



ARTIGOS COMPLETOS	2676
RESUMOS DE PESQUISA	3053
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	3090

ARTIGOS COMPLETOS

A DIMENSÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CUBA: UM ESTUDO COMPARATIVO	2692
A ENTREVISTA COMO DIÁLOGO: O VIDEODOCUMENTÁRIO PELA ÓTICA DAS PRODUÇÕES DE EDUARDO COUTINHO	2703
A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	2710
A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2721
A UTILIZAÇÃO DO RECURSO AUDIOVISUAL COMO MECANISMO EDUCOMUNICATIVO DE APRENDIZAGEM DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL NAS ESCOLAS.....	2731
AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O MONITORAMENTO E A AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	2736
AÇÃO DOCENTE DE BONS PROFESSORES: análise das produções científicas (2007-2018)	2747
AÇÕES QUE DIRECIONAM A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ATUAL NA DIREÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA-COMUNIDADE	2758
“ALFABETIZAR” OU “LETRAR”? UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	2769
ANÁLISE DAS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO TÉCNICO	2782
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	2794
AUTONOMIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM NOVO OLHAR SOB A PERSPECTIVA DOCENTE REFLEXIVA	2804
CIRANDA DAS DIVERSIDADES	2815
CULTURAS LÚDICAS INFANTIS E O AMBIENTE DE LETRAMENTO: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO... ..	2826
CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA AÇÃO DOCENTE NO CENTRO PAULA SOUZA	2839
DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM ESPECTRO DO AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO	2855
DESVIOS ORTOGRÁFICOS EVIDENCIADOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	2872
ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ENSAIO SOBRE SOCIEDADE NORMALIZADORA	2883
ESTILOS DE ENSINO <i>VERSUS</i> ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: SOB À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	2893
INTERSETORIALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE PRECONIZADA PELA POLÍTICA NACIONAL	2905
MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: ESCOLA DA AUTORIA	2920
METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA FÍSICA: UMA PROPOSTA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	2931
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS SOB A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO HISTÓRICO-CRÍTICA	2941
O GOOGLE SALA DE AULA E A SIMULAÇÃO "O CASO DO REBANHO DE JACÓ" E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS DE GENÉTICA	2953

O USO DO <i>WHATSAPP</i> NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM DESTAQUE SUAS POTENCIALIDADES E O PAPEL DO PROFESSOR	2967
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM CANTOS: BRINCAR, CRIAR, IMAGINAR, INTERAGIR, ACOLHER, PERTENCER	2980
PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL DOS ESTUDANTES.....	2993
PESQUISA SOBRE OS PARQUES INFANTIS A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DE MIKHAIL BAKHTIN	3011
REFLEXÃO SOBRE RELATOS PRÁTICOS DO USO DA EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA A FAVOR DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL	3024
TRABALHO COLABORATIVO: ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS	3036

**ERRATUM
ARTIGO RETIRADO**

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

ERRATUM
ARTIGO RETIRADO

A DIMENSÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CUBA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Drielly Adrean Batista

Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: driellyadrean@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho aborda a formação dos professores em Cuba, destacando a importância dos valores morais na educação infantil, de forma a considerar alguns aspectos, como: a formação dos docentes de Pedagogia, a estrutura pedagógica, a organização curricular e o perfil do formador. Considera-se não somente o intelectual, mas um conjunto formado pelos aspectos afetivo, moral e emocional, que mediam a aprendizagem e levam o aluno a pensar, por meio da prática, a construção dos aspectos teóricos. O objetivo da presente pesquisa é investigar a ética na percepção dos Professores de Cuba, fazendo um estudo comparativo com os Professores no Brasil. A metodologia utilizada é a bibliográfica com pesquisas em revistas, artigos, e sites autorizados pela embaixada Cubana. O desenvolvimento moral é um processo contínuo, interativo e dinâmico que tem início quando a criança nasce e perdura por toda a vida, apresentando características diferentes em cada período do desenvolvimento do ciclo vital. Esse desenvolvimento depende, sobretudo, da interação do indivíduo com o meio e das experiências morais proporcionadas pelos diferentes aparelhos sociais. Finalmente, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a educação, de maneira a estimular uma reflexão sobre aspectos importantes no que diz respeito à realidade na formação dos professores no Brasil.

Palavras-chave: Educação, Professores, Cuba, Valores Morais.

ABSTRACT

The present work deals with the training of teachers in Cuba, highlighting the importance of moral values in early childhood education, in order to consider some aspects, such as: teacher education, pedagogical structure, curricular organization and teacher profile. It is considered not only the intellectual, but a set formed by the affective, moral and emotional aspects that mediate learning and lead the student to think through practice, the construction of theoretical aspects. The objective of this research is to investigate the ethics in the perception of the teachers of Cuba, making a comparative study with the teachers in Brazil. The methodology used is bibliographic with searches in magazines, articles, and websites authorized by the Cuban embassy. This work seeks to undertake a reflection on the training of teachers in Cuba. Moral development is a continuous, interactive and dynamic process that begins when a child is born and endures throughout life, presenting different characteristics in each period of development of the life cycle. This development depends, above all, on the interaction of the individual with the environment and the moral experiences provided by the different social apparatuses. Finally, we hope to have contributed to the development of a new perspective on education, in order to stimulate a reflection on important aspects regarding the reality in the training of teachers in Brazil.

Keywords: Education. Teachers. Cuba. Moral Values.

RESUMEN

El presente trabajo aborda la formación de docentes en Cuba, destacando la importancia de los valores morales en la educación de la primera infancia, con el fin de considerar algunos aspectos, tales como: la formación de docentes pedagógicos, la estructura pedagógica, la organización curricular y el perfil del docente. Se considera no solo el intelectual, sino un conjunto formado por los aspectos afectivos, morales y emocionales, que median el aprendizaje y llevan al alumno a pensar, a través de la práctica, la construcción de los aspectos teóricos. El objetivo de esta investigación es investigar la ética en la percepción de los docentes de Cuba, haciendo un estudio comparativo con los docentes en Brasil. La metodología utilizada es bibliográfica con búsquedas en revistas, artículos y sitios web autorizados por la embajada de Cuba. Este trabajo busca, por lo tanto, emprender una reflexión sobre la formación de docentes en Cuba. El desarrollo moral es un proceso continuo, interactivo y dinámico que comienza cuando el niño nace y dura toda la

vida, con diferentes características en cada período de desarrollo del ciclo de vida. Este desarrollo depende sobre todo de la interacción del individuo con el entorno y las experiencias morales proporcionadas por los diferentes aparatos sociales. Finalmente, esperamos haber contribuido al desarrollo de una nueva mirada a la educación, a fin de estimular una reflexión sobre aspectos importantes con respecto a la realidad de la formación docente en Brasil.

Palabras clave: Educación, Docentes, Cuba, Valores Morales.

INTRODUÇÃO

A formação de professores, cuja base é o ensino universitário, tem sido um assunto muito importante nos dias atuais.

Cuba é uma referência quando se fala sobre a formação de professores, sua estrutura curricular, a organização dos cursos de licenciatura e a prática docente.

Cuba está localizada na parte insular da América Central. região conhecida como Antilhas. O arquipélago é formado por mais de 1600 ilhas e ilhotas, com aproximadamente 105 mil km² de extensão. Por estar na entrada do golfo do México, o arquipélago fica próximo da América do Norte, mais precisamente dos Estados Unidos da América, do mar do Caribe e da Jamaica, e também do Haiti. (OLIVEIRA, 2007, p. 41)

Em Cuba, de acordo com a OEI ¹(Organização dos Estados Ibero-americanos) há dois tipos de Órgãos de Estado: os Órgãos superiores de Poder Popular e os Órgãos Locais de Poder Popular.

De acordo com Hernández (1995), há os Órgãos Superiores do Poder Popular, como uma Assembleia Nacional, juntamente com os Conselhos de Estado e o Conselho de Ministros. Já a Assembleia do Poder Popular é formada pelo poder do Estado, mas está voltada para a fala e para as opiniões do povo. Esses órgãos são renovados a cada 5 anos, em sessões ordinárias, as quais ocorrem duas vezes ao ano. Os Ministros encarregados de dirigir a Educação do País são o *Ministerio de Educación* e o *Ministerio de Educación Superior*. Entre esses Ministérios há uma grande relação política com a Educação, juntamente com o *Ministerio de Cultura*, a *Academia de Ciencias de Cuba* e o *Instituto Nacional de Deportes y Recreación*.

Segundo a divisão político-administrativa do País descrita por Hernández et al. (1995, cap. 1), Cuba compreende 14 províncias e 169 municípios, entre os quais se destaca a Ilha da Juventude.

Cuba deixou de ser uma colônia da Espanha em 1898, mas foi governada por muitos anos pelos Estados Unidos da América, que administrou a Ilha durante aproximadamente sessenta anos.

Na década de 1950, de acordo com Hernández (1995), havia aproximadamente meio milhão de analfabetos. Somente metade da população era atendida no ensino primário. Os ensinos médio e universitário eram oferecidos somente nas grandes cidades da Ilha. O ensino industrial, o qual podia ser comparado ao técnico no nível médio, voltava-se para as grandes empresas da época e seu objetivo era a formação de mão de obra barata. Havia 16 centros de formação, dirigido aos operários e caracterizado por uma qualificação pequena e de baixa qualidade. Ainda que Cuba fosse um país voltado para a área agrícola, o ensino industrial era reduzido. As escolas normais totalizavam somente 6 em toda a Ilha e serviam para a formação de professores. E o número de universidades para formar os profissionais da Educação era apenas 3: a Universidade de La Havana, a Las Villas e a Oriente. Havia também o fato de essas instituições de ensino superior terem poucas vagas disponíveis; além disso, ocorriam muitas fraudes na obtenção das vagas (HERNANDEZ, 1995, p. 3).

Os dados encontrados referem-se ao período compreendido entre 1957 e 1958. Além disso, abarcam somente os dois últimos anos do governo de Fulgêncio Batista. A proposta orçamentária para a educação era de apenas 79,4 milhões de pesos cubanos (CUP), o que correspondia a 11 pesos por pessoa, isto é, a um valor quase insignificante. Após o triunfo da Revolução e a queda do governo de Fulgêncio Batista, o governo começou a investir na educação, a fim de resolver os problemas passados, com uma proposta de diminuição da taxa de analfabetismo, garantindo o oferecimento de educação para todos.

Muitas leis e decretos foram elaborados com o objetivo de proporcionar excelência ao ensino e às propostas de governo. Algumas das leis consideradas importantes para o marco do Sistema Educacional

¹ A OEI é um organismo internacional de caráter governamental cujo objetivo é a cooperação entre os países ibero-americanos nos campos da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura, dentro do contexto do desenvolvimento integral da democracia e da integração regional.

Cubano foram as seguintes: a Lei 561, de 15 de setembro de 1959, que visava à criação de 10.000 salas de aulas para a escola básica; e a Lei 680, de 23 de dezembro de 1959, que estabelecia mudanças na educação. Na Lei 561, estabeleciam-se os níveis de ensino, como seriam os centros para a formação básica, a obrigatoriedade do ensino até os 12 anos (6^a série), a criação do ensino secundário (6^a a 9^a série) e o ensino pré-universitário (HERNANDEZ, 1995). A ampliação do acesso às escolas foi acontecendo rapidamente, e a população mostrava-se motivada. No entanto, para atender toda a demanda do País, foi necessária a atuação de muitos professores, e, como o acesso à universidade era restrito, foram indispensáveis mudanças também no ensino universitário.

Para Hernandez (1995), houve por parte da população muito esforço e incentivo às reformas na educação e na alfabetização. Os números relativos à educação aumentavam a cada ano e chegaram a 707.212 mil alfabetizados, o que levou o índice de analfabetismo a uma redução de 23,6 % para 3,9 %, de acordo com o censo de 1981.

A Lei da Nacionalização da Educação foi firmada em junho de 1961 e estipulou que a educação fosse pública e gratuita para todos. Além disso, essa lei determinou que o Estado e outros departamentos sempre estariam à frente de toda a organização educacional.

Em 1961, aproximadamente dois anos após o triunfo da Revolução, começaram a surgir os *Círculos Infantís*, que atendiam crianças de 0 a 5 anos e garantiam a educação e o cuidado dessas crianças, juntamente com o atendimento às mães. Anteriormente esses *Círculos* eram chamados de creches (*guarderías*), lugares que proporcionavam apenas o cuidado com as crianças, sem nenhuma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Essas "creches" foram transformadas em instituições pedagógicas, onde o cuidar e o desenvolvimento intelectual, afetivo, cognitivo, social e moral funcionavam como uma ponte entre o cuidar e o ensinar. No começo do ano de 1962, a Reforma da Educação Superior foi aprovada, e os serviços relacionados à educação e à pesquisa foram todos regulamentados.

Entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970, as escolas destinadas à formação de professores foram criadas e transformadas, hoje, nas Faculdades dos Institutos Superiores Pedagógicos, voltados para a formação de licenciados em Educação Primária. De acordo com Hernández (1995), esse projeto levou a uma grande expansão da classe escolar, produzindo mudanças na descentralização da docência.

Portanto, foi a partir da Revolução de 1959 que se começou a modificar, no País, a situação precária relacionada ao analfabetismo e à falta de professores. No século XXI, houve um favorecimento à erradicação do analfabetismo e à universalização da educação. Essa erradicação resultou em altos índices de notas elevadas dos alunos, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). Todo o contexto educacional cubano está centrado na universalização do ensino público e gratuito, visando à qualidade da educação e da formação dos docentes. Esse modelo educacional compreende tanto o Ensino Infantil quanto o Superior.

En un inicio, estos centros de formación de maestros (escuelas de formación de maestros primarios que sustituyeron a las antiguas Escuelas Normales de Maestros) estuvieron en las montañas, después, la Revolución creó escuelas de formación de maestros en cada provincia, a las que se ingresaba con la educación primaria culminada y, más adelante, cuando las condiciones de desarrollo lo propiciaron, en nivel de ingreso fue con la secundaria básica terminada [...] A partir de 1976, los institutos superiores pedagógicos construídos como centros universitarios independientes, conformaron una rede de instituicones dirigida a la cobertura de docentes para lograr la universalización hasta el nivel medio y superior. (GÓMEZ GUTIERREZ, 2006, p. 6-7)

O aparato educacional de Cuba é todo fundamentado no Sistema Nacional Unificado. Esse sistema funciona muito bem, em virtude da pequena extensão territorial do País. Conforme se mostrou no início deste trabalho, Cuba é um arquipélago formado por duas ilhas, habitadas por cerca de 11 milhões de pessoas.

O sistema educacional cubano se apóia [*sic*] nos princípios de carássivo da educação; no princípio da vinculação estudo da educação; no princípio da participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo; da co-educação [*sic*] e no princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis. (FREITAS, 1998, p. 2016)

A estrutura do ensino é organizada da seguinte maneira: Círculo Infantil (zero a quatro anos de idade); Pré-escolar (cinco anos), Escola Primária (6 a 11 anos); Secundária Básica (12 a 14 anos); Pré-universitária; Escolas de Ofícios, Secundária, *Obrero-campesina* e Instituto Politécnico (15 a 17 anos); Universidades e Centros Universitários e Institutos Superiores. Para os alunos que não conseguem atingir o nível superior, há o chamado “Programa de Superação”.

A organização do governo, voltada para o ensino unificado, é constituída por oito ministérios, um escritório, um comitê e um instituto nacional. O Ministério da Educação Superior é o responsável pelas faculdades de formação que atuam na área educacional.

A formação de professores em Cuba, desde a Educação Infantil ao Ensino Universitário, é constituída por cursos de licenciatura plena de nível superior, os quais estão sob total responsabilidade do Estado. Todos os cursos de licenciatura são de período integral, têm duração de 5 anos e uma ampla ligação entre a universidade e a escola (teoria e prática). Outro aspecto relevante do curso de Pedagogia em Cuba é o diagnóstico integral do aluno que está iniciando o curso de licenciatura, por meio da qualificação de cada perfil do discente.

A formação do professor requer: um desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia; orientação da motivação para aprender; capacidade para resolver conflitos e integração dos processos de interação do individual com o coletivo, bem como uma efetiva relação entre os conteúdos e a prática social.

O currículo do curso de Pedagogia está organizado, primeiramente, pelo caráter teórico intensivo, com o objetivo de trabalhar aspectos psicológicos, pedagógicos e sociológicos. No segundo ano, os estudantes já são encaminhados às escolas denominadas “microuniversidades”, que são sedes universitárias criadas para atender os alunos de Pedagogia. Nesse momento os alunos (futuros professores) trabalham com seus tutores pensando em grupo e socializando com sua equipe. Isso estabelece, desde cedo, uma relação entre prática e pesquisa. “En la escuela tiene lugar la interacción de los maestros que se forman con los docentes de experiencia ya en ejercicio” (MARIÑO SÁNCHEZ et al., 2004, p. 6-9).

Dessa maneira, após um ano de estudos teóricos intensivos, empreende-se uma formação voltada para a prática, e os alunos são orientados e assessorados pelos professores tutores das sedes universitárias municipais. Esse funcionamento da formação dos professores dá-se mediante o programa “*Universalización de la Educación Superior*”, cuja meta é inserir todos na educação superior em 10 anos.

O ensino superior cubano está regido pelo plano de universalização da educação superior, que foi implantado em 2003 e cujo objetivo é abranger toda a população. O governo garante cursos superiores a todos os estudantes que concluem o Ensino Secundário Pré-universitário e sejam aprovados no exame de ingresso.

Os professores universitários do curso de Pedagogia recebem uma formação pedagógica na própria instituição em que atuam. Durante essa formação, os docentes são preparados para lecionar no mencionado curso e para colocar em prática os saberes a eles transmitidos, tendo sempre em mente que o objetivo da Educação Superior cubana, nos cursos de licenciaturas que formam professores, é articular a teoria com a prática desde o princípio.

O Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), criado em 1976, começou a ter um papel importante na Ciência da Educação (Pedagogia e Didática) em toda a Ilha. Em 2011, aconteceu o primeiro Congresso Internacional de Pedagogia em Cuba, com a finalidade de divulgar para o mundo a Educação Cubana e o modelo que a inspira. A esse Congresso compareceram representantes de vários órgãos do mundo, unindo povos e olhares diferentes com a intenção de investigar a Educação Cubana.

“Universidade para Todos” e “Mesa Redonda” são projetos que ampliam a relação do cidadão cubano com os assuntos das políticas educacionais internacional e nacional. O período que vai de 2005 a 2010 enfocou a “educação à altura de seu tempo” Nesse período, realizou-se um esforço para enriquecer o sistema nacional de educação e colocá-lo em concordância com as exigências do atual momento.

Em 2006, a Orealc,² juntamente com a Unesco, declararam Cuba como exemplo de excelência na educação. Esses órgãos consideraram que o alto desempenho cubano em termos de educação se deve à qualidade na formação dos professores. De acordo com Castro (1999), que aborda a formação dos professores em Cuba:

² Orealc é a sigla da Oficina Regional da Educação para América Latina y el Caribe. Exerce uma missão de conhecimento da educação, juntamente com os direitos humanos durante toda sua existência.

Os professores cubanos são contratados por 40 a 44 horas por semana e espera-se que ensinem de 16 a 20. São reservadas, portanto, 20 horas para preparar as aulas e interagir com os alunos. As salas de professores estão disponíveis para estas atividades extra-classe. Espera-se que, de fato, os professores permaneçam às 40 horas na escola. E o que é mais importante para qualidade do ensino, boa parte da preparação das aulas e materiais pedagógicos é feita em regime colegiado. De fato, é permitido que dediquem um dia por semana para seu aperfeiçoamento profissional. Na escola secundária visitada, todos os 59 professores tinham feito cursos de pós graduação. Além da possibilidade de alocar parte das 40 horas para o estudo, os cursos de pós graduação conduzem a um adicional de salários, criando um grande incentivo para continuar os estudos (CASTRO, 1999, p. 344).

Para atingir a mencionada excelência no ensino, desenvolvem-se e preveem-se programas educativos e sociais de curto e de longo prazos, a fim de eliminar as barreiras que reprimem aspirações e para aumentar as oportunidades e as possibilidades de cada criança, adolescente, jovem e adulto quanto ao acesso à educação e à cultura. Nesse caminho, o governo cubano dedica esforços e recursos para o aperfeiçoamento do trabalho dos docentes e sua formação com maior qualidade, aproximando a formação inicial e a escola, e aumentando a responsabilidade escolar e de cada professor. Com tal empenho, desenvolvem-se os estudos sobre as peculiaridades do trabalho na formação docente, a qual deve contribuir para realizar as aspirações da educação para todos.

Considerando a importância na qualidade na formação dos profissionais da pedagogia, a discussão será permeada na valorização de trabalhar os valores morais na educação infantil por meio de uma formação humanizadora visando a educação como um processo social.

Visando a contribuir para a expansão de pesquisas a respeito da moralidade, fundamentados em nossas leituras e pesquisas, pudemos perceber a importância do tema para o desenvolvimento de crianças no início da idade escolar. Além disso, a filosofia é uma das grandes responsáveis por discutir e elaborar teorias sobre a moral na sociedade.

Há muitos anos, na história da humanidade, a constituição do homem em comunidades é um fato concreto. Os grupos humanos primitivos deram origem à sociedade, cuja formação adquiriu características cada vez mais complexas. Por sua vez, essas complexidades originaram as relações sociais, as quais compeliram os homens a elaborar normas valorativas e morais para determinados comportamentos em sociedade.

Pensar na sociedade e em sua forma valorativa não é fácil: os valores morais, nos dias de hoje, estão sendo esquecidos crescentemente, em razão das normas da sociedade na qual vivemos. Valores como bondade, justiça, generosidade, felicidade e amizade, entre outros, são atributos muito relevantes e que, por isso, precisam ser trabalhados ainda na infância.

Entretanto, ainda mais atualmente, há quem pergunte: “Qual é a necessidade de estudar a moral na educação?”. Para responder a essa indagação, é preciso lembrar as ideias do filósofo grego Aristóteles. De acordo com ele, as virtudes exercem um caráter valorativo para o indivíduo na sociedade; dito de outra forma: ao assumir uma virtude, o indivíduo está favorecendo a formação de sua subjetividade.

O mesmo acontece com os valores morais, se desenvolvida satisfatoriamente, resulta em aspectos positivos na formação dos indivíduos. Está comprovado que, quando atingem a vida adulta, há mais chances de desenvolverem outras virtudes, como a bondade e a cooperação. De acordo com o dicionário de Houaiss (2001),³ aos valores morais como conjunto de regras, normas de uma sociedade ou determinada região. Outros dicionários, como o “Aurélio” e o “Lexis”, definem “valores morais” da mesma maneira, além de acrescentarem palavras sinônimas como: princípios, moral, preceitos, padrões, crenças, normas, regras, convicções.

Aristóteles foi um dos primeiros pensadores a refletir acerca de questões éticas na sociedade. Para ele, o agir ético não é um meio, mas um fim, e para agir eticamente é necessário que haja uma racionalidade relativa a como o ser humano interage com o mundo (ARISTÓTELES, 1992). Tal racionalidade refere-se os valores morais, ao Cristianismo e à benevolência.

³ O *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* foi elaborado pelo lexicógrafo brasileiro Antônio Houaiss. Sua primeira edição foi lançada em 2001, no Rio de Janeiro, pelo Instituto Antônio Houaiss.

Diante dos questionamentos com os quais nos deparamos e da importância social e científica de estudar os valores morais e as virtudes na Educação, conduziremos nosso estudo para a investigação sobre a maneira pela qual se dá os valores morais na Educação Infantil.

O tema “moralidade humana” é objeto de estudo há muitos anos, desde os estudos de Aristóteles até os dias atuais. Na visão aristotélica, as virtudes são constituintes do caráter humano, o qual é relacionado com a origem social do indivíduo por meio da educação transmitida pela cultura e pela sociedade na qual está inserido. Afirma o filósofo grego que as virtudes são hábitos adquiridos que conduzem os sujeitos em suas vidas. Para o sujeito tornar-se um ser virtuoso, segundo o ponto de vista aristoteliano, é necessário equilíbrio, isto é, um *meio-termo*, expressão utilizada nas próprias obras do mencionado pensador.

Para Aristóteles é preciso educar criando hábitos, desde o princípio (Educação Infantil). Uma vida regada com a felicidade se faz conforme à educação de valores. A virtude como elemento fundamental dentro dos valores morais de acordo com Aristóteles, depende da prática desses valores morais.

Ainda para o autor, nenhum indivíduo nasce virtuoso, mas sim, construído com os ensinamentos principalmente na educação escolar (prática). Só nos tornamos justos praticando atos justos, só somos bons, praticando bons atos. Os valores morais é regada pela educação, pois ela é uma disposição de caráter que torna alguém bom e o faz agir bem.

Em meios as integrações dos conhecimentos do mundo globalizados, suas medições com as novas tecnologias, é necessário pensar na educação de valores com um aporte humanista onde, o principal objetivo é tornar uma educação consciente, voltada para os valores morais visando os pensamentos, ações os povo.

O alemão Kant (1980) deu o ponto de partida para as pesquisas atinentes à moral, ao elaborar reflexões acerca da moralidade na área da Educação. Para Kant (1980), a moralidade é composta por imperativos categóricos absolutamente necessários e não contingentes, nos quais o valor não depende das consequências dos atos, sejam externas, sejam internas; imediatas ou não.

Em *Crítica da Faculdade do Juízo*, o citado filósofo alemão apresenta sua filosofia como uma análise crítica, como uma maneira de construir conhecimento que é considerada antropocentrista.⁴

O homem, na perspectiva de Kant (1980), é um ser finito guiado pela razão, pela vontade e pela liberdade. Em outras palavras, o homem constitui um ente racional, que vê o mundo como algo dividido em dois polos: no primeiro (o “mundo sensível”), os seres estão totalmente submetidos aos instintos estimulados pelo exterior; no segundo (o “mundo inteligível”), a razão prevalece na liberdade, suscitando a independência do sujeito. Finalmente, a verdadeira moral, de acordo com as concepções kantianas, é baseada no dever de agir segundo os princípios universais.

Piaget recorreu aos conceitos kantianos de anomia, autonomia e heteronomia, quando elaborou, por meio de pesquisas empíricas, sua teoria sobre o juízo moral na criança. O único livro escrito pelo autor sobre a moralidade foi *Le jugement moral chez l' enfant*, de 1932. Por meio da observação do jogo de bolinhas entre garotos e do jogo de amarelinha entre garotas, Piaget (1994) buscou mostrar, nessa obra, não os comportamentos morais infantis, mas os juízos formados por essas crianças, ainda que algumas vezes seja possível perceber, no mencionado livro, descrições de ações e comportamentos de natureza moral nos meninos e meninas por ele observados.

A moralidade humana, é resultado dos processos vividos em nossas relações sociais e começa a ser construída desde muito cedo. As crianças, desde o nascimento, estão imersas em grupos sociais, com regras, normas, valores e expectativas que serão vivenciados e internalizados de forma ativa ao longo de seu desenvolvimento. A família e a escola são grupos importantes para a construção da moralidade infantil e merecem atenção especial das pesquisas que optam por estudar o desenvolvimento do juízo moral infantil.

A consequência mais direta de não se ater à moralidade infantil é o prejuízo à construção da moralidade no adulto. Para La Taille (2009), grande parte das pesquisas sobre a moralidade revela a dificuldade de adolescentes e adultos construírem a autonomia moral, mesmo estando dentro de certos limites de idade.

As observações que fizemos a respeito da “cultura da vaidade” nos mostram um universo ainda mais problemático: o “crepúsculo do ver” aponta para uma sociedade na qual “a ação correta” consiste

⁴ “Antropocentrista” é uma das denominações dadas a um movimento que destaca o positivismo e o surgimento da ciência em seus modelos ortodoxos. A “revolução copernicana” (empreendida pelo astrônomo Copérnico), por exemplo, encaixa-se nesse processo.

naquela que satisfaz instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as necessidades dos outros. Relações humanas são vistas como relações de troca de um mercado. Elementos de justiça, reciprocidade, repartição igualitária estão presentes, mas não são sempre interpretadas de um modo físico, pragmático. A reciprocidade é do tipo “você coça minhas costas e eu coço as suas”. (LA TAILLE, 2009, p. 17).

Em uma sociedade na qual os princípios morais estão cada vez mais esquecidos, falar sobre o juízo moral não é tarefa fácil, porém necessária, uma vez que é extremamente importante a todos os aspectos da vida pessoal e social dos sujeitos.

Segundo o citado estudioso suíço, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 11). Dessa forma, muito mais importante é entender os processos mentais que levam a respeitar ou não determinadas regras.

A filosofia proporcionou grandes reflexões acerca da necessidade de introduzir investigações sobre o tema enfocado aqui. Observe-se, por exemplo, o que diz Bovet (1911, p. 64): “[...] les principes moraux ont, dans l’individu et dans la race, une histoire, que la psychologie de laboratoire éclaire d’une lumière singulièrement vive” (numa tradução aproximada feita por nós: “os princípios morais têm, no indivíduo e na raça, uma história, que a psicologia experimental explicita com uma luz singularmente brilhante”).

A propósito, cabe salientarmos o valor que Piaget (1983, p. 97) deu à filosofia em sua obra *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, publicada em 1969:

A filosofia é uma retomada de posições racionada a relação à totalidade de real. O termo “racionada” opõe a filosofia às tomadas de posições puramente práticas ou afetivas ou ainda às crenças simplesmente admitidas sem elaboração reflexiva: uma pura moral, uma fé. (PIAGET, 1983, p. 97).

Para Piaget (1994), há um possível paralelismo entre o desenvolvimento da lógica e a formação do juízo moral no sujeito. Na esteira do raciocínio piagetiano, Freitas (2002, p. 305) afirma que o desenvolvimento cognitivo acompanha *pari passu* a “constituição dos sentimentos”.

Piaget (1994) apoiou-se na filosofia de Kant para definir as três tendências morais que, segundo ele, fazem parte do desenvolvimento do juízo moral na criança: a heteronomia e a autonomia.⁴

Na fase denominada anomia, período que vai do nascimento até por volta dos três ou quatro anos de idade, a criança ainda não tem consciência das regras, e seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias. Nesse estágio, está ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo.

Durante a heteronomia, propensão que dura dos 4 aos 9 anos de idade, em média, a criança já percebe a existência de regras e aparece o interesse em participar de atividades coletivas. As normas, no entanto, são concebidas por ela como algo sagrado e imutável, estabelecidas por uma entidade divina ou pela tradição, e nunca como produto de um contrato. De acordo com Piaget (1994, p. 101), a heteronomia é a “moral do dever”.⁵ A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece a determinadas normas, seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou por companheiros mais velhos; porém, adapta-as segundo seu egocentrismo e não tem consciência do que elas significam.

Nesse período, as crianças julgam os atos alheios por meio do que Piaget (1994, p. 103) designou “juízo por responsabilidade objetiva”, no qual a criança leva mais em conta as consequências materiais do fato infrator do que a intenção de quem cometeu a falta.

Vê-se quanto as respostas são resistentes às sugestões contrárias tentadas por nós e quanto as crianças, se bem que compreendendo perfeitamente as histórias contadas e, por conseguinte, as intenções dos personagens em jogo nas histórias, só levam em conta, em suas avaliações, fatos materiais e não as intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais. (PIAGET, 1994, p. 105).

⁵ A heteronomia é uma inclinação moral na qual as regras provêm dos outros, de fora do indivíduo, e são seguidas, sobretudo, pelo medo da punição. Durante a fase da autonomia, ao contrário, as regras são entendidas como contratos construídos entre os indivíduos e o respeito a elas parte do interior das pessoas, não sendo necessárias referências externas superiores para legitimá-las.

Crianças com propensões predominantemente heterônomas julgam as ações alheias com muita rigidez, sugerindo punições rigorosas para aqueles que cometeram alguma falta causadora de grande prejuízo material; entretanto, não consideram a intenção dos envolvidos.

A teoria piagetiana ampliou horizontes no que concerne às questões morais no sujeito, visando à realização de pesquisas na área do desenvolvimento moral. Assim, o pensador suíço acreditava que a moral não constituía somente uma transmissão de normas e valores socialmente compartilhados, e sim uma difusão dessas regras e valores por meio de um processo de desenvolvimento moral no qual a aquisição da autonomia seria o ponto final. Um dos sucessores de Piaget, Lawrence Kohlberg, formulou uma teoria centrada na razão e que conferia grande ênfase à autonomia.

Atualmente, no Brasil, os estudos sobre a moralidade e suas virtudes se têm mostrado de grande importância para o desenvolvimento da Educação, ao propor reflexões acerca da temática sob a ótica aristotélica, isto é, pela perspectiva da virtude. Esse movimento se estabeleceu por intermédio de Yves de La Taille. Autor de várias obras, esse estudioso sempre buscou novas formas de pesquisar o desenvolvimento moral nas crianças, mediante a dicotomia entre direitos e deveres.

La Taille desenvolveu uma nova proposta de trabalho com virtudes como gratidão, coragem, temperança e generosidade, segundo uma perspectiva pró-social. Assim é que se pretende desenvolver o estudo que propomos: Investigar como ocorre a prática dos valores morais na Educação Infantil em contextos educacionais diferentes Brasil e Cuba.

Ainda conforme La Taille (2000), o desejo relacionado à virtude vai além do simples prazer físico. Transcende-se o físico na busca da harmonia e do equilíbrio dos prazeres – busca essa cuja meta fundamental é a felicidade. Nas palavras do autor: “o ‘dever fazer’, essencial à moral, corresponde a um querer fazer” (LA TAILLE, 2002, p.14). Nessa mesma linha, podemos pensar a dimensão ética conforme Aristóteles, para quem a ética é a busca da felicidade.

O sentimento íntimo do ser humano indica o dever moral quando não coincide com a demanda exterior, isto é, quando se trata de “querer fazer” e de “uma ‘vontade boa’”, para empregar um termo kantiano (LA TAILLE, 2006).

Piaget observava a heteronomia em crianças menores, quando elas demonstravam preocupação com um sujeito ético (o que está interligado ao desenvolvimento moral da obediência). Diante dessas implicações, La Taille (2006, p. 110), expõe o seguinte questionamento: “[...] ao compreender a moralidade, estaremos concebendo o ser humano como um ‘saco de virtudes’? De modo algum. Uma teoria de ‘saco de virtudes’ pressupõe justaposição entre diversas virtudes”.

Embora não seja o único ambiente adequado para trabalhar as virtudes, a escola é provavelmente o mais apropriado, porque é aí que os grupos sociais se formam e constituem seus valores morais e virtudes.

Quando falamos em valores morais na escola, não estamos referindo-nos à disciplina de Educação Moral e Cívica (já excluída, aliás, dos currículos escolares). Entre as novas estratégias para o desenvolvimento de tais valores, apontamos a *transversalidade*, inserida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997).

Apesar de apresentar a ética como uma proposta a ser trabalhada em conjunto e em todas as matérias, não demonstra, entretanto, preocupação com os valores morais. Se acreditamos que os valores morais enriquece o campo da educação, parece-nos pertinente, então, elaborar propostas pedagógicas que possam favorecê-la (VALE, 2012).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que objetiva interpretar um determinado fenômeno com base na observação, na descrição, na análise e na compreensão. A investigação qualitativa, conforme afirmam Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), parece dar lugar ao contexto da descoberta antes e durante o levantamento dos dados; ou seja, de acordo com os três mencionados autores, as hipóteses e as questões não estão totalmente formuladas no início da pesquisa.

O método utilizado para a pesquisa é a pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Na esteira do pensamento de Fonseca (2002), o presente estudo utilizou como documentos livros, artigos, sites e outras informações já publicadas, para exercer a reflexão proposta por este artigo.

A presente pesquisa desenvolveu-se em três fases: a primeira recorreu a uma seleção de autores para a realização da pesquisa, bem como a escolha de sites e revistas, todos empregados para obter um embasamento teórico. A segunda etapa dirigiu-se à verificação das informações já selecionadas e à leitura de todo o conteúdo teórico para a conclusão da pesquisa. Por último, a terceira fase empreendeu, após uma leitura atenciosa, uma análise dos dados, ou seja, a escrita de todo o embasamento teórico obtido por meio da leitura dos livros, artigos, sites e revistas.

Enfim, toda essa trajetória foi de extrema importância para a realização da reflexão proposta como finalidade deste trabalho. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil há uma ênfase na construção social do professor como um ser social crítico e um agente transformador da sociedade. Pensar na educação como um processo social e humano caracteriza na educação de qualidade e na formação de indivíduos autônomos e críticos.

Os profissionais de pedagogia em Cuba recebem uma educação desde seu primeiro ano voltado para um ensino humanizador. Enxergam seus alunos como um processo importante para a sociedade e a educação moral como uma alternativa para estabelecer uma educação por meio das virtudes.

Trabalhar as virtudes na infância é essencial porém, difícil. Portanto, é necessário destacar a qualidade na formação desse profissional, para saber quando agir mediante uma situação de conflito e como fazer essa situação se tornar um momento rico para trabalhar as virtudes na infância.

Hoy en el mundo de globalización neoliberal, el problema de las crisis y degradación de los valores Morales, es resultados y causa de los problemas globales que afectan tanto a los seres humanos, como al medio ambiente. En ello la agudización de la contradicción entre la ética del ser y la ética de tener y del todo vale, es una amenaza real de la absorción de los valores identitarios y culturales de los pueblos del tercer mundo, por las posiciones hegemónicas de una super cultura y valores globales que los países del primer mundo tratan de imponer a toda costa y a cualquier precio. (ARTEAGA, 2015, pg. 16).

Para a autora a Educação tem seu processo formativo com uma instituição social. O cognitivo, afetivo e social deve ser trabalhados com conjunto, levando em consideração as vivências dos alunos, seu contexto social, estabelecendo laços afetivos e respeitando os processos cognitivos de cada aluno.

A moral tem uma importante esfera para a regulamentação e autoregulação consciente de suas atitudes e do seu comportamento humano na sociedade. Pensar na importância de trabalhar os valores morais na educação infantil é ser uma educação humanizadora onde, a educação vai além dos conteúdos, passando a ser um integrador de conhecimentos e habilidades sócias.

Os estudos da dimensão ética e moral é de extrema importância no mundo atual, as propostas de pesquisas tem seus objetivos centrados na formação dos profissionais de educação assim como, os sujeitos que estão em processo de formação. O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica, com a consequente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo. (LIBÂNEO, 1991, p. 115).

Esse autor destaca a questão de “começar pelo básico” e prosseguir até o profissional. Na opinião do autor, onde há uma prática educativa com algum objetivo existirá também uma Pedagogia.

Libâneo (1991) considera a Pedagogia uma área de conhecimento relacionada com a realidade no seu contexto social. Ele considera o pedagogo um profissional que articula os fatos, as estruturas, os contextos e as situações com sua prática educativa. Assim, a relação entre a teoria e a prática tem papel fundamental para a construção da qualidade na Formação dos Professores.

CONCLUSÃO

O profissional da Educação deve sempre compartilhar conhecimentos considerando, a pertinência social. Trabalhar os valores morais e suas relações com o mundo globalizado tem um papel importante para conviver em uma sociedade justa.

“É necessário aplicar um enfoque ético, axiológico y humanista de forma sistemática e intencionada com sua forma educativa e investigação pedagógica nas diferentes áreas” (ARTEAGA, 2015, p. 54).

Desenvolver uma ética profissional tendo como base o respeito com a dignidade humana, a solidariedade, a cooperação, colaboração são fatores essenciais para trabalhar os valores morais na educação infantil.

As competências dos professores em relação ao ensino dos valores morais com relação ao conhecimento, representa a pedagogia como uma ciência onde, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos se relacionam de uma forma unificada.

Portanto, as relações entre a proposta de uma dimensão ética de qualidade na formação dos profissionais de educação, tendo como referência a educação de Cuba, segue em conexão, pensando sempre na qualidade do ensino dos valores morais na educação infantil e sua importante para a formação do humano de forma integral para a sociedade.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos que colaboraram para a presente pesquisa. Professores, Pesquisadores e Orientador. Agradeço a Universidade Estadual Paulista Unesp Marília, por acreditar na pesquisa e colaborar com a realização. Declaro não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância. Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2. ed. Tradução M. G. Kury. Brasília: Universidade de Brasília, 1992. (Trabalho original publicado em 384 – 322 a.c).

ARTEAGA, N. C. **Educación en Valores retos y Experiencias**. Havana: Acuario, 2015.

BRASIL (1996). **Ministério da Educação**. Lei n. 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. In: SILVA, C.S.B. da, MACHADO, L.M. (Orgs.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciência, p. 137-166, 1998.

CASTRO, C. de M. **Escolas feias, escolas boas?** Ensaio, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p. 342- 354, out.-dez. 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores na Escola Cubana: o processo nas séries iniciais**. In: GOERGEN, P; GÓMES GUTIÉRREZ, L. I. **La universalización de la educación superior pedagógica: impacto y proyecciones estratégicas sobre el sistema educacional cubano**. Habana, Cuba: Ministerio de la Educación de la República de Cuba, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.03.03>

KANT, E. **Fundamentação da metafísica dos costumes. Os pensadores**. Tradução P. Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1980. v. 2. p. 101-162. (Obra original publicada em 1785).

HERNANDEZ, M. V. (org.). **Sistema Educativo Nacional de Cuba**. Capítulo 1. Educación y Sociedad. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

HERNANDEZ, M. V. (org.). **Sistema Educativo Nacional de Cuba**. Capítulo 7. Educación Preescolar. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral**. Psicologia USP, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000100002>

LA TAILLE, Y. **O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade**. Psicologia:, Reflexão e Crítica, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100003>

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIBANEO, J, C. **A didática e as Tendências Pedagógicas**. Série Ideias. São Paulo, FDE, 1991.

MARIÑO SÁNCHEZ, M. A.; SIERRA RICARDO, L.; LYVA SOLER, C. **La Formación del profesor general integral: una experiencia de las universidades pedagógicas de Cuba**. Anales del IV Congreso Internacional de Educación Superior – La universidad por un mundo mejor – Habana – Cuba, 2004.

MINED – Ministerio de Educación de Cuba, **Colectivo de autores de la Dirección Nacional de Primaria e Instituto Central de Ciencias Pedagógicas**. Modelo de Escuela Primaria. Habana-Cuba, 2006.

MINED – Ministerio de Educación de Cuba. **Colectivo de autores de la Dirección Nacional de Secundaria Básica e Instituto Central de Ciencias Pedagógicas**. Modelo de Escuela Secundaria Básica. Habana-Cuba, 2007.

OLIVEIRA, C. A. C. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado**. 2007. 267f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Obra original publicada em 1932).

PIAGET, J. **Sabedoria e ilusões da filosofia São Paulo**: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores). (Obra original publicada em 1969).

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. **A generosidade em contraposição à obediência à autoridade: juízos morais e crianças e adolescentes**. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A. C. (Orgs.). *Cognição, afetividade e moralidade: estudos a partir do referencial teórico de Jean Piaget*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 235-244.

A ENTREVISTA COMO DIÁLOGO: O VIDEODOCUMENTÁRIO PELA ÓTICA DAS PRODUÇÕES DE EDUARDO COUTINHO

Beatriz Goncalves Costa Santos, Daniel Linares Martins de Oliveira, Maria Eduarda Kato Furlan, Michelle Aparecida Santos de Jeus, Priscila Veneno Sechi, Thaisa Sallum Bacco e André Santos Da Silva.

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. E-mail: dudakato@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o papel da entrevista jornalística dentro do videodocumentário. A pesquisa desenvolvida utiliza como objeto norteador as produções de Eduardo Coutinho (1933-2014), documentarista brasileiro responsável por sedimentar o gênero no país e criar um novo estilo de produção com base no diálogo. Em seu desenvolvimento, a abordagem metodológica aplicada é a pesquisa qualitativa. A construção do referencial teórico foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Já a análise dos dados foi obtida por meio da técnica de triangulação. A proposta está em refletir como a técnica de entrevista jornalística pode contribuir para a argumentação e construção da retórica de um videodocumentário por meio das obras de Coutinho.

Palavras-chave: Videodocumentário. Entrevista Jornalística. Eduardo Coutinho.

THE INTERVIEW AS A DIALOGUE: THE VIDEO DOCUMENTARY FROM THE VIEW OF EDUARDO COUTINHO'S PRODUCTIONS

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the role of the journalistic interview within the video documentary. The research developed uses as a guiding object the productions of Eduardo Coutinho (1933-2014), a Brazilian documentarist responsible for sedimenting the genre in the country and creating a new style of production based on dialogue. In its development, the applied methodological approach is the qualitative research. The construction of the theoretical framework was carried out through bibliographical research. The data analysis was obtained through the triangulation technique. The proposal is to reflect how the technique of journalistic interview can contribute to the argumentation and construction of the rhetoric of a video documentary.

Keywords: Video documentary. Interview Journalism. Eduardo Coutinho.

INTRODUÇÃO

O videodocumentário é um gênero audiovisual que apresenta uma parte do mundo histórico por meio de uma representação da realidade. Com o tempo, ganhou notoriedade e relevância, por evidenciar problemáticas sociais importantes.

Para apresentar e defender o seu ponto de vista, o documentarista faz uso de elementos que fortalecem a retórica do filme, entre eles está o diálogo com suas fontes, que pode ser feito por meio da entrevista jornalística. É com esta técnica que é evidenciado o argumento proposto na narrativa, dando voz aos personagens envolvidos com o fato.

O jornalista Eduardo Coutinho, considerado o maior documentarista do Brasil e um dos maiores do mundo, revolucionou o gênero audiovisual ao destacar em suas produções a importância do diálogo para construção da retórica de um filme. A forma que o cineasta conduzia suas entrevistas fazia com que suas fontes relatassem aspectos muito particulares, tornando cada produção de Coutinho diferenciada em relação às demais.

Certo da relevância que teria o diálogo e a importância do personagem em seus trabalhos, Coutinho encontrou o seu estilo dentro do gênero documentário, o que, de acordo com Souza (2007), acontece com todo profissional ao buscar uma maneira de construir a sua própria história, uma vez que cada um escolhe uma forma para que a narrativa seja arquitetada.

Contudo, para que o cineasta conseguisse exercer o tipo de entrevista que desejava em seus trabalhos, a técnica precisava ser utilizada mais do que um procedimento jornalístico. Era necessário que a entrevista fosse além de um momento de perguntas e respostas, mas que houvesse uma confiança por parte da fonte naquele que a entrevistava, dessa forma, ela poderia relatar detalhes e histórias que somente a fala traria à tona.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral identificar o encontro entre a entrevista jornalística e o videodocumentário, para isso, propõe-se a reflexão sobre como Eduardo Coutinho contribuiu para o estabelecimento da técnica como forma de extrair emoções, opiniões e visões diferentes dos personagens de seus documentários. A partir desta análise, objetiva-se evidenciar a aplicação do diálogo na estruturação de cada filme, como uma forma eficaz de registro.

MÉTODOS

A abordagem selecionada para o trabalho em questão foi a qualitativa, já que se trata de um fenômeno social que não pode ser quantificado, mas, sim, analisado de forma complexa e contextualizada. De acordo com Goldenberg (2004), o pesquisador de uma pesquisa qualitativa não tem foco na representação numérica de um grupo pesquisado, mas, sim, na compreensão profunda de um grupo social, de uma instituição, de uma organização, entre outros tipos de coletivos.

Para identificar o encontro entre a técnica e o gênero, os pesquisadores realizaram uma pesquisa bibliográfica a partir de três temas centrais: a entrevista no jornalismo, o documentário e o estilo documental de Eduardo Coutinho. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.183):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Tal procedimento foi realizado por meio de uma busca em plataformas de pesquisa acadêmicas, no acervo da biblioteca da Unoeste e em referências de outros trabalhos com temas semelhantes. A pesquisa resultou na reunião de 47 obras entre livros, artigos e teses.

A partir do levantamento, os documentos foram divididos entre os pesquisadores para que lessem e fichassem suas leituras por meio de um modelo de fichamento híbrido. Este procedimento possibilitou extrair informações, de cada obra, que realmente fossem relevantes para o objetivo do trabalho, e, assim, reunir um conteúdo de qualidade perante as temáticas selecionadas.

Após a conclusão da pesquisa, o grupo utilizou a técnica de análise documental ao assistir a duas das principais obras do cineasta Eduardo Coutinho: *Jogo de Cena* e *Edifício Master*. Dessa forma, foi possível observar como a teoria levantada na pesquisa bibliográfica comparecia em seus documentários.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a análise documental pertence à categoria da observação indireta, ou seja, o levantamento prévio de materiais que envolvam o objeto de estudo. Ainda segundo as autoras, a característica da técnica “[...] é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.174)

Sendo assim, os participantes realizaram um cruzamento entre os conceitos de entrevista, as formas de aplicação da técnica, declarações do próprio Coutinho e de outros autores sobre ele, além da análise possibilitada ao assistir seus filmes. Para isso, utilizou-se o cruzamento de informações por meio da técnica de triangulação. De acordo com Yin (2001), a triangulação é uma forma de raciocínio que trabalha diversas fontes de evidências.

Outro fator importante para a escolha da triangulação neste artigo é que, ainda segundo Yin (2001, p.121), “[...] o uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes”.

Dessa forma, os pesquisadores puderam compreender os conceitos que abrangem o documentário e a entrevista no jornalismo para, assim, evidenciar a eficácia da aplicação da técnica dentro do gênero. Logo, foi possível assimilar o estilo documental do jornalista e cineasta Eduardo Coutinho, que exemplifica

de forma sucedida esta união, já que utiliza o diálogo como fonte de encadeamento dentro de suas produções, além de ser um dos grandes responsáveis pela consolidação da entrevista dentro do gênero.

RESULTADOS

O documentário brasileiro passou por diferentes fases e, de acordo com Labaki (2006), com a criação do programa Globo Repórter, em 1973, surgiu uma nova oportunidade para o gênero no Brasil. Responsável por contribuir em sua sedimentação, nesta nova etapa, estava presente um dos grandes nomes do segmento no país: Eduardo Coutinho.

Considerado um dos maiores cineastas do mundo e o maior do Brasil, o documentarista, ao longo de seus 80 anos (1933-2014), foi também diretor, roteirista, ator e jornalista. O grande marco de sua carreira e para o cinema brasileiro foi o filme *Cabra Marcado para Morrer*, premiado no Festival de Berlim, o longa reconstitui o assassinato do líder camponês João Pedro Teixeira.

Segundo Labaki (2006), foi Coutinho quem assumiu a liderança pública do processo de revalorização do documentário no país, sendo considerado por ele, na época, um dos documentaristas com maior influência. Conforme apontado no site Adoro Cinema, o diretor produziu 36 trabalhos, sendo a maioria utilizada até hoje como referência para outros cineastas.

Conforme aponta Wainer (2014), Eduardo Coutinho inseriu definitivamente o documentário nos cinemas e na cinematografia brasileira de ponta. Com seus filmes inspirou amplo leque de pessoas entusiasmadas para produzir, discutir ou simplesmente assistir aos documentários. A identificação com o documentário educativo, griersoniano, ficou para trás.

Desde muito cedo, o cineasta direcionou o relato e o diálogo como fatores importantes dentro do documentário para se contar uma história. Sua passagem pelo Globo Repórter⁶ gerou o embasamento necessário para o que suas futuras produções se tornariam. Como, por exemplo, o que ocorreu três anos mais tarde, após a criação do programa de reportagem, em seu primeiro trabalho como diretor:

O primeiro documentário dirigido por Coutinho, em 1976, foi *Seis Dias de Ouricuri*. É uma radiografia do impacto desumano da seca sobre aquela cidade, situada a 610 km do Recife. O filme segue ainda o modelo tradicional da série no exercício e Cinema Verdade, com ênfase em entrevistas e na narração onisciente do locutor. (LABAKI, 2006, p.67, grifo do autor).

O trabalho de Coutinho na Rede Globo de Televisão no início de sua carreira foi um fator determinante para sua consolidação como documentarista. Dentro da emissora, teve a oportunidade de construir o seu diferencial e desenvolver aos poucos a sua própria forma de criação. “[...] Eduardo Coutinho quebrava completamente a fôrma, reinventava o Globo Repórter e assinava seu primeiro documentário maduro em Theodoro, Imperador do Sertão, de 1978.” (LABAKI, 2006, p.68). Ainda sobre o trabalho do cineasta no documentário, Labaki (2006, p.67) relembra que “[...] Coutinho consegue aqui e ali fugir da camisa-de-força. O contraste entre os depoimentos de autoridades e de pessoas comuns castigadas pela fome resulta num ceticismo pouco comum em rede nacional naquela época de rígida ditadura militar.”

Certo da relevância que teria o diálogo e a importância do personagem em seus trabalhos, Coutinho encontrou o seu estilo dentro do gênero documentário, o que, de acordo com Souza (2007), acontece com todo profissional ao buscar uma maneira de construir a sua própria história, uma vez que cada um escolhe uma forma para que a narrativa seja arquitetada.

Souza (2007) ainda destaca que a definição de estilo não muda as possibilidades do narrador de acrescentar outros itens para construir sua produção, e sim que a narrativa escolhida será a marca autoral do documentarista, já que nela estarão todas as suas particularidades. No caso de Coutinho, a entrevista era o diferencial em suas produções. Ao direcionar a construção dos filmes que produzia, o cineasta buscava provocar a fala dos entrevistados como ponto-chave de seus documentários.

É essa palavra o que valorizo é dessa palavra que são produzidas as imagens. Assim como você pode ver a palavra, você pode ouvir a imagem. É por isso que me recuso a usar imagens óbvias apenas para confirmar ou ilustrar as falas. (BEZERRA; FECHINE; FIGUERÔA, 2003, p.217-218).

⁶ Eduardo Coutinho trabalhou na equipe de jornalismo do Globo Repórter, como redator, diretor e editor entre 1975 e 1980.

De acordo com Labaki (2006), em *Santo Forte* de 1999, Coutinho começa a tomar maior consciência sobre a capacidade da entrevista dentro do documentário. “Com Santo Forte Coutinho não encontra somente seu espaço – estabelece sobretudo seu estilo. Nasce um dispositivo, intitulado por ele ‘cinema conversa’, que se depura filme a filme em sua obra desde então.” (LABAKI, 2006, p.78).

Na construção de seus filmes, Coutinho utilizava a entrevista para criar um novo jeito de conduzir o documentário. A técnica usada por ele construía toda a narrativa de suas produções. “A partir de então, desenvolveu uma obra em que um certo tipo particular de entrevista é todo o dispositivo.” (LABAKI, 2006, p.71).

Contudo, para que o cineasta conseguisse exercer o tipo de entrevista que desejava em seus trabalhos, a técnica precisava ser utilizada mais do que um procedimento jornalístico. Era necessário que a entrevista fosse além de uma simples conversa entre duas ou mais pessoas, para “[...] uma forma distinta de encontro social”, conforme citado por Carvalho (2013, p.7):

Ela difere da conversa corriqueira e do processo mais coercitivo de interrogação, quando cineastas, radialistas e jornalistas usam suas técnicas para juntar relatos diferentes numa única história. Assim, a voz do diretor emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem.

Quem dialoga com Carvalho (2013), e, por consequência objetiva mais que uma conversa comum, assim como Coutinho buscava aplicar em suas obras, é Medina (2008). Seguindo o pensamento da autora (2008), a entrevista possui a capacidade de se desenvolver por duas vertentes, o diálogo e o monólogo. Ambas não se complementam e geram resultados divergentes, uma pende para o lado positivo e outra para o negativo. “O diálogo é democrático: o monólogo é autoritário. O primeiro interpreta as vozes dos grandes movimentos populares do século XX; o segundo satisfaz ao jogo da livre expressão, plataforma do liberalismo, nos séculos XVIII e XIX.” (MEDINA, 2008, p.7). Sobre a relevância de se construir a comunicação por meio do diálogo, a autora afirma: “[...] o diálogo que atinge a interação humana criadora, ou seja, ambos os partícipes do jogo da entrevista interagem, se modificam, se revelam, crescem no conhecimento do mundo e deles próprios.” (MEDINA, 2008, p.8).

Em suas entrevistas, Eduardo Coutinho conhecia os personagens somente no momento da conversa e prezava pelo imediatismo. O intuito era não estabelecer vínculos e juízos de valor. Em *Edifício Master* (2002), o diretor conta a história de 34 moradores de um antigo prédio, localizado em Copacabana, Zona Sul do Rio de Janeiro. O contato entre entrevistador e entrevistado ocorre apenas no momento em que Coutinho aperta a campainha de cada apartamento. A escolha do documentarista em conhecer a fonte no momento da entrevista não prejudicava a execução de seu trabalho, uma vez que estava com a sua equipe de produção:

Quando os filmes requerem um contato prévio, este pode ser feito não pelo entrevistador, mas por alguém de sua equipe. Essa pessoa (produtora, pesquisadora) tem a responsabilidade de pré-selecionar pessoas (por seu aspecto visual, pela sua prosódia e pelos conteúdos) que vão compor o filme, e antecipar assuntos da entrevista propriamente dita. Essa é uma forma de não esvaziar a força do primeiro contato entrevistador/entrevistado, e é seguida por boa parte dos autores audiovisuais (Eduardo Coutinho entre eles) e por grande parte dos programas de televisão. (WAINER, 2014, p.54, grifo do autor).

Conhecer a fonte no momento do relato exigia que Coutinho estabelecesse um nível de intimismo com o personagem para conseguir extrair a história. Comin (2016), segue a mesma linha de pensamento do cineasta ao afirmar que uma das premissas para garantir uma boa entrevista é estabelecer níveis de interação com o entrevistado por meio da empatia.

Comin (2016) ressalta que é preciso ter um bom entrevistador, que permita que o entrevistado narre, de fato, do modo mais conveniente e confortável possível, sobre a sua experiência. É preciso aceitar esse relato, esse momento, essa situação de interação. É preciso que o entrevistador possa deixar-se envolver, conservando a capacidade de refletir e poder questionar sempre que necessário. Assim, não denominaria ‘a capacidade de fazer uma boa entrevista’, mas a ‘capacidade de sentir uma boa entrevista’.

Edifício Master (2002) é considerado um dos grandes marcos da carreira de Eduardo Coutinho. Com marca registrada pelo interesse que exercia pela figura humana, é neste documentário que o cineasta consegue retratar o indivíduo em seu estado mais puro, sem camadas ou intervenções de um mundo lá

fora. É dentro das paredes dos 34 apartamentos visitados por Coutinho que as peculiaridades dos entrevistados se apresentam para o autor. Assim, cada “cubículo” representa um mundo particular.

Para o cineasta, não importava quem era o morador, se era rico ou pobre, baixo ou alto, negro ou branco, mas, sim, o que ele tinha para dizer e oferecer de seu universo secreto que seria extraído por meio do diálogo.

A interação conceituada por Comin (2016) era aplicada por Coutinho em suas obras ao iniciar o diálogo com o entrevistado. O cineasta, conforme citado por Carvalho e Junior (2017, p.37), “[...] sempre evitou a palavra entrevista e procurava chamar o que fazia de conversa; portanto, buscava deixar a situação mais natural e confortável possível [...].”

Para criar um vínculo de conversa, Coutinho valorizava a presença do repórter. De acordo com Wainer (2014), o documentarista não via problema em aparecer nas filmagens, sendo responsável de trazer para o gênero o aparecimento do entrevistador.

Wainer (2014) ainda descreve que Coutinho sempre criticou o “fantasma” que faz pergunta, referindo-se à voz do entrevistador cujo corpo não é visto. A crítica ao “fantasma”, para Coutinho, é tão recorrente quanto a “voz-de-Deus” para Nichols. A pretensa transcendência é criticada por todos os lados, e a comunidade ligada ao documentarismo os acolheu para o gênero essencialmente humano e terreno.

Carvalho e Junior (2017) ainda destacam que Coutinho sempre fazia com o que o relato dos personagens fosse o ponto central de condução do documentário. Os autores acreditam que o cineasta deixava seus entrevistados livres ao conduzir as entrevistas como uma conversa, ao escutar até o fim o que tinham a dizer. Para que isto fosse possível, o documentarista desenvolveu uma forma diferente de tratar os seus entrevistados.

Eduardo Coutinho teve papel de destaque no cenário do documentário contemporâneo nacional. Considera-se que os filmes do diretor têm um diferencial em relação aos demais documentários, o que se dá pela forma como o diretor conduz a entrevista, deixando sempre o entrevistado à vontade e convencendo-o a se abrir com ele; pelo tratamento dado às imagens – câmera fixa no entrevistado, alternando apenas os planos - e pela montagem simples, contendo basicamente apenas os depoimentos, com pouca trilha sonora, voz over e imagens externas, elementos que, em algumas obras, chegam a ser inexistentes.

Desta forma, o cenário passa a ser segundo plano para Coutinho e almeja-se o conforto dos entrevistados. Conforme citam Carvalho e Junior (2014, p.35), “[...] a estética é uma coisa secundária, com que ele não se preocupa muito, como podemos ver em seus filmes, que possuem cenário.”

Em outra obra assistida e analisada pelos autores deste trabalho, Eduardo Coutinho mostra em “Jogo de Cena”, uma forma dinâmica e diferente de se construir um documentário. A produção filmada em 2006 e lançada em novembro de 2007, mostrou a história de 23 mulheres, que em diálogos abertos com o diretor contaram momentos muito particulares de suas trajetórias. Porém, uma nova estratégia é trazida no filme: atrizes profissionais participam da narrativa, interpretando as próprias personagens reais da obra.

Ao priorizar a figura do entrevistado em suas produções, Eduardo Coutinho atinge o que Nichols (2005) conceitua ao dizer que o objetivo dos documentários é retratar as histórias acerca do tema proposto para a obra.

DISCUSSÃO OU CONCLUSÃO

A análise dos materiais produzidos por Eduardo Coutinho possibilitou uma maior compreensão sobre a importância, o papel e o potencial da entrevista jornalística dentro do videodocumentário enquanto construção do diálogo, onde o foco seja a figura do entrevistado. Além disso, com base nos ensinamentos de Coutinho, os pesquisadores puderam considerar que esse tipo de entrevista é capaz de captar as emoções e particularidades de cada pessoa e fortalecer o argumento proposto pelo diretor de um documentário.

Para que isso aconteça, a entrevista, técnica usada para coleta de dados no jornalismo em que o entrevistador pergunta e o entrevistado responde, deve se aproximar de um diálogo, que vai além de uma conversa corriqueira, e se torna uma interação única entre entrevistado e entrevistador. Eduardo Coutinho aplicava essa ideia em suas produções, já que procurava utilizar a entrevista como mais que uma técnica jornalística para extrair informações de suas fontes. Um bom exemplo está no filme *Edifício Master* (2002), ao chegar para entrevistar os moradores do prédio, localizado em Copacabana, o cineasta estabelecia uma relação de interação máxima com os entrevistados. Mesmo que o contato fosse realizado de forma

imediate, no calor do momento e no momento da conversa, o cineasta ganhava a confiança dos moradores e, assim, extraía as suas melhores particularidades.

Para o documentarista, o importante era estabelecer uma relação momentânea e única com seus entrevistados. Em *Edifício Master*, as entrevistas com a professora de inglês que sofre de esquizofrenia, a menina de 20 anos, que é mãe e prostituta e adora contar mentiras, são exemplos da confiança e interação entre entrevistador e entrevistado. No primeiro caso, a professora se abre sobre seus medos e seu estilo de vida e revela como é tentar levar uma vida normal apesar da doença, já no segundo, a garota de programa que conta mentiras na maior parte do tempo, confessa que não sentiu vontade alguma de mentir durante a entrevista.

Diante disso, Coutinho foi responsável por moldar a técnica da entrevista dentro do documentário, e, assim, produziu um caráter único para esse estilo de filme e tornou-se o maior documentarista do Brasil. Na construção do seu próprio estilo de produzir, o jornalista fazia o uso da profundidade, a falta de roteiro de questões e o interesse pela história e relato da figura humana.

Dessa forma, conclui-se que, entre as diversas formas de se construir a visão que um cineasta deseja expressar em sua obra, a entrevista jornalística, por meio do diálogo, é capaz de contribuir para a argumentação e construção da retórica de um videodocumentário. Com ela, o autor fílmico tem a possibilidade de extrair, dos entrevistados, emoções, perspectivas, opiniões e informações a respeito do assunto tratado na produção.

REFERÊNCIAS

ADORO CINEMA. **Eduardo Coutinho.** Disponível em: <http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-18211/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CARVALHO, Helena; JUNIOR, Carlos. Jogo de cena: um olhar sobre a entrevista do documentário. **Doc On-line**, Juiz de Fora, n. 22, p. 28-47, 2017. Disponível em: <http://ojs.labcomifp.ubi.pt/index.php/doc/article/download/143/127>. Acesso em: 2 fev. 2019. <https://doi.org/10.20287/doc.d22.dt02>

CARVALHO, Márcia. O Documentário como Projeto Experimental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36, 2013, Manaus. **Anais eletrônicos** [...]. Manaus: Intercom, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0299-1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2001. COMIN, Fabio Scorsolini. **Técnicas de entrevista: Método, Planejamento e Aplicações**. São Paulo: Vetor, 2016.

EDIFÍCIO Master. Direção de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: VídeoFilmes, 2002. Longa-metragem (1h 50min), son., color.

FIGUEIRÔA, Alexandre; BEZERRA, Cláudio; FECHINE, Yvana. O documentário como encontro: entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho. **Galáxia**. n. 6, outubro 2003. p. 213-229. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1348>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LABAKI, Amir. **Introdução ao documentário brasileiro**. São Paulo: Francis, 2006.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista: O diálogo possível**. São Paulo: Ática, 2008.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2005. SOUZA, Gustavo. Fronteiras (in) definidas: aproximações e divergências entre documentário e jornalismo. **Doc On-line**, n.06, Ago. 2007, p. 158-172. Disponível em: http://doc.ubi.pt/06/artigo_gustavo_souza.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

WAINER, Julio. **A entrevista no documentário**. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4670/1/Julio%20Wainer.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Francisco Nunes Pessoa

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: fnpessoa19@gmail.com

RESUMO

As últimas décadas do século XX foram marcadas por avanços nas áreas da eletrônica, ótica e redes, possibilitando, dessa forma, o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Estas estão presentes em todas as atividades humanas, inclusive perpassam as escolas, alterando todas as relações já estabelecidas de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo de estudo analisar, por meio de pesquisa qualitativa com delineamento bibliográfico, a formação dos professores na atualidade para a utilização das TDIC em sala de aula, visto seu enorme potencial educativo. Constata-se, por fim, a marginalização de conteúdos relacionados ao uso das TDIC, ofertados pelas instituições formadoras de professores, refletindo, diretamente, no desempenho docente nas escolas.

Palavras - chave: Formação inicial; Professores; TDIC;

ABSTRACT

The last decades of the twentieth century were marked by advances in the areas of electronics, optics and networks, thus enabling the emergence of Digital Information and Communication Technologies (DICT). These are present in all human activities and schools, changing all established relationships of teaching and learning. Taking that into account, this article aims to analyze, through qualitative research with a bibliographic delineation, the training of teachers in the present time for the use of DICT in the classroom, given its enormous educational potential. Finally, we can see the marginalization of contents related to the use of DICT, offered by teacher training institutions, thus directly reflecting the performance of teachers in schools.

Keywords: Initial training; Teachers; DICT;

RESUMEN

Las últimas décadas del siglo XX estuvieron marcadas por los avances en las áreas de electrónica, óptica y redes, lo que permitió el surgimiento de las Tecnologías de Información y Comunicación Digital (TDIC). Estos están presentes en todas las actividades humanas, incluidas las escuelas, alterando todas las relaciones establecidas de enseñanza y aprendizaje. Dado este escenario, el presente artículo pretende estudiar, a través de la investigación cualitativa con diseño bibliográfico, la formación docente actual para el uso de las TDIC en el aula, teniendo en cuenta su enorme potencial educativo. Finalmente, existe la marginación del contenido relacionado con el uso de las TIC, ofrecido por las instituciones de formación docente, que refleja directamente el rendimiento de la enseñanza en las escuelas.

Palabras clave: Formación inicial; Maestros; TDIC;

INTRODUÇÃO

A partir do desenvolvimento tecnológico e o surgimento da internet na década de 90, foi possível observar a ascensão de uma sociedade moderna, a qual é permeada por meio tecnológicos em todas suas esferas cotidianas. Castells (1999) observa o grande impacto dos avanços científicos que modificaram a estrutura dessa sociedade, pois, de acordo com o autor, “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (p. 38).

Tal transformação atingiu de maneira significativa as relações no campo educacional. Hoje em dia, as escolas estão repletas de jovens, denominados nativos digitais (Prensky, 2010), que utilizam as mais diversas tecnologias de formam trivial e, desse modo, demandam da instituição ações educativas dinâmicas

e flexíveis. Segundo Kenski (2012, p. 45), o uso do computador e outras tecnologias digitais “movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado”.

Diante dessa nova realidade, a formação de professores para o uso das Tecnologias da Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se torna foco central. Universidades e faculdades têm marginalizado a dimensão que as tecnologias digitais alcançaram no cotidiano dos estudantes e, desse modo, não contemplam, em suas estruturas curriculares nem em seu projeto político pedagógico, ações voltadas à instrumentalização desses docentes em formação quanto ao seu emprego, a fim de proporcionar o ensino mais adequado aos alunos ambientados a esses novos meios de comunicação.

Nessa direção, objetiva-se, nesse artigo, identificar se as instituições formadoras de docente preparam seus alunos para o uso das TDIC nas salas de aula da Educação Básica como maneira de explorar as possibilidades que estas oferecem. Para tanto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, baseando-se em teóricos como Castells (1999), Coll e Monereo (2010), Levy (1998), Shulman (1986), Cibotto e Oliveira (2017), e Gatti (2009).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente artigo foi desenvolvido na abordagem qualitativa, com delineamento na pesquisa bibliográfica a qual, segundo Gil (2010), permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Para tanto, utilizaram-se artigos, livros e publicações que colaborassem de maneira significativa nesse trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

AS MUDANÇAS CAUSADAS PELAS TDIC

As últimas décadas têm sido marcadas por inúmeras transformações na sociedade. Tecnologias foram desenvolvidas ao longo dos anos, alterando todas as relações sociais, das mais superficiais às orgânicas, e colocando imensos desafios à frente. O âmago dessa transformação não se encontra em uma tecnologia específica, mas como coloca Castells (1999) seu cerne se dá nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Estas adentram as instituições de ensino, ofertando possibilidades às quais exigem novas posturas dos docentes, questionando o papel tradicional do professor, de transmissor de conhecimentos, diante de um mundo marcado pela fluidez da informação, bem como pela atratividade de celulares, *tablets* e computadores (ESTEVE, 1999; KENSKI, 2012).

O desenvolvimento tecnológico vivenciado nas últimas décadas transformou de maneira profunda todas as relações sociais da modernidade. Observa-se por todos os lados, a penetração das tecnologias no cotidiano, independentemente de classe social, etnia ou faixa etária, modelando as bases materiais de nossa cultura. Castells (1999, p. 68) alega que a revolução da informação, vivenciada em tempos atuais, é “[...] um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII, induzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, sociedade e cultura.” Dessa forma, foi capaz de alterar significativamente até as relações mais orgânicas da sociedade em um período reduzido de tempo.

A velocidade de inovações tecnológicas tem sido a maior da história da humanidade. A difusão das tecnologias da informação ocorreu durante as décadas de 70 e 90 e se propagou de maneira eficaz, ainda que não de forma igualitária entre os países do planeta (CASTELLS, 1999). Ícones dessa onda tecnológica, os semicondutores, *chips* e as memórias podem ser utilizados como indicadores desse avanço, já que como salienta o autor, os preços dos condutores caíram 85% e sua produção aumentou vinte vezes; enquanto em 1971 cabiam 2300 transistores em um *chip*, em 1993 já era possível alocar 35 milhões deles em apenas um; e no ano de 1971, a capacidade de memória, de acordo com Castells (1999, p. 78) “era de 1.024 bytes; em 1980, 64.000; em 1987, 1.024.000; em 1993, 16.384.000; e segundo as projeções de 256.000.000 bytes em 1999.”

Variáveis contribuíram direta e/ou indiretamente para a intensificação da evolução das tecnologias da informação. Coll e Monereo (2010) identificam quatro forças que foram decisivas para estas transformações céleres das tecnologias da informação: abertura das economias, proporcionou maior dinamismo aos negócios, considerando o mundo como apenas um mercado; já as políticas de apoio à Internet vieram como consequência da necessidade de Estados mais eficazes os quais melhoraram suas estruturas para oferecer melhores serviços aos seus cidadãos; a terceira força se dá no âmbito da

alfabetização digital que, cada vez mais, milhares de pessoas se inserem nesse mundo das Tecnologias da Informação e Comunicação, demandando mais serviços e facilidades; por fim, o aprimoramento constante das estruturas tecnológicas permite o constante aperfeiçoamento dessas tecnologias.

Como resultado do uso intensivo das TIC, permeando todo o tecido social, surge a Sociedade da Informação (SI). Essa nova organização da sociedade, de acordo com Coll e Monereo (2010, p. 20), pode caracterizar esse novo momento histórico do desenvolvimento da sociedade, sob a perspectiva das TIC, no qual seus cidadãos podem “[...] obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer lugar e na forma preferida, e com um custo muito baixo.” Destacam, ainda, os autores que se vive um subetapa desse movimento, baseada pelo desenvolvimento das redes sem fio, assim como pela Internet móvel, alimentando a conectividade, cada vez maior, entre os membros da SI.

O ciberespaço surge, então, como produto da maior interação virtual dos cidadãos dessa nova realidade. Segundo Levy (1998), no presente, vive-se a abertura de um novo espaço de comunicação, com potencial a ser explorado. O teórico modela dois conceitos importantes: ciberespaço e cibercultura. O primeiro está diretamente ligado à capacidade física das redes de telecomunicações; o segundo dirige-se às ações realizadas no ambiente do ciberespaço. Para ele:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LEVY, 1999, p. 17)

Com o avanço do ciberespaço, as tecnologias digitais de comunicação e informação mudaram de forma significativa a sociedade, exigindo novas maneiras de pensar e aprender. Nas últimas décadas, a dinâmica social tem se transformado de maneira radical. A SI demanda novas formas de trabalho, de relacionamento, comunicação e, também, de ensino. Coll e Monereo (2010, p. 15) argumentam que essas mudanças refletem diretamente no setor educacional, uma vez que “o impacto das TIC na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual.”

Desse modo, demonstra um descompasso entre o sistema educacional vigente frente às necessidades dessa nova geração. O sistema tradicional de ensino não é capaz de comportar as demandas da SI, pois como alega Tedesco (2004) o sistema que, atualmente, denomina-se tradicional foi construído no final do século passado a fim de atender as exigências econômicas e culturais dos Estados nacionais e da Democracia. Este se organizou em duas categorias: sequencialidade e hierarquização. Segundo o autor, ambas estão associadas organicamente, sendo a primeira ligada a capacidade de crescimento dentro do sistema de ensino, capacidade evolutiva do sujeito, e a segunda, ao local do setor social em que esse indivíduo ocuparia, posições sociais. No entanto, no atual contexto, de acordo com Tedesco (2004, p. 26),

A sequência clássica de acesso ao conhecimento é questionada tanto pela necessidade da aprendizagem e da formação permanente como difusão da informação geral sem discriminação de idades que os meios de comunicação em massa realizam; a hierarquização, por sua vez, é questionada pelo acesso universal à educação, pela ruptura dos vínculos de autoridade e pela dissociação entre ascensão educacional e ascensão social.

Os processos de desenvolvimento humano e socialização foram alterados pelas mudanças tecnológicas. Ao longo da história, a humanidade desenvolveu tecnologias das mais variadas naturezas, sendo estas ferramentas cognitivas essenciais aos processos evolutivos humanos, transformando e definindo os indivíduos, uma vez que este se constrói em função do objeto da sua atividade e das tecnologias que o medeiam. De acordo com Coll e Monereo (2010), as crianças nascidas em uma sociedade de agricultores-pecuaristas possuem trajetórias de desenvolvimentos cognitivos diferentes daquelas da era industrial, pois as tecnologias de cada momento histórico colabora para promover objetivos coletivos, relações sociais, prática cotidianas e expectativas de comportamento. Nessa direção, Moran (2012, p. 09)

endossa a necessidade de ofertar um ensino que contemple o uso das TDIC em toda a sua potencialidade, visto que “ter acesso ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação dos demais.”

A Educação não deve ser encarada apenas como aumento de produtividade, mas, também, em seu viés mais amplo, democrático e cidadão. Singer (1995) faz duas diferenciações de visões de educação: a produtivista e a civil democrática. Enquanto a primeira se preocupa somente com aumento de capacidade produtiva, vendo o sistema educativo como instrução e desenvolvimento de habilidades para integrar o sujeito ao mercado de trabalho; a segunda, vislumbra o processo educativo como processo de formação cidadã - profissional, familiar, artísticas, esportista -, centrando-se nas classes desprivilegiadas ou não proprietárias.

Cabe à instituição escolar formar cidadãos que sejam hábeis em utilizar as tecnologias digitais. Após séculos de exclusão (DI GIORGI, LEITE, 2010), a população brasileira teve acesso à educação a partir da Constituição de 1988, tornado a escola um local de direito, de inclusão das classes populares. No entanto, faz-se necessário continuar avançando no debate à uma educação pública de qualidade, para tanto, a escola pública deve capacitar os alunos ao convívio do mundo tecnológico ao qual esses jovens estão imersos. Coelho (2003, p. 49) afirma que as escolas devem “formar homens que, em seu fazer-se real, pensem, compreendam e recriem o mundo físico e social, em especial o mundo do trabalho e da tecnologia.”

Assim, coloca-se no centro da discussão o papel do professor, peça essencial na educação. Esteve (1999, p. 99) elenca os fatores que alteraram a transformação do sistema educacional, assim como o desempenho e papel dos professores em sala de aula: Os fatores de primeira ordem incidem diretamente sobre a prática do docente os quais modificam seu desempenho, “provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente”; já os fatores de segunda ordem estão ligados às condições ambientais, às questões macros do exercício da docência, afetando, os conhecimentos necessários à prática em sala de aula.

OS NOVOS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES

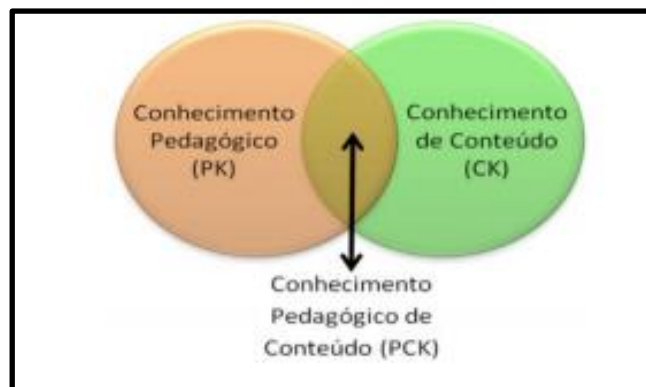
As mudanças ocorridas no mundo demandam novos conhecimentos e posturas dos docentes para que sejam capazes de garantir uma boa qualidade de ensino, para isso, focar na formação inicial destes é necessária, visto que é fundamental qualificar plenamente os jovens a esta nova realidade digital.

O conhecimento do professor. Shulman (1986) argumenta que é necessária uma base de conhecimento para que os professores possam propiciar processos eficazes de ensino e aprendizagem. Esta base envolve diversos tipos de conhecimentos, limitando-se, a princípio, em cursos de formação inicial e vai se aprofundando com a prática profissional refletida e objetivada, sendo um processo de construção contínua (MIZUKAMI, 2004). Desse modo, coloca Mizukami (2004, p. 38) que

“[...] os profissionais de ensino necessitam de um corpo de conhecimento de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento de matéria.”

Conteúdo e pedagogia na história da academia. O teórico afirma que nas décadas de 1970 e 1980, havia uma tensão, “Paradigma Perdido”, entre estudiosos do ensino. Indagava-se qual seria mais importante: o conhecimento de conteúdo ou o ensino deste conteúdo, conhecimento pedagógico. Diante desse impasse, Shulman (1986, p. 6) desenvolve pesquisas, objetivando elucidá-lo. Assim, conclui que “[...] conteúdo e pedagogia não se separam nada. Conteúdo e pedagogia eram parte de um indistinguível corpo de entendimento.” A partir dessa compreensão, o autor elabora a categorização dos conhecimentos necessários à formação docente.

O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo. O conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK, da sigla em inglês “*Pedagogical Content Knowledge*”), segundo Shulman (1986), constitui a base de habilidades, competências e saberes exigidos na formação docente. Este modelo explicita que deve haver uma relação orgânica entre conhecimento de conteúdo, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos curriculares, como se observa na Figura 1.

Figura 1. Representação do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK)

Fonte: Cibotto, Oliveira (2017)

O Conhecimento de Conteúdo (*Content Knowledge – CK*). Esta categoria de conhecimento, de acordo com Shulman (1986), está relacionada à disciplina que o professor leciona, por exemplo, História, Geografia, Matemática ou Língua Portuguesa. Divide-se em dois tipos de conhecimento: o substantivo e o sintático. O primeiro, é composto por conceitos e princípios nos quais estão pautados determinada disciplina. Já o segundo, é constituído por formas nas quais a verdade e falsidade são estabelecidas por uma comunidade científica específica a fim de orientar as pesquisas da área (MIZUKAMI, 2004).

O Conhecimento Pedagógico (*Pedagogical Knowledge – PK*). Este tipo de saber está relacionado a todas as questões de aprendizagens. Fazem parte dessa categoria de conhecimento, teorias e princípios relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, conhecimento dos alunos, de contextos educacionais, manejo de sala de aula e interação com os alunos, currículo, programas, metas e propósitos (SHULMAN, 1986, MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento Pedagógico de Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge –PCK*). Trata-se do conhecimento originado da intersecção e do diálogo entre o Conhecimento de Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico, sendo construído constantemente ao ensinar uma matéria. Nele se inclui representações, estudos, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações de uma disciplina específica. Tal saber é enriquecido no exercício profissional dos professores e aperfeiçoado ao longo da carreira. Ressalta-se que é um conhecimento no qual o professor pode exercer o papel de protagonista, uma vez que não necessita de conhecimentos recebidos em cursos, capacitações, programas, etc. (SHULMAN, 1986, MIZUKAMI, 2004).

Assim, mediante essa proposta, Shulman (1986) permitiu progressos significativos no campo formação docente, visto que demonstrou que o professor necessita de um conhecimento especializado para exercer seu papel. Porém, atualmente, em uma sociedade em constante transformação, demanda-se novas posturas docente que atendam aos desafios da educação no século XXI.

Novas condutas são exigidas dos docentes. Diante de um novo contexto, novas habilidades e competências são exigidas dos docentes. O professor é, ainda, uma figura importante, não mais como transmissor de conhecimento, repetidor de informações disponíveis na rede de fácil acesso. Antes, como coloca Moran (2013, p. 150), ocupa papel de mediador, um “[...] articulador de aprendizagens ativas, um conselheiro de pessoas diferentes, um avaliador de resultados. Seu papel é mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que na escola tradicional.” Desse modo, carece o magistério de incentivos das mais diversas ordens para se adaptar ao atual mundo digital. Ao longo do tempo, com o aprofundamento do desenvolvimento tecnológico, o professor tem sido chamado a outras funções que outrora se reduzia apenas ao seu domínio cognitivo. Nessa perspectiva, o papel de transmissor de conhecimento não lhe cabe mais, pois com o progresso das TDIC a batalha para se manter como fonte única de conhecimento se esgotou. Esteve (1999, p. 101) defende que “o professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.” Coelho (2003, p. 55) reitera a necessidade de constante adaptação da função docente, colocando que

O professor, também ele um ser inacabado, não é o condutor dos alunos, o dono do conhecimento, nem possui todos os seus segredos, mas, em patamar diferente e mais

avançado, caminha com os alunos rumo ao saber e na constituição dos processos de formação humana, intelectual, profissional.

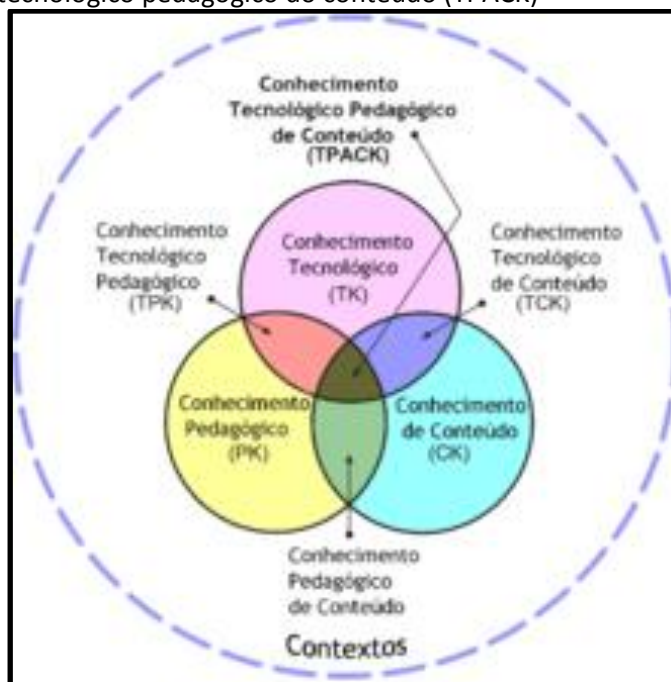
Novas posturas são demandadas dos docentes. Diante de um novo contexto, novas habilidades e competências são exigidas dos docentes. O professor é, ainda, uma figura importante, não mais como transmissor de conhecimento, repetidor de informações disponíveis na rede de fácil acesso. Antes, como coloca Moran (2013, p. 150), ocupa papel de mediador, um “[...] articulador de aprendizagens ativas, um conselheiro de pessoas diferentes, um avaliador de resultados. Seu papel é mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que na escola tradicional.” Desse modo, carece o magistério de incentivos das mais diversas ordens para se adaptar ao atual mundo digital.

Vários fatores dificultam a capacitação dos docentes na aplicação das TDIC na sala de aula. Belloni (2003, p. 299) elucida que a escassez de tempo para efetivar sua formação continuada; “ formação inicial precária; falta de hábito de autodidatismo e conseqüente dificuldade de aproveitar o que o próprio programa oferece.” Tais variáveis impedem que o profissional tenha oportunidades de familiarização com novas tecnologias educativas, fazendo escolhas conscientes para que transforme suas práticas na sala, pois, para Kenski (2003, p. 41), “a diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades.”

Além dos motivos acima citados, há carência de treinamentos específicos para uso em sala de aula. Diversas instituições de ensino têm se preocupado em disponibilizar diversos equipamentos tecnológicos em suas salas de aula. Projetor, notebook, redes *wi-fi* e *tablets* são algumas os aparelhos que dão verniz tecnológico a tais locais. Porém, não é o suficiente para que se explore todo o potencial didático dessas ferramentas, antes faz-se necessário ensinar os docentes a como manipulá-las. De acordo com Kenski (2012, p. 58) “[...] mesmo quando são oferecidos treinamentos aos professores, esses treinamentos se apresentam distantes das práticas pedagógicas dos profissionais e de suas condições de trabalho.” Assim, deve-se investir na formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias da informação.

Diante da necessidade de profissionais capacitados às transformações tecnológicas ocorridas, Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO e OLIVEIRA, 2017) inserem o conhecimento tecnológico no esquema básico de conhecimento docente de Shulman (1986), criando o TPACK. O Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, em inglês) é um modelo teórico cunhado para entender os conhecimentos requeridos aos docentes para que estes possam realizar as conexões entre as tecnologias, abordagens pedagógicas e conteúdos curriculares, produzindo um ensino baseado nas tecnologias. Observam-se os elementos desse quadro teórico na Figura 2.

Figura 2. Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK)



Fonte: Cibotto, Oliveira (2017)

Dentre os elementos tratados na Figura 2, destaca-se, a princípio, o conhecimento tecnológico, posto que é nodal às novas práticas pedagógicas. O mundo está imerso em diversas tecnologias, por isso, é necessário que professores façam uso dessas para que o ensino se torne significativo, garantindo aos estudantes a plenitude de sua cidadania. Nesse contexto, Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO e OLIVEIRA, 2017, p. 15) definem como um dos saberes básicos dos docentes o conhecimento tecnológico (TK), Figura 3. Este é o conhecimento

[...]sobre as tecnologias padrão, como livros, giz e quadro-negro, e tecnologias mais avançadas como a Internet e vídeo digital. Isto envolve as habilidades necessárias para operar determinadas tecnologias. No caso das tecnologias digitais, o que inclui os conhecimentos de sistemas operacionais e *hardware*, bem como a capacidade de usar conjuntos padrão de ferramentas de *software*, tais como processadores de texto, planilhas, navegadores e *e-mails*. O TK inclui o conhecimento de como instalar e remover os dispositivos periféricos, instalar e remover programas, criar e arquivar documentos. Oficinas de tecnologia padrão e tutoriais tendem a se concentrar na aquisição de tais habilidades. Como a tecnologia está mudando continuamente, a natureza do TK também precisa mudar com o tempo. Por exemplo, muitos dos exemplos dados acima (sistemas operacionais, processadores de texto, navegadores, etc.) certamente irão mudar, e talvez até mesmo desaparecer, nos próximos anos. A capacidade de aprender e se adaptar a novas tecnologias (independentemente do que são as tecnologias específicas) ainda será importante.

Figura 3. Representação do Conhecimento Tecnológico (TK)

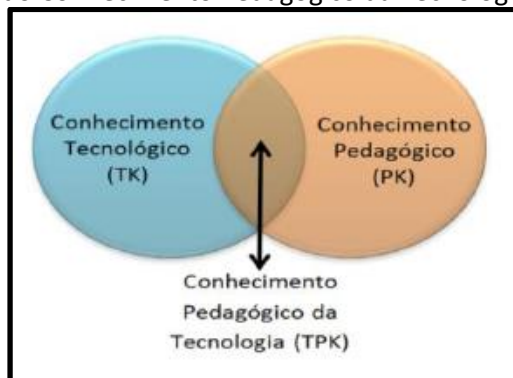


Fonte: Cibotto, Oliveira (2017)

No entanto, conhecer as melhores maneiras de utilizar as tecnologias não implica em saber utilizá-las em sala de aula. O Conhecimento Pedagógico da Tecnologia (TPK), como se observa na Figura 4, é a intersecção do conhecimento tecnológico (TK) com o conhecimento pedagógico (PK), sendo o entendimento que o professor possui acerca das tecnologias para fazer o melhor uso delas em suas práticas pedagógicas, ou seja, explorar o potencial dessas tecnologias e saber de suas limitações frente às necessidades de aprendizado para que seja possível incrementar o processo de ensino aprendizagem. Assim, Mishra e Koeler (2006 *apud* CIBOTTO e OLIVEIRA, 2017, p. 17) o definem como

[...] o conhecimento da existência de diversos componentes e recursos tecnológicos e, como eles podem ser utilizados no cenário de ensino e aprendizagem e vice-versa, sabendo como o ensino pode mudar como resultado do uso de tecnologias específicas. Isto pode incluir um conhecimento de uma gama de ferramentas existentes para uma determinada tarefa, a capacidade de escolher a ferramenta com base na sua finalidade, estratégias para o uso de *affordances*⁷ da ferramenta e, conhecimento de estratégias pedagógicas e a capacidade de aplicar tais estratégias para o uso de tecnologias. Isso inclui o conhecimento de ferramentas para manutenção de registros de classe, participação e classificação e conhecimento genérico de ideias baseadas em tecnologia, como *WebQuests*, fóruns de discussão e salas de bate-papo.

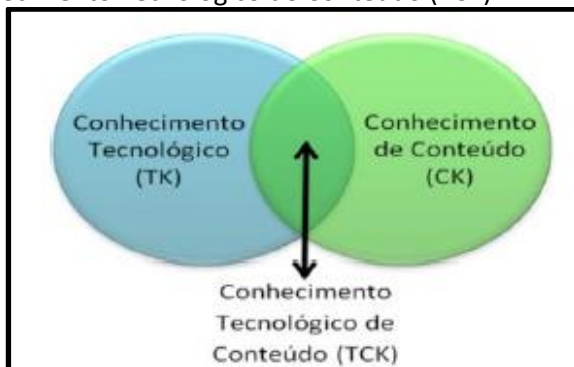
⁷ *affordances* é uma propriedade desejável em uma interface de maneira a guiar espontaneamente as pessoas a efetuarem os passos corretos para alcançarem seus objetivos. (CIBOTTO e OLIVEIRA, 2017, p. 17)

Figura 4. Representação do Conhecimento Pedagógico da Tecnologia (TPK)

Fonte: Cibotto, Oliveira (2017)

É preciso saber quais ferramentas utilizar. Especialistas de diversas disciplinas elaboram estratégias de ensino, metodologias e todo um planejamento distante dos tecnólogos que fazem *softwares* e ferramentas para uso em sala de aula. O abismo causado por eles, deve ser revertido pelo docente por meio do Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK), que é a intersecção do Conhecimento do Conteúdo (CK) com o Conhecimento Tecnológico (TK), uma vez que este proporciona ao docente a compreensão de quais tecnologias são mais adequadas aquele tipo de conteúdo e quais assuntos são pertinentes a serem ensinados por meio de determinadas tecnologias digitais, Figura 5. Desse modo, Mishra e Koehler (2006 *apud* CIBOTTO e OLIVEIRA, 2017, p. 18) determinam que o

Conhecimento tecnológico de conteúdo (TPK) é o conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e conteúdo estão reciprocamente relacionados. Embora a tecnologia restrinja os possíveis tipos de representações, novas tecnologias muitas vezes proporcionam novas representações mais variadas e maior flexibilidade na navegação entre as representações. Os professores necessitam conhecer não apenas a matéria que ensinam, mas também alterar a maneira como o assunto pode ser ensinado por meio da aplicação de tecnologia.

Figura 5. Representação do Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK)

Fonte: Cibotto, Oliveira (2017)

Assim, com alunos cada vez mais conectados à Internet, torna-se evidente a relevância do papel do conhecimento tecnológico na formação inicial docente na atualidade, pois é por meio do uso das TDIC, em uma perspectiva reflexiva, é que se forma cidadãos mais ativos e pensantes, capazes de participarem efetivamente da SI.

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA USO DAS TDIC

As instituições formadoras de professores têm, muitas vezes, se omitido na capacitação de seus alunos quanto ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas importantes e necessárias à formação do profissional, marginalizando o ensino das possibilidades oferecidas pelas TDIC a um segundo plano. Diante desse panorama, urge verificar os conteúdos curriculares, obrigatórios e optativos, que são oferecidos aos futuros professores para uso das TIDC. Kenski (2003, p. 65) alega que

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

Comprova-se, dessa maneira, a necessidade de formar docentes a manusear diversas tecnologias digitais para fins didáticos. Gatti (2009), com base em sua pesquisa sobre licenciaturas, identifica a baixa oferta de disciplinas sobre o tema de tecnologia. Observa-se, na Tabela 1, que apenas 0,6% da carga horária e 0,7% das disciplinas nesses cursos são voltadas para essa área.

Tabela 1. Carga Horária das disciplinas obrigatórias em cursos de licenciaturas.

Categorias	Carga horária		Disciplinas	
	Horas	%	Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	45.214	22,5	701	22,6
Didática geral	7.204	3,6	106	3,4
Sistemas educacionais	10.734	5,3	165	5,3
Currículo	10.585	5,3	158	5,1
Gestão escolar	9.779	4,9	140	4,5
Ofício docente	1.201	0,6	19	0,6
Conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental)	14.126	7,0	232	7,5
Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	45.463	22,6	643	20,7
Tecnologias	1.160	0,6	22	0,7
Ed. Especial	6.870	3,4	118	3,8
EJA	3.051	1,5	49	1,6
Ed. Infantil	10.491	5,2	165	5,3
Contextos não escolares	977	0,5	16	0,5
Outros saberes	10.129	5,0	173	5,6
Pesquisa e TCC	13.319	6,6	217	7,0
Atividades complementares	10.629	5,3	183	5,9
Total	200.932	100,0	3.107	100,0

Fonte: GATTI, 2009

Observa-se a carência da formação dos docentes para uso das TDIC. Lopes (2010, p. 32) reconhece que, nesse processo de aprendizagem, reside a possibilidade de os docentes serem familiarizados com os usos das TDICs e, desse modo, se apropriarem delas. Para a autora, a formação inicial é essencial, posto que “não é somente um meio, ela é também um fim, quando se pensa que, para incorporar as TDIC à Educação pela via da formação inicial de professores, é preciso, antes, incorporá-las a esta formação.”

Diante dessa ausência na formação inicial, as potencialidades das TDIC têm sido colocadas em segundo plano. As instituições educativas adaptam suas salas e ambientes com inúmeras parafernalias tecnológicas. Porém, a difusão dessas tecnologias ainda é superficial e limitada, pois estas não são utilizadas adequadamente pelos professores, marginalizando o papel daquelas em processos de ensino e aprendizagem, ou como afirma Coll e Monereo (2010, p. 72) “os usos que são dados as TIC na sala de aula são, com frequência, ‘periféricos’ aos processos de ensino e aprendizagem (por exemplo, digitar textos)”.

Professores mal capacitados não utilizam as tecnologias em sala de aula. Moran (2013, p. 14) alega que a escola é “uma das instituições mais resistentes às mudanças, junto com as grandes igrejas tradicionais.” Ressalta o autor que a Educação não está evoluindo à medida que a sociedade o faz, uma vez que não prepara seus docentes de maneira adequada: não possuem formação pedagógica sólida; não sabem motivar os alunos; não trazem novos processos que facilitem o aprendizado, não explorando a capacidade das TDIC para o ensino. Desse modo, de acordo com Moran (2013, p. 22) “a maioria das escolas e universidades se distancia velozmente da sociedade, das demandas atuais.”

Por falta de conhecimento pedagógico tecnológico, professores se tornam resistentes ao uso das TDIC em sala de aula. Coll e Monereo (2010) fazem uma síntese de algumas pesquisas realizadas na Europa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar. Ressaltam que um terço dos professores não fazem uso dessas novas ferramentas em sala de aula; metade dos docentes entrevistados alegam usar tecnologias de uma a cinco horas por semana e apenas 17%, majoritariamente professores do ensino médio, utilizam-nas por mais de seis horas por semana. Os autores constatam, ainda, que essas tecnologias, no cotidiano escolar, não têm causado impacto na metodologia de ensino, pois, de acordo com os professores, sua utilização está ligada a temas mais específicos.

Pesquisas realizadas em países europeus evidenciam o resultado da subutilização das TDIC na Educação. Estudos evidenciam que as TDIC são poucas utilizadas em escolas com finalidades educacionais. As salas de aula não incorporaram o uso dessas tecnologias, somente a utilizam na busca e processamento de informações, não explorando seus usos relacionados a comunicação. Coll e Monereo (2010, p. 73) identificaram que

Os usos mais frequentes das TIC pelo professorado estão situados no âmbito do trabalho pessoal (busca de informação na internet, utilização de editor de textos, gerenciamento de trabalho pessoal, preparação de aulas). Os usos menos frequentes são os de apoio ao trabalho docente na sala de aula (apresentações, simulações, utilização de *softwares* educacionais, etc.) e os relacionados com a comunicação e o trabalho colaborativo entre os alunos.

As TDIC oferecem possibilidades de um avanço significativo no atual cenário educacional, porém é preciso aproveitá-lo. O espaço aberto para impulsionar a aprendizagem com as tecnologias digitais é uma oportunidade para avançar na melhoria da Educação Básica. Computadores, *tablets*, *smarthphones* e a Internet são ferramentas essenciais no século XXI, no entanto, cabe à escola, notadamente aos professores, conhecer e explorar essas potencialidades, pois, como coloca Coll e Monereo (2010, p. 43) “podemos acabar dando um salto no vazio e o avanço educacional esperado pode acabar não passando de mais uma operação econômica e comercial.”

Portanto, as últimas décadas foram marcadas por um intenso desenvolvimento tecnológico, focado em áreas como a microeletrônica, informática e telemática o qual culminou com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDIC. Estas presentes no cotidiano das pessoas, alteram significativamente as mais orgânicas relações sociais: laboral, pessoal, ética, moral e, especificamente, a educacional. Diante desse cenário, a escola ainda é muito resistente ao utilizar o potencial dessas novas tecnologias com finalidade pedagógica, pois seus professores não são capacitados, em sua formação inicial, a utilizá-las de maneira a inserir os estudantes nessa nova realidade digital, conseqüentemente, marginalizando-os na sociedade da informação.

CONCLUSÕES

A partir do acelerado desenvolvimento tecnológico ocorrido no final do século XX, podem-se observar inúmeras tecnologias que, atualmente, fazem parte do cotidiano. *Smarthphones*, *tablets* e computadores pessoais são alguns dos dispositivos digitais que transformaram as mais orgânicas relações da sociedade, inclusive a educação. Diante dessa nova realidade, urge aos docentes se capacitar de maneira adequada, utilizando todos esses recursos tecnológicos disponíveis na elaboração de atividades e propostas educativas significativas, explorando o potencial das TDIC em sala de aula. No entanto, evidenciou-se o papel marginal que o conhecimento tecnológico ocupa em cursos de licenciaturas, inviabilizando a apropriação de saberes aos jovens docentes e o uso reflexivo de ferramentas digitais, tão essenciais para o efetivo exercício da cidadania de alunos na sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 2 (jul-dez). 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a07v29n2.pdf>> Acesso em: 21. mai. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200007>

COELHO, I. M. Repensando a formação de professores. **NUANCES: estudos sobre educação** – ano IX, v.09, n°s 48 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/396>> Acesso em: 15. mai. 2019. <https://doi.org/10.14572/nuances.v9i9/10.396>

COLL, C., MENEREO, C., **Psicologia da educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre- RS: Artmed. 2010.

DI GIORGI, C. A. G. LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Séries Estudos – periódico do programa de pós-graduação em Educação da UCDB**.bn. 30, p. 305-323, jul./dez Campo Grande. 2010. Disponível em: < <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/173>> Acesso em: 27. mai. 2019.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Coleção ciências da Educação. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999.

GATTI, B. A. NUNES, M. M. R., **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo – SP.2009. Disponível em:http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf Acesso em: 06 mar.2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

SINGER, P. **Poder, política e educação**. In: Conferência de abertura da XVIII Reunião da ANPEd. Caxambu. 1995. Disponível em: < <http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>> Acesso em: 02. abr. 2019

KENSKI, M. V., **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, R. P., **Formação para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas**. Presidente Prudente – SP. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/rosemara_perpetua_lopes.pdf> Acesso em 18 de mar.2019. <https://doi.org/10.14572/nuances.v18i19.357>

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 29, n. 2, p. 33-49. 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>> Acesso em 17. jul. 2019.

MORAN. J. M., **A educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP. Papirus. 2013.
TEDESCO, J. C. **O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade E Cidadania Na Sociedade Moderna**. São Paulo: Ática, 2004.

PRENSKY, M., **"Não me atrapalhe, mãe - estou aprendendo!"**: Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar! São Paulo: Editora Phorte, 2010.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986. <https://doi.org/10.2307/1175860>

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josue P. da Silva, Rosinei de Souza Pelais

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. E-mail: josue@unoeste.br

RESUMO

Este artigo busca analisar a importância da Arte na Educação Infantil para melhoria do ensino/aprendizagem. O ensino da Arte é essencial para a Educação Infantil, na qual ela possibilita desenvolver aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças, os quais serão importantes para a continuação no processo escolar, quanto no aspecto cultural e social. Contudo, na educação não é diferente, ela surgiu como uma ferramenta elementar pedagógica, na qual auxilia no processo de ensino/aprendizagem, onde podemos ensinar as crianças de uma maneira prazerosa. Abordar a arte como ferramenta indispensável para a educação, discutir as formas e a qualidade de ensino de Arte na Educação.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Arte.

THE IMPORTANCE OF ART IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT

This article seeks to analyze the importance of Art in Childhood Education to improve teaching / learning. The teaching of art is essential for early childhood education, in which it enables the development of important aspects for the development of children, which will be important for the continuation of the school process, as well as cultural and social aspects. However, in education it is no different, it emerged as an elementary pedagogical tool, in which it helps in the teaching / learning process, where we can teach children in a pleasurable way. To approach art as an indispensable tool for education, to discuss the ways and the quality of teaching of Art in Education.

Keyword: Education. Child Education, Art.

LA IMPORTANCIA DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este artículo busca analizar la importancia del Arte en la Educación Infantil para mejorar la enseñanza / aprendizaje. La enseñanza del arte es esencial para la educación de la primera infancia, donde permite el desarrollo de aspectos importantes para el desarrollo de los niños, que serán importantes para la continuación del proceso escolar, así como en el aspecto cultural y social. Sin embargo, en educación no es diferente, se ha convertido en una herramienta pedagógica primaria, que ayuda en el proceso de enseñanza / aprendizaje, donde podemos enseñar a los niños de una manera agradable. Enfoque del arte como una herramienta indispensable para la educación, discuta las formas y la calidad de la educación artística en la educación.

Palabra clave: Educación. Educación de la primera infancia. Arte.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar aos leitores a importância da arte na Educação Infantil. Ademais, abordamos alguns aspectos históricos da Educação Infantil e da Arte na Educação.

Segundo Fusari e Ferraz (2001. p. 22), o próprio conceito da Arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação [...].

Para tanto, as autoras ainda apresenta-se a Arte como produção, trabalho, construção, sendo representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é também, expressão dos sentimentos, que simboliza (FUSARI; FERRAZ. 2001. p.23).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Brasil, 2001. 19) a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, a percepção e a imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Dessa forma, aprender Arte envolve, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 2001. p. 15).

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998, p.19), “as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior...”.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, Brasil (1998) a Arte desde o início da origem do homem nos auxilia no nosso processo de evolução tanto no aspecto de aprendizagem, linguístico e social.

Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com as outras pessoas o que aprendeu. A aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram, ao longo da história, de acordo com normas e valores estabelecidos, em diferentes ambientes culturais (BRASIL, 1998, p.20).

Desde o início da humanidade a arte vem se apresentando de diversas formas em meio à sociedade, trazendo consigo diversas funcionalidades para a arte em seu contexto social. A arte contemporânea pode ser vista apenas como um produto e não com uma expressão artística já que cada indivíduo tem sua própria concepção sobre arte.

A arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas. A arte é a necessidade humana de se expressar e se comunicar com seu(s) deus(es), com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito que sonha está imerso (MENDES E CUNHA, 2004 p.80).

Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Arte se faz de maneira imaginativa, envolvente e estimuladora, buscando instigar a criatividade e a capacidade de criar e inventar. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

Porém, enquanto professor é preciso compreender que os processos e evoluções são mais relevantes que o resultado final. Sendo assim, deve ser desconsideradas perspectivas e exigências por produções artísticas, considerando a importância de “desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes de imagens e de Arte” (BARBOSA, 1991, p. 64).

De acordo com Ferraz e Fusari (2001), a metodologia do ensino e aprendizagem em Arte integra “Os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Contudo, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em Arte transformadas em opções e atos concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte” (FERRAZ E FUSARI, 2001.p. 98).

Portanto, para as autoras supracitadas são ideias e teorias, baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que cristalizam nas propostas e aulas. Porém, a metodologia é inseparável de nossa concepção sobre arte e de como ensinar essa arte por nós concebida:

A metodologia educativa na área artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em arte, contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Referem-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposição de atividades (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 98).

Para a autora (Ferraz e Fusari), unir-se teoria e prática como elementar a uma elaboração metodológica:

A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde os princípios do método (atitude inicial, básica de percepção da realidade e suas contradições) estarão sendo mencionados na realidade da prática educacional. (...) Todavia, para que a metodologia cumpra esse objetivo de ampliação da consciência é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino; considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos (...) e os diferentes meios de comunicação (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 101).

Portanto, destacar que no contexto de ensino, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da arte é de suma importância para a formação do conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem, “(...) o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico” (BRASIL, 1997, p.14).

Dizer que a arte é uma atendente de uma expectativa cultural é dizer também que dependente da cultura, se os costumes mudam isso reflete no conceito de arte que se tem em determinada sociedade, entendendo que arte segundo o dicionário Houaiss (2009, p.198), “arte Conjunto de preceitos, para bendizer ou fazer qualquer coisa. Livro, tratado, que contem aqueles preceitos. Artificio. Habilidade. Ardil. Maldade. Ofício. Modo”.

Segundo Vigotsky (1999, p.308) a Arte é “para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

O pesquisador nos dá uma concepção de que a arte é a idealização da vida, das coisas da vida, uma visão de que a arte é a própria vida melhorada, dá o exemplo de que a vida é as uvas e a arte seria o vinho, um processo que nos dá um produto final belo e saboroso no sentido de apreciação, é uma realidade melhorada, vendo assim podemos colocar também a arte como uma fuga da realidade nua e crua.

Nesse sentido a arte está sempre em alinhamento com a realidade, ela é a expressão melhorada da vida. Em detrimento a isso podemos então dizer que a arte e a psicologia têm certo vínculo nesse sentido a arte ajuda a nos expressar e a psicologia ajuda a entender essa expressão.

Achamos que a ideia central da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento. Achamos que o método de estudo desse problema é o método analítico objetivo, que parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica: o método de análise dos sistemas artísticos dos estímulos (Vigotsky, 1999, p.3).

Como vemos a arte pode ser um desejo do homem de se expressar. Para Fischer (1976, p. 13) o desejo do homem de:

Se desenvolver e se completar, indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.

Segundo o autor supracitado, a arte é um meio de interação entre as pessoas, é uma forma de comunicação desde as pinturas rupestres feitas por nossos ancestrais até os emoji o que há de mais moderno em comunicação por imagem. Ao se falar de interação entre indivíduos precisamos nos voltar para a não exclusão também, já que de certa forma algumas expressões artísticas excluem outras pessoas, é

certo que o que me causa certa sensação não causará a outro a mesma sensação, porém é preciso estar atento à questão da inclusão.

A arte então não é algo isolado, ela depende de quem a faz, mas também de quem é o receptor dela, é algo que depende da relação entre artista, arte e receptor. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que está por trás dela” (Vigotsky, 1999, p.320).

Portanto, para Vigotsky, a arte é uma expressão do nosso comportamento e uma forma de deixar direcionamentos para o futuro, a arte de certa forma transforma as emoções do homem.

Todavia, o autor concebe a arte de forma semelhante, a ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, sob a concepção da natureza social e histórica do psiquismo. Essa concepção reside em não se compreender a arte como fruto de um homem só, o artista, mas como um objeto cultural, construída socialmente, com o objetivo dos sentimentos, as capacidades mentais (VIGOTSKY, 1999. p. 315).

A arte é uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva e aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela (VIGOTSKY, 1999. p. 320).

Segundo Prestes (2010, p. 117), “as buscas de Vigotsky envolviam a compreensão da função da arte na sociedade e na vida da humanidade”. A afirmação “a arte é o social em nós” implica considerar que “a arte tem função de superação do sentimento individual e o aspecto criativo da arte está no fato de ela possibilitar a transferência de uma vivência em comum”.

Podemos colocar a questão da seguinte maneira: toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento (FISCHER, 1983, p. 17).

A Arte também é um dos aprendizados que adquirimos com o meio, contudo dizemos que todos carregam desde pequenos um pouco de Arte dentro de si conforme as diversidades culturais que estão inseridas na sociedade, que possibilitam que ele interaja de diversas formas conforme sua cultura. “Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.43).

Podemos afirmar que a Arte é um instrumento que ultrapassa o limite da escola e da educação num âmbito geral, sendo ela uma ferramenta essencial para humanidade, pois ela nos permite, não só nos conhecer, mas também a compreender o que somos além de nós possibilitarmos auxiliar na construção da interpretação da nossa sociedade, do nosso país, do nosso mundo o qual podemos com isto ajudar na construção e melhoria do nosso meio. “Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2001, p. 4).

A contribuição da Arte vem se tornando importante para educação cada vez mais, onde atrás dos conhecimentos artísticos ela possibilita que possamos desenvolver em nossos alunos conhecimentos que serão importantes para sua vida em sociedade, desde facilitar a vivência do aluno na escola e socialmente, onde ele adquirindo estes conhecimentos ampliará seu desenvolvimento pessoal, auxiliará a compreender o mundo que vida, a sociedade o qual está inserida e as culturas que está a sua volta, conscientizando que ele também é um ser histórico que pode contribuir com sociedade construindo sua arte. No convívio com o universo da arte, os alunos poderão conhecer:

O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados); o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade; o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas; a obra artística como forma significa (sua estrutura e organização); a obra de arte como produção cultural, documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade (BRASIL, 1998, p.37).

Objetivo de conhecimento da Arte é de atribuir sentido para tudo que ele terá contato em sua vivência social, pois além de tudo a Arte é concebida com uma linguagem, onde o homem utiliza para compreender o mundo e construir novos sentidos ao meio social e cultural o que está inserido, cabendo ao mediador auxiliar no aperfeiçoamento da produção artística do indivíduo, construindo novos conhecimentos articulado com as experiências existentes individualmente, potencializando seus conhecimentos e sua produção artística.

O objeto de conhecimento é a própria Arte, suas várias linguagens e códigos. O indivíduo chega à produção artística através de um processo (sentir, pensar, construir e expressar) no qual as experiências anteriores acumuladas pelo sujeito articulam o antigo e o novo, dando-se aí uma aprendizagem significativa, na qual o professor, os colegas e o meio desempenham um papel de mediação cultural e de intervenção em área de desenvolvimento potencial do aluno (MARQUES, 2005, p.6).

Para Fusari e Ferraz (2001, p. 22) a concepção de arte, auxilia na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a mobilidade conceitual, que aponta para articulação do fazer, do representar e do exprimir.

A HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN-Artes), o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exercem nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte (BRASIL, 2001. p. 25).

De acordo com a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino no Brasil baseado nos princípios constitucionais. Foi criada em 1961, acompanhada por outra versão em 1971 e finalmente, sua promulgação em 1996, entrando em vigor até os atuais dias.

Todavia, o ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela LDB de 1971, com o nome de Educação Artística, como atividade educativa e não como disciplina. Com a Constituição Federal de 1988, em meios as discussões sobre educação, a Arte correu risco de ser excluída do currículo escolar. E para tanto, os educadores da área organizaram manifestações para garantir a permanência do estudo das artes nas escolas.

Entretanto, com a atual Lei de Diretrizes e Bases, foram revogadas e a matéria de Artes foi reconhecida como disciplina, tendo seu ensino sendo obrigatório na educação básica, conforme o parágrafo 2º do artigo 26: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A Arte, como disciplina escolar ou como matéria, se compõe do ensino de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Dança e Música, tornando obrigatória a partir de 2008 com a Lei Federal 11.769.

Conforme os (PCN) Parâmetros Curriculares Nacionais, nas quatro áreas da Arte há inúmeras possibilidades de conteúdo, permitindo aos alunos que possam experimentar, manifestar, comunicar e desenvolver, e instigar a criatividade por meio dessas áreas da Arte (BRASIL. 1998).

Segundo o (PCN-Artes) Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Artes, para todos os ciclos do ensino fundamental são bastante abrangentes. Foram propostas como guias quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

METODOLOGIA

Considerando o propósito deste artigo, o procedimento metodológico utilizado foi à pesquisa bibliográfica sobre a temática proposta é de natureza qualitativa, abrangendo a leitura, análise e interpretação de livros, artigos e dissertações que discutem o tema. O método dedutivo, onde visa à comprovação da Arte como conteúdo pedagógico importante para formação do indivíduo e como uma ferramenta que auxilia no aprendizado.

RESULTADOS

A arte nas décadas anteriores era concebida como ato de desenhar, como algo sem importância relacionada à sensibilidade, emoções ou algo espontâneo à expressão de sentimentos, nunca pensada como fonte de conhecimento e aprendizagem.

Arte como conhecimento vem sendo, assim, o slogan das décadas de 80 e 90, que de certa forma, veio substituir, sem excluir, as crenças anteriores de Arte como técnica e/ou Arte como expressão. Aparentemente esta corrente tem sido defendida tanto por aqueles que participam ativamente, como professores defensores da liberação da expressão, quanto pelas novas gerações que somente a experimenta (MARQUES, 1999, p.34).

A disciplina de arte contribui para aprendizagem do aluno, norteando e servindo de embasamento para a formação de um sujeito reflexivo que irá atuar de forma crítica na sociedade. De modo que não podemos pensar a arte como fonte de entretenimento, ou como um conteúdo banalizado. De acordo com Barbosa (1991), estudar Arte é muito diferente de formar artistas.

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte (BARBOSA, 1991, p.32).

Conforme Vasquez (apud PEIXOTO, 2001, p.118):

A arte só pode ser conhecimento - conhecimento específico de uma realidade específica: o homem como um todo único, vivo e concreto - transformando a realidade exterior, partindo dela para fazer surgir uma nova realidade, ou obra de arte. O conhecer artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana (VASQUEZ, apud PEIXOTO, 2001, p.118).

Tanto quanto outros conhecimentos, a arte exerce sua função, pois está atrelada às outras áreas e tem o potencial para levar o indivíduo ao pensamento crítico e a percepção estética, considerando, que também se desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação, propiciando uma contemplação do processo que está implícito nos movimentos artísticos (VASQUEZ, apud PEIXOTO, 2001, p.118).

Assim, a disciplina de Arte deverá garantir que o alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais desenho, teatro, dança, artes audiovisuais (FUSARI; FERRAZ. 2001. p.24). As autoras ainda destacam que:

[...] é preciso que o professor organize um trabalho consciente, através de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da Arte, inter-relacionados com a sociedade em que eles vivem. Sendo possível atingir um conhecimento mais amplo e incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-as, refletindo, formando, transformando-os (FUSARI; FERRAZ. 2001.p. 24).

A Arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, musical, cênica, dança, cinematográfica, etc. Estas linguagens artísticas criadas pelo homem, desde as cavernas, com as pinturas rupestres, até hoje, sendo mais modernidades por meios tecnológicos, vêm sendo precursora de manifestações em busca da assimilação e interpretação do mundo condensam (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.37).

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p.37).

A criança se expressa de diversas maneiras relacionando sentimentos, imaginação, criatividade, dentre outros aspectos. Deste modo as linguagens artísticas favorecem as relações de comunicação com o outro.

Usando uma definição ampla, mas flexível, pode-se dizer que Estudos Críticos são a esfera do ensino da arte que transforma os trabalhos de arte em percepção precisa e não casual, analisando sua presença estética, seus processos formativos, sua causa. Espirituais, sociais econômicas e políticas e seus efeitos culturais. Isso pode parecer vago, mas de qualquer maneira eles garantem duas certezas: seja qual for a noção que se tenha de estudos críticos, é necessária uma metodologia de ensino, e porque os artefatos que serão considerados obras de arte surgem de uma conquista extraordinária, este ensino frequentemente salienta a Comunicação de conceitos sofisticados e pouco comuns (THISTLEWOOD apud BARBOSA, 1997, p.143).

A proposta do ensino de artes não justifica a formação de um artista, mas evidencia a criação, a criticidade, a estética e a história da arte nestas propostas, relacionando o contato com educando, bem como as pessoas têm diante da Arte de maneira reflexiva.

Na Educação Infantil não é diferente a grandes contribuições da Arte para Educação Infantil. Elas nos auxiliam em um processo muito importante para o desenvolvimento da criança, possibilitando desenvolver tanto a questão cognitiva, quanto a coordenação motora, interação social e cultural. Através de uma atividade de realização de qualquer desenho abstrato pode desenvolver nas crianças diversos tipos de conhecimentos, como conhecimentos sobre cores, formas, coordenação motora e o mais importante, a imaginação. Dentre estas atividades podemos desenvolver em umas crianças tanto mais conhecimento essencial para vida da criança formando um indivíduo completo.

O objeto de conhecimento é a própria Arte, suas várias linguagens e códigos. O indivíduo chega à produção artística através de um processo (sentir, pensar, construir e expressar) no qual as experiências anteriores acumuladas pelo sujeito articulam o antigo e o novo, dando-se aí uma aprendizagem significativa, na qual o professor, os colegas e o meio desempenham um papel de mediação cultural e de intervenção em área de desenvolvimento potencial do aluno (MARQUES, 2005, p.6).

Objetivo de conhecimento da Arte é de atribuir sentido para tudo que ele terá contato em sua vivência social, pois além de tudo a Arte é concebida com uma linguagem, onde o homem utiliza para compreender o mundo e construir novos sentidos ao meio social e cultural o que está inserido, cabendo ao mediador auxiliar no aperfeiçoamento da produção artística do indivíduo, construindo novos conhecimentos articulado com as experiências existentes individualmente, potencializando seus conhecimentos e sua produção artística.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.43).

A Arte é essencial para Educação, em especial na Educação Infantil, pois tem a intenção de formar um ser criativo e reflexivo. A partir disto desenvolvendo o cognitivo e emocional, construindo assim as primeiras percepções da criança com o mundo, a fim de contribuir na formação do ser integral dentro do universo cultural o qual está inserida.

Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] “as artes envolvem aspectos estéticos” que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes (EISNER, 2008, p.85).

Aspectos artísticos são importantes a ser desenvolvida na Educação Infantil, como a criança é um ser histórico inserido dentro de uma diversidade cultural, ele necessitará dominar alguns aspectos artísticos para compreender e interagir com o mundo, sabendo principalmente interpretar Artes Visuais, sendo ela a

primeira que tem contato desde seu nascimento, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) estes são alguns aspectos essenciais:

Fazer artístico — centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação — percepção do sentido que o objeto propõe, articulando o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

Reflexão — considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p.89)

Em aulas de Arte (mais especificamente nas aulas de Músicas, Artes Plásticas, Desenho, Teatro, Dança), espera-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade (FUSARI; FERRAZ, 2001. p. 70).

Para Fusari, Ferraz (2001, 70), ao mesmo tempo, espera-se que aprendam sobre outros autores, artistas, obras de arte, complementando seus conhecimentos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

A partir da Idade Moderna, se expandiu a concepção infância, onde foi atribuído significado para esta faixa etária de desenvolvimento do ser humano. O que antes era denominado de miniatura adulta passa a ser denominada de criança. Fase a qual, todos os seres humanos já passaram, e de grande importância para formação adulta do homem. Nesta etapa de vida, onde são desenvolvidas as principais necessidades de formação do ser humano, onde é estimulada a personalidade, autonomia, capacidades motoras, sociais, espaciais, cognitivas, culturais e dentre outras.

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com ela (KRAMER, 2003, p.91).

Com a Revolução Industrial, surgiu a necessidade das mulheres trabalharem e auxiliarem as famílias no sustento da casa, onde foi criado um movimento de mulheres que lutam pelo direito de creche e educação para filhos de mães operários. A partir da luta deste movimento, foi criada a creche onde as mães tivessem um lugar para deixarem seus filhos para que pudessem trabalhar. De início as creches eram voltadas apenas ao cuidar, onde existiam profissionais que eram responsáveis pelo cuidado das crianças, onde lhe era atribuído à função cuidar, zelar pelo bem-estar da criança e higienização.

Deste modo, a partir de legislações que passaram a garantir os direitos das crianças e adolescentes, foram reformuladas as estruturas escolares para receber estas crianças, assim passando a ser chamada de Educação Infantil, a fase escolar onde são atendidas as crianças de 0 a 5 anos de idade, oferecidas em creches e pré-escolas (BRASIL, 2013. p.93).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 93).

A Educação Infantil passou a ter novos objetivos para a formação destas crianças, se organizando a fim de realizar um desenvolvimento integral, explorando todas as áreas de conhecimentos e alguns aspectos importantes para sua formação. Sendo eles, os citados abaixo:

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, v. 1, p. 63).

Contudo, podemos observar como é importante a Educação Infantil para a formação de um indivíduo, sendo um local, que além de cuidar também os educa, desenvolvendo as habilidades a criança necessitará para viver em sociedade como ser crítico ativo no ambiente onde vive. “Uma educação infantil que respeite direitos da criança em um espaço adequado, rico em estímulos, agradáveis aos olhos infantis num tempo bem planejado capaz de satisfazer suas necessidades em busca da construção de novos saberes e da descoberta do mundo a sua volta” (MORENO, 2007, p. 55).

CONCLUSÕES

O papel da Educação Infantil é introduzir e desenvolver todos estes conhecimentos, além de trabalhar as questões culturais e sociais, por intermédio da ludicidade, se tornando uma forma mais agradável para aprender. “É pelo brincar que a criança aprende expressar ideias gestos emoções, a tomar decisões, a interagir e viver entre pares, a conhecer e integrar-se no seu ambiente próximo a elaborar imagens culturais e sociais de seu tempo e, em decorrência, desenvolver-se como ser humano dotado de competência simbólica” (SANCHES, 2004, p.11-20).

Sendo assim, é indispensável a necessidade da criança passar pela Educação Infantil, pois nesta fase são desenvolvidas competências para o seu desenvolvimento, como consequência um melhor nas seguintes fases de sua vida, onde a criança já estará em um grau de desenvolvimento maior do que a criança que não frequentou a Educação Infantil, pois possuirá um nível de autonomia e socialização mais avançado, facilitando a formação desta criança para fase adulta.

Esse processo de qualidade, em que a educação infantil vem implementada, são devidas as várias medidas adotadas enquanto as políticas públicas de educação básica. Sendo as políticas que visam melhorias em todas as instâncias de espaço e conteúdo, em que deixa de ser assistencialista, passando a ter caráter educacional e formativo.

É preciso, então reforçar a importância da Arte na educação das crianças em todos os ciclos. Conforme os referenciais teóricos e os documentos oficiais analisados, a Arte se constitui como disciplina no currículo escolar. Seu ensino têm finalidades e objetivos significativos para as crianças.

AGRADECIMENTOS

Após o término dessa pesquisa agradecemos ao apoio institucional da Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente - SP, apresentado por meio da coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP).

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (Org.). **Para que, e para quem e por quê**. Campinas: Alínea, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, John Dewey: o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, 2008.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Kramer, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Isabel. A. **O Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD,1998.

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas. Ed. 2004.

MORENO, Gilmara Lupion. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil**. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2010.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: realidade e Ambiguidades**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

A UTILIZAÇÃO DO RECURSO AUDIOVISUAL COMO MECANISMO EDUCOMUNICATIVO DE APRENDIZAGEM DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL NAS ESCOLAS

Larissa Rodrigues Biassoti, Leticia Rodrigues Biassoti e Thaisa Sallum Bacco.

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: lari.rodrigues03@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre o uso do audiovisual como ferramenta pedagógica, a fim de gerar leitura crítica da mídia, bem como possibilitar a integração de novos conhecimentos sobre a Constituição Federal devido a sua importância normativa. A metodologia empregada foi a qualitativa com o uso do levantamento de dados por meio da pesquisa bibliográfica. Com isso, observou-se que a inserção de recursos midiáticos na escola é uma estratégia de ensino importante e necessária para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos, deveres, condutas inclusivas, valores éticos e morais.

Palavras-chave: Educomunicação. Mídia. Audiovisual. Constituição Federal.

THE UTILIZATION OF AUDIOVISUAL RESOURCE AS AN EDUCOMUNICATIVE LEARNING MECHANISM FOR FEDERAL CONSTITUTION AT SCHOOLS

ABSTRACT

This article has as objective to reflect about the use of audiovisual as a pedagogical tool to be, in order to generate a critical reading of the medial, as well to enable the integration of new knowledges, specific about Federal Constitution, due to its normative importance. The qualitative method was used with the use of data collection through bibliographic research. It was observed that the insertion of media resources in the school is an important and necessary teaching strategy for the formation of citizens conscious of their rights, duties, inclusive conduct, ethical and moral values.

Keywords: Educommunication. Media. Audiovisual. Federal Constitution.

INTRODUÇÃO

A comunicação tem como objetivo estabelecer relações, em que há dois principais sujeitos, aquele que emite o conteúdo/informação e aquele que o recebe. Da mesma maneira ocorre na educação, já que o diálogo e a interação fazem parte dessa prática, formalizando a relação entre o professor e o estudante. A transformação é o objetivo das duas áreas do conhecimento, de modo para que essa meta seja atingida de forma efetiva, é preciso que haja o acompanhamento dos avanços culturais, ideológicos e tecnológicos, a fim de aplicar todas essas mudanças no mesmo ritmo que elas ocorrem na prática.

A par das transformações, a mídia é um recurso que deve ser inserido no meio educacional, já que faz parte da rotina dos nativos digitais - a nova geração de crianças e adolescentes - que não se bastam nos antigos métodos de aprendizado. O audiovisual está inserido no contexto de inovação quando diz respeito à alfabetização, pois os vídeos são naturalmente mais fáceis de serem compreendidos por trazerem a soma da imagem com o som, porém, não é inovador quando comparado à realidade desses estudantes, já habituados a esse consumo, o que torna ainda mais necessária sua integração na sala de aula.

Promover a leitura crítica da mídia é uma das necessidades atuais da sociedade, já que a partir dela os indivíduos tornam-se empoderados, passam a refletir sobre o conteúdo que consomem, aprende-se a ler entre as linhas e deixam de ser passivos. O objetivo do presente artigo é verificar a possibilidade de utilizar o recurso audiovisual como método para aprender além do conteúdo programado existente nas escolas, alcançando assuntos de fundamental importância, especificamente, a Constituição Federal, para que os direitos e os deveres sejam conhecidos desde a tenra idade e as práticas sociais sejam, de fato, cidadãs.

METODOLOGIA

O presente trabalho teve como metodologia a qualitativa, pois o estudo qualitativo permite um aprofundamento na temática explorada, já que busca explicar os porquês, bem como quais as atitudes a serem tomadas perante o objeto de estudo, não quantifica ou demonstra conhecimento por meio dos números, dados estatísticos, tabelas, vale-se de outras abordagens, tais como teorias, doutrinas, artigos, justificável pelo fato de ser muito comum a sua utilização quando trata-se de estudos sobre o indivíduo ou de um grupo social. (MASCARENHAS, 2012) (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para realizar o levantamento dos dados, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que é aquela que abrange toda a bibliografia já publicada e tornada pública sobre alguma temática que coloca o pesquisador em contato direto com o que foi abordado (MARCONI; LAKATOS, 2010), com o objetivo de “[...] conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema.” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

DISCUSSÃO

Educomunicação

A educação e a comunicação antes eram encaradas como áreas do conhecimento consideradas apartadas, cada qual com suas funções: a educação como aquela responsável pela transmissão de conhecimento para desenvolvimento social, já a comunicação fornecia informações para manter a sociedade atualizada por meio de diversos veículos. Todavia, apesar de antes inimaginável, hoje essas áreas associaram-se, a fim de cumprir com seu essencial papel, o da inclusão social, já que ambas recaem sobre o indivíduo (ANDRADE; SCARELI, 2012). Os pensamentos evoluem de acordo com a sociedade e os reflexos vão além da discussão sobre teorias, por exemplo, hoje se vive em um país cujo aparato midiático é vasto, de tal maneira que sua funcionalidade expandiu-se para além das empresas de comunicação e indústria cultural, atendendo também às demandas sociais. (CITELLI, 2010). Desse modo, a mídia trazida para dentro do cenário educacional serve como auxílio à própria educação, que se ocupa em garantir o desenvolvimento humano (VIANNA, 2006), enquanto essa [a mídia] se transforma em um canal que pode despertar criticidade em relação ao cotidiano (JAWSNICKER, 2008)

A inclusão da comunicação social trata-se na verdade de uma necessidade, tendo em vista que o consumo da televisão, do rádio e da internet, já faz parte da vida dos discentes e docentes, de tal forma que Citelli (2010) considera essa inserção como óbvia, pois não há como desvincular a realidade do mundo externo frente a sala de aula. Porém, com a ascensão do capitalismo nas sociedades, o acesso à informação virou *business*, uma moeda de troca do próprio sistema, já o conhecimento “[...] tornou-se cada vez mais exíguo e, por isso mesmo, fonte permanente de poder. De que adianta, portanto, a leitura da palavra, se a leitura do mundo não está sendo feita para a necessária articulação entre fatos, contexto e visão prospectiva do mundo?” (CALDAS, 2006, p. 120)

Nesse contexto, compreender sobre comunicação e educação é preocupar-se com tudo que pertença a este universo, como os jovens perante o consumo da mídia *versus* a escola, as crianças, o hábito de assistir televisão, acessar à internet, e quais valores morais são transmitidos por meio das programações e a diferença do tempo gasto na internet e na leitura, por exemplo. Visto a necessidade de relacionar as duas áreas, “[...] foram ativados estudos, pesquisas e mecanismos de intervenção social que vinculam os dois campos, e cuja tradução recebe o nome de mídia-educação” (CITELLI, 2010, p. 77), teoria anterior à educomunicação.

De acordo com Bacco (2018), a mídia-educação é instrumento de construção de cidadania, que tem como objetivo desenvolver práticas educativas democráticas, além da formação acadêmica mais atualizada como reflexo das aspirações das novas gerações. Trata-se do modo correto de se enfrentar as diferenças culturais existentes, tendo em vista que os grupos sociais dão respostas diferentes de acordo com o meio utilizado, já que são influenciados pelo poder midiático. (SIQUEIRA, 2008)

Ao contrário da mídia-educação, que tem como foco o aprimoramento nos processos educativos, tanto que no quesito de ensino e/ou aprendizagem, a teoria da educomunicação, surgida posteriormente, possui uma abordagem em que o ponto central passa a ser o sujeito, que auxilia o indivíduo a assumir sua cidadania comunicativa e ter papel ativo dentro das próprias situações educativas. (BACCO, 2018)

Assim, a educomunicação:

[...] foi definida como o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos comunicativos, assim como de programas e produtos com intencionalidade educativa, destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos sob a perspectiva de gestão compartilhada e democráticas dos recursos de informação. (BACCO, 2018, p. 55)

A educomunicação para a formação das crianças, adolescentes e jovens traz resultados significativos pelo fato de a participação ser ativa nos projetos educacionais propostos, pois os envolvidos descobrem um novo parâmetro acerca da própria realidade, despertando sonhos, vontade de mudança para construir uma sociedade mais justa e democrática, além de abrir possibilidade de produções culturais e maior envolvimento com a comunidade local, incentivando até mesmo ações coletivas voltadas para a prática educacional no próprio meio social. (SOARES, 2011)

Audiovisual

Hoje, as crianças e os jovens, de forma geral, possuem um modo de aprendizado diferente daquele concebido antigamente, pelo fato de a atenção ser voltada à tecnologia, de modo que trabalhar com o “novo” se torna um obstáculo nas escolas, visto que a formação dos professores não é atualizada conforme a evolução dos recursos, entretanto, faz-se necessário repensar em novas possibilidades para amenizar esse distanciamento, sendo o audiovisual um bom canal para essa aproximação. (LIMA, 2018) De acordo com Hamze (2019), alguns autores encaram essa metodologia como essencial, denominando-a até mesmo de alfabetização audiovisual:

A escola, no contexto da sociedade contemporânea não pode mais ser avaliada como um ambiente independente, mas sim um lugar dentro de outros espaços, interagindo-se mutuamente. O grande desafio que se depara é o de integrar consciente e criticamente toda a comunidade escolar, no mundo da sociedade globalizada. Torna-se indispensável a constituição de novas metodologias que permitam a introdução de professores e educandos no mundo do cultivo de mensagens por meio da linguagem audiovisual. (HAMZE, 2019)

O audiovisual em sala de aula é “uma quebra do tempo e espaço, a comunicação se torna mais fácil quando o indivíduo em formação obtém informações visuais, pois se torna viável uma infinidade de referências.” (LIMA, 2018) Essa ferramenta deixa de ser apenas didática, pois requer uma interação mais profunda – não basta somente olhar as imagens, é preciso interpretá-las com o intuito de criar conexões e assim agregar novas mensagens e informações nos mais diversos gêneros e em âmbito global. (HAMZE, 2019)

Além de sua importância pedagógica, a pirâmide da aprendizagem, conceito desenvolvido em 1946 pelo educador norte-americano Edgar Gale, comprovou que há métodos de aprendizagem mais eficazes que outros no sentido de fixação do conteúdo. O estudo, por meio de dados estatísticos, demonstra que o recurso audiovisual representa o dobro da memorização quando confrontado com a aula expositiva e leitura, conjunto mais utilizado nas escolas. (ABRUSIO, 2015) Assim, fazer o seu uso é de grande importância na contemporaneidade, pois o ensino não se restringe apenas nos conteúdos formais trazidos pelas diretrizes da educação e avançam em questões como as diferenças de classes sociais, escolhas e crenças. (LIMA, 2018)

Constituição Federal

Visto que a educomunicação junto com o recurso audiovisual podem oferecer meios para aumentar a criticidade, questiona-se qual estudo seria ideal para ser oferecido desde a mais tenra idade para que este processo seja ainda mais intensificado e traga valores sociais positivos para a formação do próprio indivíduo. Pensar criticamente abrange acesso à educação, à cidadania, ou seja, aos direitos, e para que possam ser efetivamente exercidos, nada melhor que os conhecer em sua máxima essência, o que é trazido pela Constituição Federal, a lei máxima do país.

Nessa lei, “o cidadão brasileiro encontra todas as diretrizes do Estado, as chamadas decisões fundamentais; os direitos individuais e coletivos, garantias e deveres dos cidadãos, bem como os princípios fundamentais que regem o nosso país.” (SANTOS *et al.*, 2018). Porém, grande parte da sociedade brasileira não tem ao menos ciência de sua existência. (SANTOS *et al.*, 2018).

Em contrapartida, o Brasil é um país moldado culturalmente pela mídia, em que assuntos voltados para o entretenimento são considerados mais atrativos do que a situação política e social do território, o que reflete diretamente no desinteresse das novas gerações que são acostumadas com a antiga cultura do Pão e Circo. Observa-se a não utilização das tecnologias à disposição dos jovens em favor da informação construtiva para a formação intelectual. (OLIVEIRA, 2016)

Para que haja mudança neste cenário, é preciso que os alunos saibam que a Constituição Federal, além de ser responsável pela organização do Estado, traz ainda valores que, quando absorvidos e vivenciados, são capazes de determinar um futuro melhor para a nação, já que são transmitidas questões sobre respeito, justiça, ética, o que impede o surgimento de atitudes prejudiciais ao próximo. “Todas as sociedades têm seus valores, sejam estes conscientes ou tácitos. Quando passamos por cima ou ignoramos os nossos valores, sofremos consequências principalmente em nossas relações com os outros, mas também com nossa própria consciência.” (ABRUSIO, 2015, p. 16)

CONCLUSÃO

Haja vista a evolução social e a influência da tecnologia, faz-se necessário refletir acerca dos recursos midiáticos, tão presentes na vida das crianças e dos jovens, que a cada dia tornam-se mais dependentes destes. Em um mundo de imagem, som, movimento constante, a lousa, o giz e a leitura deixam de ser tão interessantes, o que ganha espaço são os vídeos, os *smartphones*, gerando a necessidade de mudança quando o assunto é aprendizado. Com essa realidade, observa-se que a mídia no cenário educacional pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para promoção da leitura crítica do mundo.

Aliado a isso, surge a preocupação sobre o uso correto da mídia, já que a tendência somente se direciona ao entretenimento, a diversão e a absorção de temáticas de pouca relevância encontradas facilmente na *web*, logo, se desde o princípio houvesse a integração desses aparatos nas escolas, os alunos teriam a oportunidade de saber o que consumir, como consumir e para que consumir, dando suporte a estudos aprofundados, direcionando-os para os próximos passos na vida social.

Entre os recursos midiáticos está o audiovisual, atrativos que ao mesmo tempo são simples, já que as imagens tem a capacidade de gerar diversas sensações conforme o que está sendo abordado, criando conexões no cérebro diversas daquelas estabelecidas por aulas expositivas, que acabam por não ter ilustrações sobre o tema, tornando-se não palpável ao aluno, razão pela qual, memoriza-se menos o conteúdo.

Aproveitando-se da mídia, dos recursos disponíveis e tendo como foco central o audiovisual, considera-se que tudo isso pode ser utilizado para fomentar práticas democráticas e cidadãs, a fim de possibilitar a formação de uma sociedade mais justa, igualitária, e ainda, não corrupta. Nesse sentido, apresenta-se a Constituição Federal como uma matéria a ser explorada com o uso desses meios, pois apesar de ser a maior diretriz de nosso país, pouquíssimos têm acesso a ela ou sabem de sua importância, que deveria ser o oposto, de cunho obrigatório.

Formar crianças e adolescentes com valores éticos, morais, com conceitos sobre a dignidade da pessoa humana, os direitos, os deveres, as consequências jurídicas para seus atos, condutas de inclusão, e ainda indicar formas de seleção de conteúdo importantes dentro das mídias, realizando a leitura crítica desta, seus pontos positivos e negativos, por meio do audiovisual, tangível à essa nova era, é um grande passo para o progresso da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRUSIO, JULIANA. **Educação digital**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

ANDRADE, J. G. D; SCARELI, G. **Educomunicação: práticas e perspectivas - uma análise das ações do instituto recriando em Sergipe**. 3º simpósio de educação e comunicação. 2012. p. 435-446. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-435-446.pdf>. Acesso em: 06. ago. 2019.

BACCO, Thaisa Sallum. **Formação de professores para o uso de mídia na escola**. Curitiba: Appris, 2018.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a06v27n94.pdf>. Acesso em: 06. ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100006>

CERVO, A.; BERVIAN, P.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo. v. 7. n. 19. p. 67/85. Jul. 2010. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/195/193>. Acesso em: 06. ago. 2019.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 06. ago. 2019.

HAMZE, Amelia. **Linguagem audiovisual e a educação**. 2019. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/linguagem.htm>. Acesso em: 06. ago. 2019.

JAWSNICKER, Claudia. **Educomunicação: reflexões sobre teoria e prática**. A experiência do Jornal do Santa Cruz. 2008. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/jawsnicker-claudia-educomunicacao.pdf>. Acesso em: 06. ago. 2019.

LIMA, Emerson Teixeira. **Importância do uso do audiovisual nas escolas**. 2018. Disponível em: <http://cronologiadoacaso.com.br/2018/09/26/cinema-e-educacao/>. Acesso em: 06. ago. 2019.

MARCONI, M. D. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br/?term=metodologia&searchpage=1&filtro=todos&from=busca&page=0§ion=0#/educacao/3063>. Acesso em: 06. ago. 2019.

OLIVEIRA, Marco Antônio Cezário de. **A necessidade do ensino de direito constitucional nas escolas de ensino fundamental e médio brasileiras para a construção da cidadania**. 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/50144/a-necessidade-do-ensino-de-direito-constitucional-nas-escolas-de-ensino-fundamental-e-medio-brasileiras-para-a-construcao-da-cidadania>. Acesso em: 05. ago. 2019.

SANTOS, A. C. M. D. *et al.*, **A importância do ensino de Direito Constitucional nas escolas**. 2018. Disponível em: <http://emporiododireito.com.br/leitura/a-importancia-do-ensino-de-direito-constitucional-nas-escolas>. Acesso em: 05. ago. 2019.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a06.pdf>. Acesso em: 06. ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400006>

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, v. 3. n. 4. 2006, p. 128/138. Disponível em: <http://docplayer.com.br/19367028-Evolucao-historica-do-conceito-de-educacao-e-os-objetivos-constitucionais-da-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 06. ago. 2019.

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O MONITORAMENTO E A AVALIAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Tatiane Oliveira Santos Nascimento, Silvio Cesar Nunes Militão

Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: tatiosn@hotmail.com

RESUMO

Este artigo visa apresentar um levantamento bibliográfico das mais renomadas bases de dados sobre a temática avaliação e monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PMEs). Para realizar o estudo, foram elencadas as plataformas de produções acadêmicas que abrangem o tema, a saber: Portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos da Plataforma Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), a Plataforma dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), portais das revistas RBPAAE e portal de eventos as ANPAE. Considerando esse propósito, o leitor é situado sobre o contexto de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e os decorrentes Planos Municipais de Educação (PMEs), como também foi apresentado o quadro panorâmico da situação dos municípios quanto ao cumprimento legal. Os resultados do levantamento bibliográfico demonstram que as pesquisas que têm como foco a execução, a monitoria e a avaliação dos PMEs ainda são escassas e recentes e que, além disso, essa área de estudo ainda tem muito para ser explorada. No entanto, existe extrema importância em se monitorar e avaliar o processo executivo da política de planejamento, pois só assim logrará êxito o Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Plano Nacional de Educação. Monitoramento. Avaliação.

ACADEMIC PRODUCTIONS ON MONITORING AND EVALUATION OF MUNICIPAL EDUCATION PLANS

ABSTRACT

This article aims to present a bibliographical survey of the most renowned databases on the evaluation and monitoring of Municipal Education Plans (SMEs). In order to carry out the study, the academic production platforms covering the theme were named: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal of Periodicals of the Platform for Coordination and Improvement of Higher Level Personnel (CAPES), the Platform of meetings annual meetings of the National Association of Postgraduate and Research in Education (ANPED), portals of the RBPAAE magazines and events portal the ANPAE. Considering this purpose, the reader is situated on the context of elaboration of the National Education Plan (PNE) and the resulting Municipal Education Plans (SMEs), as well as the panoramic picture of the situation of the municipalities regarding legal compliance. The results of the bibliographic survey show that research that focuses on the execution, monitoring and evaluation of SMEs is still scarce and recent and that, in addition, this area of study still has much to explore. However, it is extremely important to monitor and evaluate the executive process of the planning policy, since only then will the National Education Plan succeed.

Keywords: Municipal Education Plan. National Education Plan. Monitoring. Evaluation.

LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS SOBRE EL MONITOREO Y LA EVALUACIÓN DE LOS PLANES MUNICIPALES DE EDUCACIÓN

RESUMEN

Este artículo pretende presentar un levantamiento bibliográfico de las más renombradas bases de datos sobre la temática evaluación y monitoreo de los Planes Municipales de Educación (PYMES). Para realizar el estudio, se enumeran las plataformas de producciones académicas que abarcan el tema, a saber: Portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos de la Plataforma Coordinación y Perfeccionamiento de Personal de nivel Superior (CAPES), la Plataforma de los encuentros de la Asociación

Nacional de Postgrado e Investigación en Educación (ANPED), portales de las revistas RBPAE y portal de eventos las ANPAE. En este sentido, el lector se sitúa sobre el contexto de elaboración del Plan Nacional de Educación (PNE) y los resultantes Planes Municipales de Educación (PYMES), como también se presentó el cuadro panorámico de la situación de los municipios en cuanto al cumplimiento legal. Los resultados del levantamiento bibliográfico demuestran que las investigaciones que tienen como foco la ejecución, el monitoreo y la evaluación de las Pymes todavía son escasas y recientes y que, además, esa área de estudio todavía tiene mucho que explotar. Sin embargo, existe extrema importancia en monitorear y evaluar el proceso ejecutivo de la política de planificación, pues sólo así logrará éxito el Plan Nacional de Educación.

Palabras clave: Plan Municipal de Educación. Plan Nacional de Educación. Monitoreo. Evaluación.

INTRODUÇÃO

A política educacional do Brasil presenciou um notório processo de democratização do ensino, entendido como o ingresso da ampla maioria da população jovem a escola, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Esse momento ficou conhecido por ser uma revolução no campo educacional e social. No entanto, esses avanços foram marcados por fragilidades e incoerências. Discutir sobre essa dinâmica da política educacional é mais amplo do que considerar o âmbito intraescolar, é apreender todo o contexto do processo educativo. Embora a história nos mostre consideráveis avanços, ainda se verifica a vulnerabilidade no tocante ao planejamento da educação, considerando que vivemos num país com características socioculturais e culturais tão diversificadas.

Dessa forma, tornou-se necessário a busca por espaços de planejamentos educacionais mais dinâmicos, com a devida estrutura para proporcionar aos favorecidos um modelo de qualidade, conforme é apontado pela Constituição Federal de 1988 e a regente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96).

Com esse mesmo intuito em 25 de junho de 2014, o governo federal sancionou a Lei 13.005 (BRASIL, 2014a) que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, a contar da publicação dessa lei. A aprovação desse documento foi produto de um processo marcado por avanços, impasses e retrocessos.

Mesmo assim, o contexto de elaboração do PNE (2014 - 2024) representou avanços quanto ao dinamismo e participação ativa. É importante destacar as conferências municipais, intermunicipais e estaduais que precederam a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que proporcionaram um espaço democrático aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade para que todos pudessem participar do planejamento da educação nacional e, assim, garantir a participação da sociedade civil nas discussões pertinentes à melhoria da educação nacional.

Ressalta-se que, embora a dinâmica do processo de elaboração desse documento apresente configuração distinta, consensual e pontual, o projeto do atual plano “apresentou uma tramitação longa, conflituosa e disputada” (MILITÃO, 2016, p.364). Esse documento passou por uma difícil e conturbada movimentação no Congresso Nacional, sobretudo, pela falta de consenso acerca da meta 20 relativas ao financiamento da educação.

O vigente PNE é composto por diretrizes, metas e estratégias que abrangem todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Ele é organizado em 20 metas, sendo que elas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência, tais como: as desigualdades educacionais em cada território, com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. Essas metas são organizadas em 4 grupos, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 1. Distribuição das metas do Plano Nacional de Educação nos grupos

Grupo	Objetivo	Metas associadas
1	Garantia do direito à educação básica com qualidade.	1,2,3,5,6,7,9,10 e 11.
2	Redução das desigualdades e à valorização da diversidade.	4 e 8
3	Preparação e valorização dos profissionais da educação.	15, 16, 17 e 18.
4	Expansão do ensino superior.	12, 13 e 14

Fonte: Organizado pelos autores.

Nota-se, na tabela 1, que as metas 19 e 20, relacionadas, respectivamente, à gestão democrática e ao financiamento da educação, não aparecem na divisão dos grupos. No transcorrer da leitura do material “Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014b), admite-se que o maior desafio para que o país atinja as metas é a questão de financiamento, acompanhado de problemas como aqueles voltados às normas de cooperação, aos padrões nacionais de qualidade, isto é, a “repartição de competências acompanhadas das condições necessárias para a sua efetivação” (p. 14), e ao fortalecimento da gestão democrática. Entende-se, pois, que essas duas metas estão adjacentes às demais, visto que abordam pontos elementares e imprescindíveis para a efetivação das metas nacionais.

Dentre outros dispositivos, o PNE determina uma série de encaminhamentos e reorganização da educação nacional, sobretudo, a instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), definido por Bordignon (2009, p. 25) como:

Sistema compreende um conjunto de elementos, ideais e ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura. Elementos, partes estruturadas em relação interdependente, formando um todo dotado de certo grau de harmonia e autonomia e voltado para uma finalidade.

Um Sistema Nacional de Educação sintetiza elementos fundamentais para a gestão democrática. Assim, para se consolidar um Sistema Nacional de Educação, se faz necessário que se efetive a dinâmica do regime de colaboração entre as esferas de governo, devendo haver um movimento sinérgico de coerência na relação de cooperação interfederativa da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

A respeito dessa dinâmica, Saviani (2018) salienta uma impropriedade com que se configurou o Plano Nacional de Educação, responsável em articular os entes federados para efetivar o Sistema Nacional de Educação. Segundo o autor, há incoerência na subordinação do SNE ao PNE, dado que articular é um atributo inerente de sistema. Se cabe ao PNE articular, então o sistema não está articulado, logo, não se trata de um sistema, ou seja, esse ainda não existe.

Para a citada configuração de Sistema Nacional de Educação, a Lei 13.005/2014 atribuiu, aos estados, Distrito Federal e municípios, no prazo de um ano após a data de publicação do PNE, 25 de junho de 2014, a responsabilidade de elaborar ou adequar os seus planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional. Em razão disso, advêm o Plano Estadual de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PMEs).

Esses documentos representam instrumentos normativos para alcançar as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação. Viabilizam o regime de colaboração, sendo tais documentos vias mediadoras na efetivação das metas do documento nacional.

Embora transpareça que esse alinhamento proposto signifique uma dinâmica de parceria e colaboração entre as instâncias subnacionais em prol da efetivação dos objetivos previstos na Lei 13.005 de 2014, a responsabilidade delineada aos demais entes federados sinaliza “*autonomia artificial*” (SAVIANI,

2014, p.55), haja vista que essas esferas se encontram submetidas ao orçamento financeiro e interesses políticos ideológicos.

É considerável a enérgica proposta da elaboração dos subplanos de educação, apoiando um movimento democrático, em que os estados e os municípios dispusessem de um momento para estudar, pensar e articular as suas necessidades e especificidades locais por meio de um documento, que seria sancionado em lei. Porém, o processo de execução dessa ideia não procedeu com sucesso, considerando várias incoerências, especialmente o tempo delimitado para organizar, proceder e executar seu documento, destacando que as metas dos PEEs deveriam estar alinhadas ao PNE e as metas dos PMEs.

O contrassenso advém do fato que essa tarefa delimitada aos entes federados deveria acontecer no prazo de um ano após a publicação da Lei 13.005, ou seja, todo esse exercício deveria ser efetuado até 25 de junho de 2015. No caso do estado de São Paulo, por exemplo, o PEE somente foi aprovado em definitivo pela Lei nº 16.279, em 8 de junho de 2016 (BRASIL, 2016), isto é, quase um ano após a data limite para a efetivação e concretude do exercício.

Para compor a discussão sobre a temática, apresenta-se abaixo o quadro panorâmico que retrata a situação dos PEEs dos estados e Distrito Federal. Na sequência, mostra-se a situação dos PMEs dos municípios em cada estado do país.

Tabela 2. Planos Decenais - Situação dos Estados e Distrito Federal

Com documento base elaborado	01
Com lei sancionada	26

Fonte: Site PNE⁸. Construída pelos autores.

Como resultado disso, é possível notar que posterior a cinco anos, isto é, metade do tempo previsto para a vigência do Plano Nacional de Educação, ainda existe um estado que não tem aprovado o seu documento Plano Estadual de Educação, como é o caso do estado do Rio de Janeiro.

Considerando que o produto desse movimento renderia a consolidação de um sólido Sistema Nacional de Educação, observa-se nesse cenário uma fragilidade na primeira tarefa, que é a elaboração do documento. O degrau mais desafiador, por sua vez, seria organização para a efetivação das propostas colocadas em formas de metas e estratégias. O que se vê é falha da principal ferramenta que seria a consonância para assegurar a articulação política educacional do país.

⁸ PNE em movimento. Disponível em < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>> acessado em 25/04/2019.

Tabela 3. Planos Decenais - Situação (dos PMEs) nos Municípios brasileiros

Estado	Número de Municípios com Lei sancionada	Número de município com pendências
Acre	22	0
Amazonas	62	0
Rondônia	52	0
Pará	144	0
Roraima	15	0
Amapá	15	0
Maranhão	217	0
Piauí	224	0
Ceará	184	0
Rio Grande do Norte	167	0
Paraíba	223	0
Pernambuco	185	0
Alagoas	102	0
Sergipe	75	0
Bahia	417	0
Tocantins	139	0
Goiás	246	0
Mato Grosso do Sul	70	0
Mato Grosso	141	0
Minas Gerais	853	0
Espírito Santo	78	0
Rio de Janeiro	92	0
São Paulo	642	3
Paraná	399	0
Santa Catarina	295	0
Rio Grande do Sul	497	0
Distrito Federal	Não consta no site	Não consta no site
TOTAL	5656	3

Fonte: Site PNE⁹. Construída pelos autores.

Os dados apresentados demonstram que 99,5% municípios têm seus respectivos PMEs sancionados em forma de Lei, sendo que para essa análise foram considerados 5656 municípios, já que o observatório do PNE não traz informações da situação dos PMEs do Distrito Federal. Apesar disso, é relevante o panorama em termos quantitativos.

Curiosamente, todos os três (0,5%) municípios que não sancionaram seus respectivos PMEs estão situados no âmbito do território paulista, a saber: Iara, Ribeirão Preto e Vargem.

Esses dados também demonstram o contrassenso no estado do Rio de Janeiro, onde se observa que, mesmo sem o próprio Plano Estadual de Educação dessa instância estar sancionado em forma de lei, todos os seus 92 municípios encontram-se com seus respectivos documentos em Lei sancionada. Isso demonstra a incoerência na prerrogativa da elaboração dos Planos Municipais de Educação estar em consonância com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual de Educação. Há de se cogitar também que o não cumprimento dessa prerrogativa implicaria em sanções financeiras aos municípios, dessa forma, atribui-se a essa tarefa um exercício de viés mais burocrático do que democrático.

Por meio dos dados apresentados, examina-se que esses indicadores quantitativos, mesmo apresentando tantos contrassensos e fragilidades, sinalizam o avanço efetivo na construção dos planos. É essencial salientar a intenção da política de planejamento de proporcionar ao país, no âmbito de cada

⁹ PNE em movimento. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>> acessado em 25/04/2019.

estado e município, um rico (e rápido) movimento democrático de discussões e propostas relevantes para as políticas educacionais para longo prazo, sendo sancionado em leis, colaborando para a concretizar o Plano Nacional de Educação.

Conforme sua configuração em alguns cenários, os PMEs foram objetos de ampla mobilização e discussão entre diversos profissionais da educação. Por outro lado, em outros casos não (NASCIMENTO, 2018). Porém, considera-se que muitos dos documentos municipais e estaduais foram elaborados sob uma ótica de cumprimento burocrático. A despeito disso, sucintamente provocaram nesses setores uma concepção participativa, colaborativa, gerando discussões sobre a educação percorrendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino de cada município. Sendo assim, com o propósito de garantir a premissa do Plano Nacional de Educação, este trabalho tem o intuito de examinar as produções acadêmicas acerca da temática monitoramento e avaliação dos PMES, pois acredita-se que pesquisas que abordam a temática são imprescindíveis e ajudam a lograr o documento nacional.

PROCESSO METODOLÓGICO

Para a efetivação das metas do PNE, é imprescindível e necessária a contínua tarefa do monitoramento e avaliações periódicas das metas e estratégias do plano. A Lei nº 13.005/2014 determina que:

Art. 5o A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:
I - Ministério da Educação - MEC;
II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
III - Conselho Nacional de Educação - CNE;
IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL,2014a).

Sob essa ótica, deve-se atentar para a relevância dessa ação, uma vez que a dinâmica organizacional dará diretrizes para a efetivação das metas e estratégias para viabilizar avanços para a educação nacional. Além disso:

[...] são fundamentais o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação pelas autoridades competentes previstas no PNE e, ainda, a participação da sociedade no acompanhamento e no monitoramento, visando à efetivação do plano (DOURADO; JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 455).

Nesse ponto de vista, busca-se, neste texto, fazer o rigoroso levantamento bibliográfico das produções sobre a temática avaliação e monitoramento dos PMEs. Para realizar o estudo, foram elencadas as renomadas plataformas de produções acadêmicas que abrangem o tema, a saber: Portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos da Plataforma Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), a Plataforma dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O período pesquisado em todas essas bases foi entre 2014 e 2018, justificado pelo tempo de aprovação/vigência do Plano Nacional de Educação, o qual ensejou a subsequente elaboração dos demais planos subnacionais, a exemplo do PME.

Os descritores de busca foram: (1) Monitoramento do Plano Municipal de Educação, (2) Avaliação do Plano Municipal de Educação, (3) Acompanhamento do Plano Municipal de Educação e (4) Execução do Plano Municipal de Educação.

Primeiramente, foi realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves das produções na intenção de apurar quais trabalhos se encaixavam na temática em estudo e, posteriormente, fazer o mapeamento dessas produções, conforme apresentado quadro seguinte.

Quadro 1. Levantamento Bibliográfico nas bases de dados: CAPES e Scielo

PERIÓDICOS DA CAPES			
Descritores	Título do Trabalho	Autor(es)	Ano de produção
Monitoramento do Plano Municipal de Educação	Planos Municipais de Educação metropolitanos: desafios ao acompanhamento e avaliação local.	Donaldo Bello de Souza, Alzira Batalha Alcântara.	2017
	Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR.	Antônio Cabral Neto; Alda Maria Duarte; Araújo Castro; Luciane Terra Dos Santos Garcia.	2016
Avaliação do Plano Municipal de Educação	Avaliação organizacional de Planos municipais de educação relativos ao PNE 2014 -2024.	Donaldo Bello de Souza.	2017
Acompanhamento do Plano Municipal de Educação	Não foi encontrado trabalho com esse descritor.		
Execução do Plano Municipal de Educação	Não foi encontrado trabalho com esse descritor.		
SCIELO			
Descritores	Título do Trabalho	Autor (es)	Ano de produção
Monitoramento do Plano Municipal de Educação	O Sistema Municipal de Ensino em análise: avanços e desafios.	Sueli Menezes Pereira, Donaldo Bello de Souza, Alzira Batalha Alcântara.	2018
Avaliação do Plano Municipal de Educação	Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão.	Eliza Bartolozzi Ferreira.	2015
Acompanhamento do Plano Municipal de Educação	Não foi encontrado trabalho com esse descritor.		
Execução do Plano Municipal de Educação	Não foi encontrado trabalho com esse descritor.		
TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES			
Descritores	Título do Trabalho	Autor (es)	Ano de Produção
Monitoramento do Plano Municipal de Educação	O Plano Municipal de Educação de Benevides – PA: Monitoramento e avaliação.	Mary Ellen Moraes Costa.	2015
Avaliação do Plano Municipal de Educação	Não foi encontrado trabalho com esse descritor.		
Acompanhamento do Plano Municipal de Educação	Não foi encontrado trabalho com esse descritor.		
Execução do Plano Municipal de Educação	Não foi encontrado trabalho com esse descritor.		

Fonte: Organizado pelos autores

Nota-se como são poucos os trabalhos encontrados nas plataformas de pesquisa, o que representa a escassez de discussões em trabalhos científicos no que tange à temática em abordagem, principalmente com relação ao acompanhamento e execução dos Planos Municipais de Educação, sendo que são ferramentas executoras das propostas do PNE.

Dessa forma, ampliou-se a busca, utilizando os mesmos descritores, englobando trabalhos completos que foram apresentados nas reuniões nacionais da ANPED dos anos de 2015 e 2017 no grupo “GT5: Estado e Política Educacional”, na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) e nos Simpósios Brasileiro de Política e Administração da Educação da ANPAE dos anos de 2015 e 2017 (GT1: Política e Gestão da Ed Básica; GT4: Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas; GT5: Políticas públicas e financiamento da educação).

Quadro 2. Levantamento Bibliográfico nos anais das Reuniões Nacionais da ANPED – GT5: Estado e Política Educacional (2015-2017)

Ano	Título do Trabalho	Autor(es)
2015	Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17.	Thiago Alves; Rubens Barbosa de Carvalho; Marcia Aparecida Jacomini.
2017	Não foram encontrados trabalhos com os descritores empregados na pesquisa.	

Fonte: Organizado pelos autores

Quadro 3. Levantamento Bibliográfico dos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE (2015-2017)

Ano	Edições da revista	Título do Trabalho	Autor(es)
2015	31 – nº 1, 2 e 3	Não foram encontrados trabalhos com os descritores empregados na pesquisa.	---
2016	32 – nº 1, 2 e 3	Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação: breves contribuições	Antônio Cabral Neto, Alda Maria Duarte Araújo Castro, Luciane Terra dos Santos Garcia. Luiz Fernandes Dourado, Geraldo Grossi Junior, Roberval Ângelo Furtado
2017	33 – nº 1, 2 e 3	Não foram encontrados trabalhos com os descritores empregados na pesquisa.	---
2018	34 – nº 1 e 2	Não foram encontrados trabalhos com os descritores empregados na pesquisa.	---

Fonte: Organizado pelos autores

Quadro 5: Trabalhos encontrados nos bancos de dados do Simpósio de Política e Administração da Educação de 2015

GT1: Política e Gestão da Educação Básica	
Autor	Título do Trabalho
Não foram encontrados trabalhos com os descritores empregados na pesquisa.	
GT4: Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas.	
Autor	Título do Trabalho
Bartolomeu José Ribeiro de Sousa, Rose Cléia Ramos da Silva.	Plano Municipal de Educação: avaliação e financiamento.
GT5: Política Pública e Financiamento da Educação	
Autor (es)	Título do Trabalho
Ivaír Fernandes de Amorim.	O Financiamento Educacional e o Sistema Nacional de Ensino: questões para debate do Plano Nacional de Educação (2014-2024).
Liane Vizzotto; Berenice Corsetti.	O Financiamento nos Planos Estaduais de Educação: continuidade ou ruptura?
Samara de Oliveira Silva	A Política de Financiamento da educação no Plano Nacional de Educação: desafios na gestão e qualidade do ensino Samara de Oliveira Silva
Sergio Henrique Conceição	Financiamento dos Sistemas Públicos de Educação Básica: perspectivas e desafios do PNE (2014-2024).

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 6: Trabalhos encontrados nos bancos de dados do Simpósio de Política e Administração da Educação de 2017

GT1: Política e Gestão da Educação Básica	
Autor	Título do Trabalho
Não foram encontrados trabalhos com os descritores empregados na pesquisa.	
GT4: Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas	
Autor	Título do Trabalho
Edson Ferreira Alves	Universalização da Aprovação de Planos de educação por Estados e Municípios: o que vem depois?
GT5: Política Pública e Financiamento da Educação	
Não foram encontrados trabalhos com os descritores empregados na pesquisa.	

Fonte: Organizado pelos autores

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sob o enfoque da Lei 13.005/2014 que determina que esses planos serão objetos de monitoramento contínuo e de avaliação periódica, faz-se necessária a organicidade desse movimento a fim de viabilizar avanços para a educação nacional e, além disso, para que toda a mobilização e participação

social envolvendo profissionais da educação na dinâmica de elaboração desses planos não resulte na superficialidade.

A dinâmica de acompanhar a evolução ou involução das metas previstas nos PMEs é uma ação conjunta entre secretarias locais de educação, instituições de ensino, movimentos sociais e sociedade civil. Cabe a todos os envolvidos envidar esforços para que o plano de educação cumpra a sua finalidade e, se necessário nesse percurso de execução, que as metas e estratégias sejam revistas e/ou replanejadas.

O portal do PNE em movimento disponibilizou na sua plataforma um espaço público que institui a Rede de Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação, cujo objetivo é subsidiar as comissões coordenadoras responsáveis por essa finalidade nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Sendo assim, as instâncias subnacionais devem alimentar essa plataforma com as informações e acompanhamentos das ações desenvolvidas durante a vigência do PNE.

Diante do exposto, dos resultados da pesquisa bibliográfica nos bancos de dados CAPES, SCIELO, Teses e Dissertações da CAPES, trabalhos completos das Reuniões Nacionais da ANPED (2015–2017), artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) e nos Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (2015 e 2017), pode-se constatar que as pesquisas que tem como foco de estudo o monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação ainda são extremamente escassas e recentes, representando, por vez, a apreensão aos planejamentos com relação ao encurtado financiamento da educação.

É importante ressaltar que, trabalhos acadêmicos que acompanhem o tema em questão, configuram a transparência e acesso a todas as informações, bem como para contribuir para o efetivo cumprimento das metas e estratégias e, por serem vias concretas para associar ao andamento do processo. Dessa forma, a insuficiência de trabalhos acadêmicos sobre a temática em foco simboliza a imobilização social, o desalinhamento dos processos de gestão e das políticas educação.

Este estudo exploratório demonstra também que os gestores da política educacional (secretários de educação ou similares, diretores coordenadores) e os profissionais da educação são figuras imprescindíveis na articulação de toda ação a ser desenvolvida; faz-se necessário, ainda, instrumentos concretos de informações concretas que fiscalize e acompanhe toda a execução dos metas e estratégias dos planos, e não somente plataformas para serem cumpridas burocraticamente.

Além da contribuição e relevância que os resultados dessa análise revelam, esse levantamento bibliográfico demonstra também que a área de estudo ainda tem muito para ser explorada, uma vez que, acompanhar o desenvolvimento deste planejamento, como é o intuito da nossa pesquisa de Doutorado ora em desenvolvimento, viabiliza o avanço para a educação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa a ser desenvolvida sobre monitoramento contínuo e avaliação periódica do plano ao longo da vigência do PNE é de grande importância para o fortalecimento das políticas públicas educacionais. Existem grandes obstáculos que tangem a manutenção do planejamento educacional, fortemente intitulado como letra morta, por ser tão rigoroso na burocracia elaborativa e tão falho na cobrança de sua execução.

Os dados pesquisados apontam um extremo desequilíbrio das produções acadêmicas quanto ao acompanhamento da execução do documento, que é diretriz num período decenal para a educação nacional. Assim, além da contribuição e relevância que os resultados dessas pesquisas revelam, esse levantamento bibliográfico demonstra também que essa área de estudo ainda tem muito para ser explorada, uma vez que criar e, acompanhar a execução da política de planejamento, de certa forma, sinaliza a exigência social e a importância do cumprimento efetivo do Plano Nacional de Educação para a melhoria e qualidade do cenário educacional do país.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Poder Legislativo, 26 jun. 2014a, p. 01, Edição Extra.

Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. Cadernos Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b.

BRASIL. Lei nº 16.279, em 8 de junho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de S. Paulo e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Poder legislativo, 26 jul. 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> . Acesso em: 29 jun. 2019

DOURADO. L.F.; JUNIOR. G. G; FURTADO.R.A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. RBPAE, v.32, n.2, p.449-461 mai/ago.2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>

MILITÃO, S.C.N. Financiamento da educação básica no novo Plano nacional de Educação: avanços, impasses e perspectivas. Revista Contrapontos – Eletrônica, Itajaí, v. 16, n.3, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v16n3.p361-382>

NASCIMENTO. T.O.S. O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos Planos Municipais de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2018.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI.D. Sistema Nacional de educação e Regime de Colaboração. In.. BRZEZINSKI.I.(org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

AÇÃO DOCENTE DE BONS PROFESSORES: análise das produções científicas (2007-2018)

Raimunda Abou Gebran, Isabella Gameiro Cavalcante, Lucas Vilas Boas Simirio

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: ragebran@hotmail.com

RESUMO

Uma boa prática educativa implica a figura de um professor inesquecível. Desse modo, refletir sobre um bom professor, pressupõe discutir aspectos de sua identidade, grau de afetividade e seu processo de mediação do conhecimento. Dentro deste contexto, o presente artigo intentou identificar e compreender a partir do levantamento de produções científicas e acadêmicas de três bases de dados virtuais (*SciELO*), (BDTD) e (CAPES) dos últimos doze anos (2007-2018), cujos descritores usados foram: “professores inesquecíveis”, “bons professores”. Como instrumento para sua materialização, o trabalho se valeu de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica nas bases de dados mencionadas, que ao serem tabuladas, foram analisadas a partir de um texto descritivo-interpretativo. Constatou-se assim que, um bom professor estimula todas as capacidades do aluno, além de envolver processos do ser e do vir a ser relacionados à prática docente, bem como, a existência de profissionais dessa natureza na escolar, garante uma educação de compromisso social e preocupada com a formação integral do aluno e não somente o seu desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Ação docente. Professores inesquecíveis. Identidade Docente.

TEACHER ACTION OF GOOD TEACHERS: analysis of scientific productions (2007-2018)

ABSTRACT

Good educational practice implies the figure of an unforgettable teacher. Thus, reflecting on a good teacher presupposes discussing aspects of his identity, degree of affection and his process of mediation of knowledge. Within this context, the present article aimed to identify and understand from the survey of scientific and academic productions of three virtual databases (*SciELO*), (BDTD) and (CAPES) of the last twelve years (2007-2018), whose descriptors used were: “unforgettable teachers”, “good teachers”. As an instrument for its materialization, the work used a qualitative research, such as a literature review in the mentioned databases, which, when tabulated, were analyzed from a descriptive-interpretative text. Thus, a good teacher stimulates all the student's capacities, besides involving processes of being and becoming related to the teaching practice, as well as the existence of such professionals in the school, guaranteeing an education of social commitment. and concerned with the integral formation of the student and not only their cognitive development.

Keywords: Teaching action. Unforgettable teachers. Teaching Identity.

ACCIÓN PROFESIONAL DE BUENOS PROFESORES: análisis de producciones científicas (2007-2018)

RESUMEN

La buena práctica educativa implica la figura de un maestro inolvidable. Por lo tanto, reflexionar sobre un buen maestro presupone discutir aspectos de su identidad, grado de afecto y su proceso de mediación del conocimiento. En este contexto, el presente artículo tuvo como objetivo identificar y comprender a partir de la encuesta de producciones científicas y académicas de tres bases de datos virtuales (*SciELO*), (BDTD) y (CAPES) de los últimos doce años (2007-2018), cuyos descriptores utilizaron fueron: "maestros inolvidables", "buenos maestros". Como instrumento para su materialización, el trabajo utilizó una investigación cualitativa, como una revisión de la literatura en las bases de datos mencionadas, que, cuando se tabularon, se analizaron a partir de un texto descriptivo-interpretativo. Así, un buen docente estimula todas las capacidades del alumno, además de involucrar procesos de ser y relacionarse con la práctica docente, así como la existencia de dichos profesionales en la escuela, garantizando una educación

de compromisso social. y preocupado por la formación integral del alumno y no solo por su desarrollo cognitivo.

Palabras clave: acción docente. Profesores inolvidables. Identidad docente.

INTRODUÇÃO

Todos nós que passamos por uma educação formal temos um professor ou uma professora inesquecível, que marcou profundamente a nossa trajetória pessoal e profissional e que, em diversas situações de nossa vida, se revela presente pelas lembranças, sejam elas positivas ou negativas.

Fazer uma reflexão sobre quem são os professores inesquecíveis que marcaram a nossa trajetória como estudantes pode indicar como o profissionalismo, a competência e a afetividade fizeram e fazem a diferença nos processos educativos e que estão muito presentes na realidade escolar.

Esses elementos são traduzidos na prática docente quando se verifica uma preocupação com as expectativas dos alunos, com o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, com as projeções de sua vida presente e futura, enfim, com a formação do aluno como um todo.

Segundo Catani *et al.* (1997) as concepções sobre práticas pedagógicas não são apreendidas apenas nos cursos de formação docente, mas se encontram enraizadas nas histórias de vida, incluindo toda a trajetória escolar do indivíduo estendendo-se por toda a vida.

Na mesma linha de análise Nóvoa (1995, p. 170) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Para Libâneo (1994), a aula é reflexo da epistemologia do professor, pois é nela que ele expressa sua concepção de mundo, suas proposições didáticas, pedagógicas, teóricas ou mesmo metodológicas.

A compreensão do bom professor nesse caso, expressa a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem, bem como reforça a relevância de práticas pedagógicas que se apoiam em uma percepção mais humana de educação.

Refletir sobre a práxis docente é um bom caminho para a construção de um processo educativo que contemple a formação integral do aluno, e nesse contexto, é de grande valia a figura do bom professor, uma vez que o domínio técnico aliado as questões emocionais, sociais e relacionais, garante a adoção de um ensino inovador e significativo. Nesse sentido, é de extrema importância compreender quem é, como atua e quais as características do bom professor na prática educativa escolar.

Assim, a questão norteadora da pesquisa foi: que características e imagens se revelam nas produções acadêmicas e científicas (artigos, dissertações e teses), como constituintes do ser e do fazer.

Desse modo, o trabalho pretende contribuir para o processo de formação de professores, na medida em que suscita elementos de reflexão sobre o conjunto de saberes que tornam um professor inesquecível e ao mesmo deve possibilitar a reflexão sobre sua própria prática.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Diante da questão de pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica, que para sua estruturação, valeu-se da consulta em três bases de dados virtuais específicas, que pudessem dar corpo, subsidiar e refutar as discussões teóricas aqui pretendidas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO) e as Bases de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos descritores foram: “bons professores”, “professores marcantes” e “professores inesquecíveis”. Utilizou-se também uma delimitação temporal entre os anos de 2007 a 2018.

O levantamento a partir das bases de dados indicou trinta e uma (31) publicações científicas sobre as discussões sobre professores inesquecíveis como pode ser observado no Quadro 01. Desse modo, treze (13) das pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, foram obtidas na (BDTD) em nível de *stricto sensu*, das quais dez (10) delas foram em nível de Mestrado, e três (03) sob a forma de Doutorado.

Por sua vez, uma quantia representativa de onze (11) trabalhos sobre o presente tema foi encontrada nas publicações dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais foram apresentados também sob a forma de nove (09) Dissertações e (02) duas Teses, resultando um total de sete (07) produções foram encontradas nas bases do (SciELO), os quais diferentes das outras fontes virtuais consultadas, demonstrou além de duas (02) publicações de pós-

graduação *stricto sensu* em nível de Doutorado, um (01) trabalho de graduação, um (01) de especialização *latu sensu*, um (01) de pesquisa e um (01) artigo científico, como demonstra o Quadro 01.

Quadro 01. Resultado do processo de busca das publicações em bases de dados online:

BASE DE DADOS	Total de trabalhos encontrados	%
BDTD	13	42
Portal de Periódicos Capes	11	35
Scielo	07	23
Total	31	100

Fonte: Autores (2019)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em razão da pesquisa bibliográfica realizada e dos resultados coletados, foi possível caracterizar os pressupostos que estruturam as publicações acerca da temática em estudo, ou seja, o "bom professor".

Deste modo, após a primeira etapa (revisão bibliográfica), seguiu-se uma caracterização do estudo e, em seguida, uma minuciosa leitura e discussão dos materiais levantados, para assim aprofundar suas compreensões.

Nesse contexto, o terceiro momento desse trabalho, se deu pela análise das produções selecionadas de maneira a sistematizá-las. Para isso, foram levantados os títulos e objetivos propostos em cada uma das publicações, nível de ensino e público alvo; tipo de produção; ano das publicações; inserção regional da pesquisa; natureza da instituição de pesquisa, (Quadro 02), bem como, a natureza e tipologia metodológica das publicações encontradas, como mostra o Quadro 03.

Quadro 02. Caracterização das publicações selecionadas

Caracterização	F	%
Objetivo da pesquisa		
O bom professor na docência universitária: concepções, ações didático-pedagógicas, representações sociais, saberes, profissionalidade, identidade profissional e trajetória formativa.	20	65
O bom professor na Educação Básica: concepções, ações didático-pedagógicas, representações sociais, saberes, profissionalidade, identidade profissional e trajetória formativa.	11	35
Total	31	100
Nível de ensino/público alvo		
Ensino Fundamental	02	6
Ensino Médio	06	19

Ensino Superior	20	65
Educação Infantil		
Docentes	03	10
Total	31	100
Tipo de produção		
Artigo	01	3
Graduação (Monografia - TCC)	01	3
Doutorado (Tese)	07	23
Especialização (Monografia)	01	3
Mestrado (Dissertação)	19	61
Pesquisa	02	7
Total	31	100
Ano de publicação		
2007	01	3
2012	02	7
2013	06	19
2014	02	7
2015	06	19
2016	08	26
2017	05	16
2018	01	3
Total	31	100
Inserção regional da produção		
Centro-Oeste	02	6
Norte		
Nordeste	07	23
Sul	09	29
Sudeste	13	42
Total	31	100

Natureza das instituições da pesquisa		
Estadual	11	35
Federal	16	52
Privada	04	13
Total	31	100

Fonte: Autores (2019).

OS CONTEÚDOS DAS PESQUISAS: A IDENTIDADE DOCENTE, A AFETIVIDADE E A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao investigar a natureza dos títulos e os respectivos objetivos dos trabalhos sobre “bons professores”, obteve-se, após uma leitura das pesquisas, a categorização dos assuntos em duas temáticas, uma delas buscou (I) compreender sobre práticas pedagógicas; saberes; concepções; fundamentos didáticos; representações sociais; trajetória formativa; perfil profissional e identitário do bom professor, no contexto da docência universitária ou Educação superior, e a outra (II) analisar o bom professor na Educação Básica e seus saberes, práticas pedagógicas, identidade, profissionalidade, formação, representações sociais, bem como, suas ações didáticas e pedagógicas.

Em relação ao conteúdo das temáticas das produções sobre o bom professor na Educação Superior, ou seja, o que constitui aqui o objetivo (I) é evidente que a maioria delas destaca-se pela temática de discussões em torno das concepções e representações sociais, ou seja, concepções de ensino, e de epistemologia dos professores. Nesse sentido, os resultados expressam dados sobre o bom professor analisado ora pela opinião do próprio docente, ora pela ótica do aluno, seja para apontar a existência de saberes técnicos, educacionais ou pedagógicos, ou mesmo, definir as características profissionais e de identidade dos bons professores ou de professores inesquecíveis.

Há grande menção nos trabalhos consultados sobre as práticas pedagógicas, saberes e a representação social envolvendo a docência universitária no contexto de diversos cursos de humanas, exatas e biológicas, com o intuito assim, de conceituar e caracterizar os bons e maus professores dessa etapa educativa.

Por esses motivos, ao verificar os resultados das pesquisas, foi possível perceber que na concepção e representação de graduandos e pós-graduandos, o bom professor é aquele que conhece os conteúdos conceituais relativos às áreas de atuações, possui competência didática e, sobretudo, consegue promover sentido no que ensina, ou seja, capaz de articular e mediar os saberes acadêmicos com o cotidiano.

Por sua vez, os docentes que atuam na formação inicial ou continuada consideram que um bom professor é aquele o sujeito que tem conhecimento inerente a sua área, bem como vincula sua prática à preocupação e importância dos aspectos socioemocionais (afetividade) dos seus alunos, ou seja, vai além dos conteúdos específicos.

De acordo com Leite e Tagliaferro (2005) Wallon aponta o caráter social da afetividade, que se desenvolve a partir das emoções (de caráter orgânico) e vai ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico, constituindo os fenômenos afetivos. O autor defende uma íntima relação existente entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, e afirma que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente. Assim, evidencia que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciarem os processos de desenvolvimento cognitivo, a visão dualista de homem (afeto e cognição).

Observa-se, portanto, que os professores tidos como inesquecíveis, na perspectiva dos alunos, independente da escolaridade explicitada, são os que encorajam seus alunos para a vida profissional, despertam a criticidade, senso político, dialogismo, aliança da teoria e prática sem um mero que fazer puro, sem no entanto, deixar de apontar o diferencial desses professores pela postura positiva de seu trabalho em respeito à prática social, demonstração de apoio aos alunos enquanto seres dotados de humanidade, bem como uma ação docente dotada de linguagem mais didática, cujas mediações se caracterizam por serem mais relevantes e significativas.

A mediação docente constitui um processo permanente que envolve não só o conteúdo em si, mas as relações e o envolvimento que os sujeitos (educador e educandos) estabelecem com o mesmo,

permitindo, especialmente, que os alunos se sintam estimulados e participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Estudos de André *et al.* (1999) reforçam que no Ensino Superior tem crescido a busca por pesquisas sobre ações, concepções de ensino, saberes e fundamentos pedagógicos docente. Pensando no bom professor, os dados obtidos a partir das bases de dados elencadas, exprimem que grande parte das produções encontradas reportam para compreensão da identidade e a práxis do bom professor, principalmente os docentes universitários, de modo a entender seus anseios, epistemologias e suas concepções de ensino e aprendizagem.

Pimentel (1993) reitera a importância dada aos estudos sobre docentes, em principal para a caracterização do bom professor, com relação aos seus saberes profissionais, curriculares e de sobremaneira, os experienciais. No entanto, a mesma autora reforça a necessidade de um olhar mais atento sobre esse tipo de profissional, sobretudo pela sua importância, identidade, trajetória formativa e profissional, para que exista uma melhor sistematização, entendimento e distinção daqueles que são tidos como bons professores.

Neste sentido, é preciso explicar que há quase duas décadas anteriores, afirmava-se que o “tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado no conjunto das pesquisas, configurando menos de 10% do total das 284 dissertações e teses defendidas, mas emerge com certa constância nos últimos anos.” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 302).

Isso pode ser esclarecido segundo o que ressaltam Tardif (2002) e Pimenta (1999), ao pontuarem que tem sido observada uma mudança nos últimos anos, já que tem havido uma alteração sobre estudos que se propõe a compreender o perfil dos professores, sobretudo ao que se refere a sua trajetória formativa, a caracterização do seu trabalho como profissão e sua identidade docente na atualidade em relação a alguns anos anteriores.

Nóvoa (1992) explica que a identidade envolve um lugar de lutas, de conflitos, onde são construídas as maneiras de ser e de estar na profissão e onde se deflagra a história pessoal de todo professor, com as exigências de atualização, responsabilidade, autoestima e, ainda, de poder de consecução do plano de trabalho e de vida.

Na mesma direção, estudos sobre o bom professor e a Educação Básica demonstram o mesmo perfil no Ensino Superior, já que destinam investigar as concepções, representações e caracterizações sociais tanto dos professores e alunos do ensino básico seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, mas foca sua prioridade em compreender questões diversas como: didáticas dos professores, a personalidade, humanidade, saberes específicos e saberes teóricos em Educação, grau de envolvimento socioemocional e formação de futuros alunos e cidadãos.

As temáticas e objetivos apreendidos nos materiais levantados sobre o bom professor no Ensino Fundamental e Médio, revelam por parte de alunos e docentes, que o docente inesquecível está relacionado às questões pessoais do professor, epistemológicas e didáticas, bem como seus valores. Segundo Nóvoa (1992, p. 7) “[...] não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão”.

Os resultados das pesquisas, independente de estarem centradas na educação básica ou no ensino superior, indicam que os professores memoráveis são aqueles que não aligeiram o processo de ensino-aprendizagem, mas sim, os que ressignificam o processo, são amorosos, gostam do que fazem, e acreditam em mudanças positivas na vida dos seus alunos.

Nesse sentido, a pedagogia freiriana pode oferecer reforços na compreensão do bom professor e suas questões pessoais, uma vez que conforme salienta Freire (1996), um bom docente e uma boa prática educativa, só se conquista, quando há uma corporificação da palavra pelo exemplo, ou seja, quando se vivencia aquilo que se apregoa aos alunos, bem como, quando se desenvolve uma assunção cultural, que em outras palavras, leva a supor que um bom professor precisa compreender o contexto cultural e histórico dos seus alunos, além de ter esperança e alegria na sua prática educativa

OS ESPAÇOS, PARTICIPANTES E TIPOLOGIA DAS PESQUISAS

Quanto ao nível de ensino e público alvo das pesquisas desenvolvidas sobre o “bom professor”, os resultados revelaram que 20 dos trabalhos produzidos dirigiram-se para o Ensino Superior, 06 destinaram-se ao Ensino Médio e uma pequena parcela de 02 do total dos estudos objetivam explorar o Ensino

Fundamental. Por sua vez, 03 do total dos trabalhos analisados se propuseram a trabalhar os docentes como público central dentro da temática elencada.

Como efeito, fica claro que uma parcela bem representativa dos trabalhos levantados, ou seja, 65% se propuseram a sondar a temática do bom professor no contexto do Ensino Superior, seja com o objetivo de entender as representações sociais que os alunos e docentes apresentam, suas concepções e saberes pedagógicos, fundamentos da profissionalidade docente, ações didáticas, ou mesmo identificar a identidade dos docentes universitários, como fica explícito no quadro 02.

No entanto, um número pouco significativo dos trabalhos elencados se propôs a analisar a figura do bom professor na Educação Básica, uma vez que 6% das produções focaram suas discussões no Ensino Fundamental, 19% dedicaram-se em compreender o professor inesquecível no Ensino Médio, e 10% das pesquisas se incumbiram de entender os docentes sem definir um nível de escolaridade específico.

Desse modo, a discrepância presente na revisão de literatura a partir do levantamento nas bases de dados escolhidas sobre o bom professor no Ensino Superior e na Educação Básica, explicita que as pesquisas sobre a docência no Brasil orientam-se em grande parte para o Ensino Superior e, por conseguinte, à docência universitária, não se atentando ao professor da escolaridade básica. Esse cenário em questão, se relaciona às ideias de Contreras (2002), ao sustentar que ainda existe uma racionalidade técnica no processo educativo brasileiro, onde os professores da educação básica são percebidos como meros executores e os docentes das universidades, os únicos responsáveis pela produção de conhecimento e reflexão

Algo similar tem sido verificado no interior do Ensino Superior, precisamente quando se observa ensino e pesquisa, onde erroneamente há uma dicotomia entre ensino, em geral vinculado aos cursos de graduação, e a pesquisa, vista como responsabilidade exclusiva da pós-graduação, sobretudo aos cursos em nível de Mestrado e Doutorado.

As reflexões dos autores supracitados ganham um reforço nos resultados do levantamento das bases de dados que indica que grande parte das produções obtidas sobre o bom professor, ou seja 26 dos trabalhos selecionados foram desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 19 foram Dissertações e 07 deles constituíram-se em Teses.

Apenas 16% das demais pesquisas encontradas, foram desenvolvidas como trabalho de conclusão de curso de graduação, artigos científicos e pesquisas de graduandos.

Os dados apresentados quanto ao tipo de produção revelam uma incipiência de pesquisa sobre “bom professor” nos cursos de formação inicial de docentes e um predomínio de estudos sobre a temática em nível de pós-graduação e formação continuada. Esse panorama, reforça o quão deficiente tem sido a formação inicial das licenciaturas no Brasil na atualidade, seja na reflexão da prática docente e dos melhores caminhos para seu aprimoramento, autoavaliação, ou mesmo, incentivo de formação de professores pesquisadores para culminar assim, no desenvolvimento do bom professor e de uma competência técnica-pedagógica.

Por sua vez, ao se analisar as publicações selecionadas em relação ao ano, um grande número de publicações sobre a temática do bom professor se destacou em 2016, totalizando 26 produções, dentre as quais, salienta a importância de se compreender e discutir sobre a existência e características de bons professores. Contudo, apenas um trabalho em nível de Doutorado foi encontrado mais recentemente em 2018, o que se assemelha ao mesmo panorama de 2007, onde também foi obtido após buscas nas bases de dados, somente uma Tese sobre o assunto.

Os dados quantitativos das produções com base no período de publicação demonstram a importância de discussões sobre a caracterização e compreensão das questões envolvendo o bom professor, para que assim haja uma melhoria na compreensão da práxis docente e, por conseguinte, uma atenção mais cuidadosa sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois conforme explica Nóvoa (1992), embora exista diversas inovações tecnológicas e científicas, nada pode substituir a figura de um bom professor, ou seja, nada pode se equivaler ao discernimento e estímulo motivacional que bons docentes são capazes de instigar.

No que se refere a natureza das instituições das quais as pesquisas foram desenvolvidas, um pouco mais da metade, ou seja 52% delas, consistem em unidades de ensino de cunho federal e 35% são de caráter estadual. Entretanto, apenas 13% das pesquisas apresentadas sobre a temática em discussão, concentraram-se em centros de ensino privado.

De acordo com Cirani, Campanario e Silva (2015), no quesito da distribuição dos cursos de pós-graduação com bases no critério administrativo das instituições, os cursos de Mestrado e Doutorado de caráter privado no Brasil nos últimos anos, tem sofrido um aumento em relação ao ano de 1999, pois com base nos dados de 2011, tiveram um total de 16,9% e 13,1% respectivamente.

No entanto, como evidencia a presente pesquisa, as produções sobre o contexto docente ainda é ínfima em relação às universidades estaduais e federais, uma vez que segundo os mesmos autores, os Doutorados públicos somam 86,9% e os Mestrados da mesma natureza totalizam 83,1%.

Por sua vez, ao verificar os Estados nas quais as pesquisas foram construídas sobre a temática, a região Sudeste compôs 42% do total de 31 dos trabalhos produzidos, precisamente sobre o estado de São Paulo que apresentou (07) sete das publicações, Rio de Janeiro com (06) seis e Minas Gerais com (01) uma das buscas realizadas.

Desse modo, há uma resposta para a quantidade de pesquisas no estado de São Paulo, pois segundo o levantamento de dados sobre a estatística nacional quanto às produções acadêmicas científicas em termos regionais e geográficos, “o Estado de São Paulo (SP) figura como principal destaque, com cerca de 31% do total nacional no triênio 2007-2009, o que corresponde a quase 891.779 participações em trabalhos contabilizadas nesse período.” (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016, p. 23)

Ainda em termos geográficos, a região Sul demonstrou atuação significativa e constituiu local de 29% das pesquisas sobre a temática deste trabalho, ficando atrás somente da região Sudeste, de maneira que, fora possível identificar (06) produções no Paraná, (02) duas em Santa Catarina e (01) uma no Rio Grande do Sul.

Já a região Nordeste compôs 23% dos estudos realizados, com atenção para os estados de Rio Grande do Norte com (01) um trabalho, Pernambuco com (04) quatro e Ceará com (02) duas produções. Quanto à região Centro-oeste, o destaque foi o estado de Goiás com (02) dois constructos, totalizando 6% das publicações. Contudo, a região Norte não dispôs de nenhum estado participante nesta análise.

Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) afirmam que a quantidade de estudos sobre formação e ação docente no território paulista apresenta 8,7% do total de produções científicas das Ciências Humanas no estado de São Paulo, ou seja, um valor ainda reduzido. No entanto, a busca de dados sobre o bom professor mostrou um grande número de pesquisas sobre a temática na região Sudeste, principalmente no território paulista. Ao refletir criticamente sobre esse panorama, pode-se afirmar que tem crescido a necessidade e importância de discussões por parte das instituições formadoras de docentes acerca do bom professor.

Ainda em termos numéricos, o mesmo estudo também evidencia que o estado do Paraná destaca-se com 12,8% das produções científicas educacionais sobre o bom professor, Santa Catarina 13,3% e Rio Grande do Sul com 13,8% desses trabalhos. Já a região Nordeste também apresenta um número de 13,2% das produções científicas sobre o tema, situação oposta aos achados no levantamento das publicações sobre a docência no âmbito do bom professor. Esse cenário alude a necessidade de que novos olhares sejam direcionados para discussões sobre o bom professor e suas questões formativas no contexto científico nacional, tanto para uma melhoria das pesquisas em Educação e das Ciências Humanas, quanto para o papel transformador e crítico do professor numa sociedade complexa.

De acordo com as abordagens metodológicas utilizadas na elaboração dos trabalhos realizados sobre "o bom professor", a quase totalidade, ou seja, 30 das pesquisas encontradas, são de natureza qualitativa. Uma publicação apenas foi de metodologia de cunho misto e nenhuma de caráter quantitativo, como mostra o Quadro 03.

Quadro 03. Natureza e tipologia metodológica das publicações selecionadas para a pesquisa nas bases de dados virtuais.

Natureza metodológica da pesquisa	F	%
Qualitativa	30	97
Quantitativa		
Mista	1	3
Total	31	100
Procedimentos de coleta de dados	F	%
Entrevistas	1	35
Mista	9	29
Pesquisa bibliográfica	4	13
Questionários	7	23
Total	31	100

Fonte: Autores (2019).

Os achados sobre a abordagem metodológica encontrada nas publicações, corroboram com escritos acerca das pesquisas em educação, sobretudo sobre o perfil pessoal, profissional e formativo de professores, dentro dos quais, o pressuposto qualitativo é o que mais se pronuncia, afirmam (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2001).

Já em relação aos instrumentos para materialização das pesquisas destacadas pelo levantamento nas bases de dados, foi possível organizar 04 categorias de procedimentos metodológicos: uso apenas de "Questionários", utilizados por 07 do total de 31 estudos encontrados; "Entrevistas" que corresponde ao maior número dos procedimentos destacados encontrada em 11 pesquisas; 04 trabalhos que se valeram de "Pesquisa bibliográfica" e por fim, um contingente de 09 produções pautadas em procedimentos "Mistos", com o incremento de questionários, entrevistas, observações e grupos focais.

Em razão disso, também foi verificado nas pesquisas qualitativas, uma diversidade de procedimentos de coleta de dados, de maneira que o tipo mais recorrente foi o uso exclusivo de entrevista de cunho semiestruturado, com 35% do total de recursos utilizados.

Nesse sentido, o estudo sobre educação em geral, e dos professores em particular, sobretudo para compreender suas características e suas desenvolvimentos pedagógicas, precisam ser de cunho valorativo, o que faz a pesquisa qualitativa ser bastante utilizada, devido ao fato desta empregar diversos procedimentos de coleta de dados, como os roteiros de entrevistas semiestruturadas. (GIL, 1999; PIMENTA, 1999)

Em complemento a ideia dos recursos usados em pesquisa qualitativa, Flick (2005); Amado e Ferreira (2013) e Reste (2015), também reafirmam que o uso de entrevistas qualitativas favorece não somente melhores descrições sobre um dado, mas também, um maior sentido e significado do que se busca, bem como, melhores interações e reflexões frente o objeto e sujeito de estudo.

Outro aspecto interessante sobre as tipologias de estudos escolhidas nos trabalhos levantados foi a constatação de que uma parcela de apenas 13% das produções científicas selecionadas sobre o bom professor adotaram pesquisas bibliográficas.

Desse modo, o baixo índice de pesquisas bibliográficas obtidas na seleção das publicações, se justifica com os achados de Trienta *et al.* (2014), ao investigar sobre a baixa adoção dessa natureza tipológica, que segundo os mesmos autores, ocorre devido a insuficiência de informações em base de

dados e artigos científicos com essas especificidades, o que reduz a possibilidade de construções teóricas mais sistematizadas, sobretudo sobre o bom professor, cuja discussão é ainda bastante recente afirma Tardif (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar as produções sobre o bom professor nas bases de dados BDTD, Portal de Periódicos Capes e SciELO, percebe-se que a máxima das pesquisas em torno dessa temática tem sido encaminhada com vista a compreensão da docência universitária, ou seja, busca verificar as representações sociais, profissionais, formativas ou pessoais em torno da temática do bom professor. No entanto, os dados revelam que os estudos sobre o professor inesquecível na Educação Básica, são ainda muito incipientes no Brasil de um modo geral.

Por esses apontamentos, somado a natureza metodológica, tipo das instituições, diferenças regionais, ou mesmo ano das publicações dos trabalhos selecionados, fica clara a importância de não apenas refletir sobre o bom professor no processo de educativo na atualidade, mas sim, buscar caminhos nas discussões acadêmicas e, sobretudo, no contexto de sala de aula e de escolarização, para que se implemente, discuta e oportunize momentos e atividades capazes de propiciar aos alunos e professores uma dinamização e discussão de suas práticas, de modo a auto avaliá-las, para uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os materiais investigados, também levam a inferir que o percurso para a conquista de um bom professor também precisa considerar as questões socioeconômicas e político-culturais, como afirmam Freire (1996) e Contreras (2002). Isso porque não há como compreender um docente sem olhar para sua escolha epistemológica e concepções histórico-sociais. Isso nos leva a concluir que a discussão sobre o bom professor deve extrapolar as dimensões meramente acadêmicas, e alcançar também sua reflexão na sala de aula da educação básica.

Desse modo, o presente trabalho tentou demonstrar que uma das preocupações mais significativas para se pensar e tornar-se um ótimo professor, se resume nas palavras de Pimentel (1993), ao explicar que um bom professor não se faz apenas pelo domínio profundo dos saberes de sua disciplina, mas também por conhecimentos em didática e um olhar sensível as questões histórico-sociais.

Sendo assim, as discussões sobre a temática do bom professor não termina aqui, pois essa produção delimitou algumas bases de dados para consultas e também refinou as buscas segundo um marco temporal considerado. Contudo, a partir das análises realizadas, fica notório a necessidade de aprofundamentos sobre o assunto, já que falar sobre o bom professor é algo de grande relevância para uma educação crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

ANDRÉ, M.; SIMOES, R. H.S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. DOI 10.1590/S0101-73301999000300015 <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>

CATANI, D. B. et al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura Editora, 1997.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANÁRIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação (Campinas; Sorocaba, SP)**, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. DOI 10.590/S1414-40772015000500011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v.9, n.2, p. 247-260. dez. 2005. DOI 10.1590/S1413-85572005000200000 <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. L. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.
- RESTE, C. D. O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.4, p.223 - 248. 2015. DOI 10.1590/0102-4698138927. <https://doi.org/10.1590/0102-4698138927>
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-32, jan./abr. 2016. DOI 10.1590/2318-08892016002800002 <https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002>
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TREINTA, F. T, FARIAS FILHO, J. R., SANT'ANNA, A. P e RABELO, L. M. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, Niterói, v. 24, n. 3, p. 508-520, July/Sept. 2014 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65132013005000078>

AÇÕES QUE DIRECIONAM A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ATUAL NA DIREÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA-COMUNIDADE

Lurdinei De Souza Lines Coelho¹, Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho²

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, ²Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. E-mail: lurdineijeoao@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência decorrente de reflexões críticas realizadas ao longo de um processo de intervenção formativa com alunos de pós-graduação de uma Universidade Pública do Oeste Paulista e objetiva discutir sobre as reflexões e ações que direcionem a transformação da escola pública atual, no sentido de orientar a efetivação de uma escola-comunidade. Para a efetivação desse processo considera-se a pesquisa teórico bibliográfica realizada e as discussões coletivas junto aos sujeitos do processo, os quais discutiram a escola atual numa perspectiva crítica e dialética.

Palavras chave: Escola-Comunidade; Escola Pública; Escola crítica.

ACTIONS THAT DIRECT THE TRANSFORMATION OF THE CURRENT PUBLIC SCHOOL IN THE DIRECTION OF SCHOOL-COMMUNITY

ABSTRACT

This paper is an experience report resulting from critical reflections made during a formative intervention process with postgraduate students of a Public University of Oeste Paulista and aims to discuss the reflections and actions that guide the transformation of the school. current public, in order to guide the implementation of a community school. For the realization of this process we consider the bibliographical theoretical research performed and the collective discussions with the subjects of the process, which discussed the current school in a critical and dialectical perspective.

Keywords: School-Community; Public School; Community.

ACCIONES QUE GUIAN LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA ACTUAL HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA COMUNITARIA

RESUMEN

Este documento es un informe de experiencia resultante de reflexiones críticas realizadas durante un proceso de intervención formativa con estudiantes de posgrado de una Universidad Pública de Oeste Paulista y tiene como objetivo discutir las reflexiones y acciones que guían la transformación de la escuela. público actual, para guiar la implementación de una escuela comunitaria. Para la realización de este proceso consideramos la investigación teórica bibliográfica realizada y las discusiones colectivas con los sujetos del proceso, que discutieron la escuela actual en una perspectiva crítica y dialéctica.

Palabra clave: Escuela-Comunidad; Escuela Pública; Escuela Crítica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência e procura contribuir para a construção de uma perspectiva crítica e dialética sobre a escola atual, enfatizando o papel dessa instituição no processo de transformação humana e social. Nesse sentido, oferece o resultado de reflexões e ações coletivas realizada junto aos estudantes de um curso de pós-graduação de uma universidade pública do oeste paulista, assim como engendra os caminhos teóricos e metodológicos para se pensar o papel da escola reconhecida como escola-comunidade e sua contribuição para a formação dos indivíduos que irão transformar a sociedade, ou

seja, reflete sobre o processo de construção da consciência crítica humana possibilitado no interior da escola estruturada como comunidade.

Refletir sobre o papel da escola, considerando o cotidiano e a história, conforme aponta Heller (1977) é uma tarefa importante que deve ser efetivada pelos educadores e demais participantes da escola e que tem a consciência de sua importância na sociedade, sobretudo quando compreendem que essa instituição mantém-se em movimento histórico social ou seja, em movimento dialético contraditório de transformação com objetivo de acompanhar o próprio movimento da sociedade.

Para iniciarmos a reflexão sobre a escola atual, qual seu papel assim como o que é comunidade, devemos nos embasar teórica e metodologicamente, pois o processo de transformação da escola atual passa pela transformação da consciência dos sujeitos que dela participam. Nessa direção as reflexões da teoria histórico-cultural, como também da Pedagogia histórico-crítica, assim como na Psicologia social-comunitária Latino americana, dentre outras reflexões teórico-críticas construídas para analisar a escola, são muito bem vindas, sobretudo quando subsidiam reflexões e ações que direcionam a transformação da escola atual possibilitando a construção de uma escola-comunidade, como defende Viotto Filho (2009; 2014).

Segundo Sawaia (2000) o conceito de comunidade já foi definido e compreendido de diferentes formas ao longo da história, desde a compreensão do coletivismo se contrapondo ao individualismo, como também explicitando a antítese entre comunidade e sociedade, assim como evidenciando o contraste entre valores comunitários e não comunitários, como também, compreendendo comunidade como uma instância consensual e homogênea em que os sujeitos comungam dos mesmos objetivos e vivem em harmonia, enfim, visões diferentes e muitas vezes opostas e contraditórias e mesmo ingênuas e idealistas.

No entanto, para a Psicologia social-comunitária, o conceito de comunidade é apreendido como instrumental teórico e metodológico de natureza crítica dialética, com finalidade de transformação do homem e da sociedade. Compreende-se comunidade como instância viva e coletiva, repleta de contradições em que o diálogo franco e aberto, permeado pela ética em que todos são reconhecidos como sujeitos, cria as condições para a realização de ações efetivamente críticas, porque voltadas ao processo de transformação social.

Ao tomarmos a compreensão da Psicologia social-comunitária e a integrarmos às reflexões da Teoria histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, chegamos à compreensão de que a escola atual, apesar de constituir-se de forma fragmentada e encontrar-se à serviço dos interesses da classe dominante, a partir da organização dos seus educadores, principalmente gestores e professores, poderão reorientar-se na direção de uma escola-comunidade, pois há caminhos teóricos e metodológicos suficientes nos aportes indicados acima, para possibilitar a efetivação desse processo.

Diante do conceito de escola-comunidade tal como apregoado por Viotto Filho (2009; 2014) pode-se engendrar reflexões e ações que direcionam a transformação da escola pública atual, no sentido de possibilitar a efetivação da escola-comunidade pela ação coletiva dos sujeitos participantes da escola ao lado de membros da sociedade civil organizada, no entanto, todo o processo deverá ser orientado pelos educadores e reitera-se, a participação dos professores e gestores é imprescindível nesse processo.

Conforme explica Viotto (2009; 2014), no Brasil no final da década de 1970, com o movimento de superação do paradigma positivista da neutralidade científica a Psicologia social-comunitária começa a desenvolver ações voltadas a educação popular (LANE, 1984) e, ao mesmo tempo, as teorias críticas da educação tomam força, desde a Pedagogia do Oprimido Freireana (FREIRE, 1982), como também a Pedagogia histórico-crítica (1984) e, simultaneamente, a Teoria histórico-cultural, dentre outras reflexões críticas que chegaram com força nas ciências humanas e sociais e adentram na educação e na escola.

Desde a década de 1980 que as reflexões da filosofia crítica Heller (2000), tem assumindo um posicionamento radical em defesa da efetivação de uma comunidade orgânica que construa valores axiológicos positivos e humanizadores, no entanto, esclarece a filósofa húngara que é praticamente impossível imaginar que a integração total, a sociedade capitalista como um todo, possa chegar a converter-se em comunidade, no entanto, é bastante possível a efetivação de grupos comunidade, tal como Viotto Filho (2009; 2014) tem pensado a escola atual como escola-comunidade.

Segundo Heller (2000) na sociedade capitalista, o ser humano singular é membro de uma determinada classe e as exigências sociais aparecem mediadas por grupos reais em que imperam as relações face a face; esses grupos apresentam inúmeras contradições e impõem ao indivíduo várias exigências e diferentes papéis sociais, sendo que essas situações contribuem para a fragmentação da

consciência desses sujeitos, fato que engendra as condições para a alienação social, como acontece no cotidiano da maioria das pessoas na sociedade capitalista.

O indivíduo contém tanto a particularidade quanto o homem genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. (...) A explicitação dessas possibilidades de liberdade origina, em maior ou menor medida, a unidade do indivíduo, a aliança de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária (HELLER, 2000, p.23).

Para a autora, esse é o processo que cada indivíduo vive no cotidiano, situação inescapável, pois os grupos familiar, escolar, religioso, de parentes e amigos e do trabalho são permeados por ações e pensamentos cotidianos e heterogêneos, situação que efetiva-se na vida da maioria das pessoas por muitos e muitos anos ao longo de sua existência social (HELLER, 2000).

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipuladoras, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade (HELLER, 2000, p. 17).

O indivíduo singular pertence a diversos grupos, desenvolvendo-se e estabelecendo relações sociais e de trabalho as mais variadas, sendo que o pertencimento à esses grupos acontece de forma acidental, ou seja, sem que o indivíduo escolha livremente, no entanto, quando a personalidade do indivíduo e do grupo se encontram reciprocamente numa relação orgânica, essencial e estável, não teremos mais um grupo acidental, mas sim, uma comunidade.

Segundo Viotto Filho (2009; 2014) é nesse sentido, ou seja, na transformação do grupo atual da escola, de um grupo acidental para um grupo comunidade, que deve ser pensada a transformação da escola. Há que se pensar a escola como um espaço comunitário, onde os indivíduos singulares possam adquirir conhecimentos clássicos que foram construídos pela humanidade, possam estabelecer relações sociais humanizadoras permeadas pelo diálogo. Pelo respeito e repletas de objetos culturais os mais desenvolvidos pela ciência, pelas artes, pela filosofia, etc, para que os sujeitos da escola avancem para além do cotidiano alienado, assim como do objetos e relações cotidianas alienadas, para serem lançados na esfera da genericidade, ou seja, daquilo que há de mais e melhor desenvolvido pela humanidade.

Pensar a escola atual como escola-comunidade, segundo nossa compreensão, é possibilitar a transformação dos sujeitos participantes da escola em seres humanos humanizados, pois como temos identificado, as relações cotidianas nos aprisionam à alienação, essa forma de ser e existir que distancia os indivíduos do que há de mais desenvolvido, relegando à maioria da população ao mínimo oferecido pelas situações cotidianas e pela trabalho alienado (MARX, 2005, p. 521).

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente ser o trabalho algo externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza e, por conseguinte ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. (...) Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de que, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (MARX, 2005, P. 521).

Nesse sentido, ele explica que o trabalho alienado torna a vida da espécie em vida individual, alienando o homem de sua própria espécie:

Pois, trabalho, atividade vital, vida produtiva, agora aparecem ao homem apenas como meios para a satisfação de uma necessidade, a de manter sua existência física. A vida produtiva, contudo, é a vida da espécie. É vida criando vida. No tipo de atividade vital,

reside todo o caráter de uma espécie, seu caráter como espécie; e a atividade livre, consciente, é o caráter como espécie dos seres humanos. A própria vida assemelha-se somente a um meio de vida. O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Ela não é uma prescrição com a qual ele esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente espécie. Só por isso, a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência. (Marx, 2005, p. 521).

Defendemos que a possibilidade de apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade deve ser enfatizada na escola, sendo que a escola atual, como sabemos, oferece o mínimo necessário para que os estudantes adquiram habilidades básicas preparando-os para o trabalho; no entanto, na escola-comunidade, esse processo de apropriação será muito mais significativo e avançará ao mínimo para ofertar as máximas possibilidades de desenvolvimento conquistadas pelo gênero humano e, desta forma, orientar os indivíduos para estabelecerem uma relação orgânica essencial e estável com a escola, para que possam aprender e desenvolver multilateralmente na direção do humano-genérico, como afirma Duarte (1995).

Segundo Duarte (2004 p. 59), ao que se refere ao processo de ruptura e desenvolvimento explica que

No que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade do trabalho. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento. Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos e valores que o enriqueçam como ser humano.

Segundo Viotto Filho (2009; 2014), a escola-comunidade não se destinará a reproduzir as normas e papéis da sociedade capitalista, pelo contrário, realizará a crítica às mazelas sociais e cotidianas e estruturar-se-á pelo trabalho coletivo consciente e crítico dos seus membros, contando com a participação efetiva dos educadores, estudantes, pais e familiares, como também de membros da sociedade civil organizada. É nesse sentido, portanto, que pensamos a escola atual como escola-comunidade, pensada e organizada pela ação dos sujeitos que da escola participam direta e indiretamente.

É importante defendemos a necessidade e a viabilidade de uma escola-comunidade nesse momento histórico de intenso desenvolvimento das forças produtivas da chamada revolução da informação, vez que a informática, a microeletrônica, a robótica, dentre outras tecnologias tomam conta das relações e do trabalho; estamos vivendo uma revolução em que as máquinas assumem o papel que antes era desenvolvido pelos seres humanos, inclusive no plano intelectual, pois as máquinas hoje são inteligentes tal como os homens.

Segundo pensamento marxista no que tange o papel dos homens e a revolução das máquinas, mesmo que o homem intervenha, ainda assim:

A máquina-ferramenta é um mecanismo que, uma vez que se lhe transmite o movimento adequado, executa com suas ferramentas as mesmas operações que antes executava o trabalhador com outras ferramentas semelhantes. 'A máquina já não tem nada de comum com o instrumento do trabalhador individual. Distingue-se por completo da ferramenta que transmite a atividade do trabalhador ao objeto. De fato, a atividade manifesta-se muito mais como pertence da máquina, ficando o operário a vigiar a ação transmitida pela máquina às matérias-primas, e a protegê-la das avarias'. Tão logo a máquina possa executar sem ajuda do homem todos os movimentos necessários para elaborar a matéria-

prima, ainda que o homem vigie e intervenha de vez em quando, teremos um sistema automático de maquinaria. (MARX apud MORAES NETO, 1986, p.36).

Para Saviani (1996), a contradição que apresenta o mundo atual e sua crise, pode resumir-se, por um lado, no máximo desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, fato que evidencia a revolução citada acima, também chamada de terceira Revolução industrial ou Revolução da Informática e da microeletrônica. Nesse movimento identificamos que, se na revolução industrial ocorreu e transferência das funções manuais para as máquinas, hoje está ocorrendo a transferência das próprias operações intelectuais humanas para as máquinas, como esclarece o autor e, nesse sentido, então, se diz que vivemos a “era das máquinas inteligentes” e justamente por isso, as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, situação que levará, em contrapartida, a elevação do patamar de qualificação geral dos indivíduos (SAVIANI, 1996).

Ainda segundo Saviani (1996) a escola, diante dessa nova situação em que as máquinas se tornam inteligentes e que o ser humano precisará avançar no desenvolvimento e qualificação de capacidade mais gerais e menos específicas, assumirá o papel de forma principal, dominante e generalizada de educação. É nesse sentido, então, que a escola-comunidade se apresenta, como uma escola tal como preconizada pela filosofia da práxis, ou seja, que possa desenvolver os seres humanos e levá-los à uma formação multilateral em que as suas capacidades intelectuais, estariam deixando "o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica, para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo", como afirma Saviani (1996, p.182).

É nessa direção, portanto, que a escola-comunidade poderá atuar, desde o interior da escola atual, transformando-a qualitativamente na sua estrutura e dinâmica. Torna-se importante salientar que a escola-comunidade somente se viabilizará plenamente com a generalização do trabalho intelectual geral, ou seja, à medida que as funções intelectuais humanas mais específicas são transferidas para as máquinas e à medida que a produção seja realizada por elas, os humanos apenas limitar-se-ão à controlar as máquinas e, desta forma, estarão liberados para o não-trabalho, como afirma Saviani (1996), podendo ocupar-se com o desenvolvimento de outras esferas de sua individualidade dado o tempo livre para o estudo, a leitura, a poesia, a música e outras objetivações genéricas.

Nos esclarece o autor que “essa tendência, contudo, só poderá se concretizar através da socialização da apropriação” ou seja, quando todo o conhecimento da humanidade for disponibilizado à todos os sujeitos sociais, momento em que a propriedade privada do conhecimento será abolida e, certamente, o papel da escola-comunidade atua nessa direção, qual seja, da plena socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A escola-comunidade, portanto, poderá contribuir para com o pleno desenvolvimento humano e, nesse sentido, com a superação do capitalismo pois, segundo Saviani (1996, p. 183), estamos diante do limiar entre o socialismo e a barbárie o que, segundo o autor, essa "situação se reveste de particular dramaticidade porque não está em causa apenas a substituição de um regime econômico-político por outro, mas a própria sobrevivência da humanidade".

Segundo Leontiev (1978), a escola é o local concreto existente para a generalização cultural e explicita que: A meta é a concretização, na vida de todos os seres humanos, das máximas possibilidades de desenvolvimento multifacetado. Isso só será alcançado quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, quando a educação transformar-se na essência do trabalho. [...] os homens não nascem humanos, mas humanizam-se por apropriação da cultura (LEONTIEV, 1978, p. 282).

Ao compreendermos o processo pelo qual passa a sociedade capitalista e suas 'máquinas inteligentes' e a situação dos seres humanos nessa sociedade, reiteramos a importância e o papel da escola-comunidade, a qual poderá, pela organização coletiva dos seus educadores e outros sujeitos dela participantes, contribuir para as necessárias transformações sociais. No entanto, a escola-comunidade ainda é uma ideia, um conceito, uma teorização.

Retomando Saviani (1996, p. 183):

Para que a teoria saia do estado propriamente teórico e se converta em verdade prática é necessário que ela seja assimilada por contingentes cada vez mais amplos de sujeitos sociais, emergindo como agentes efetivos da prática histórica (...) e isso pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população [e dos

educadores] para a realização das transformações necessárias [da escola atual], o que põe na ordem do dia a problemática desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis".

Podemos afirmar, portanto, que somente pela organização coletiva e ações práticas desde a escola atual, capitaneadas pelos educadores, principalmente os gestores e professores, é que será possível a construção da escola-comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao final do processo formativo foram analisados os trabalhos de finalização do curso realizados pelos estudantes, como forma de identificação dos temas mais abordados pelos mesmos e o quanto o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a escola se fez presente nas produções.

Segundo afirma Leontiev (1978, p, 173): o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores origina-se nas relações sociais do homem, no contexto social e cultural, por meio de suas atividades produtivas: “[...] o homem mediatiza, regula, e controla esse processo pela sua atividade”.

Foi realizada a devida análise crítica dos conteúdos dos trabalhos entregues pelos estudantes e identificação do desenvolvimento da visão crítica sobre a educação escolar e a escola pública brasileira, sendo que esses conteúdos foram organizados para a elaboração deste artigo em que a maior incidência ocorreu na discussão acerca da transformação da escola pública atual.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de um relato de experiência referente a um estudo teórico, bibliográfico e natureza qualitativa decorrente de um processo formativo vivido em um curso de pós-graduação, o qual foi permeado por aulas expositivas, projeção de filmes, leituras coletivas e debates a partir de textos oriundos da Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia social-comunitária.

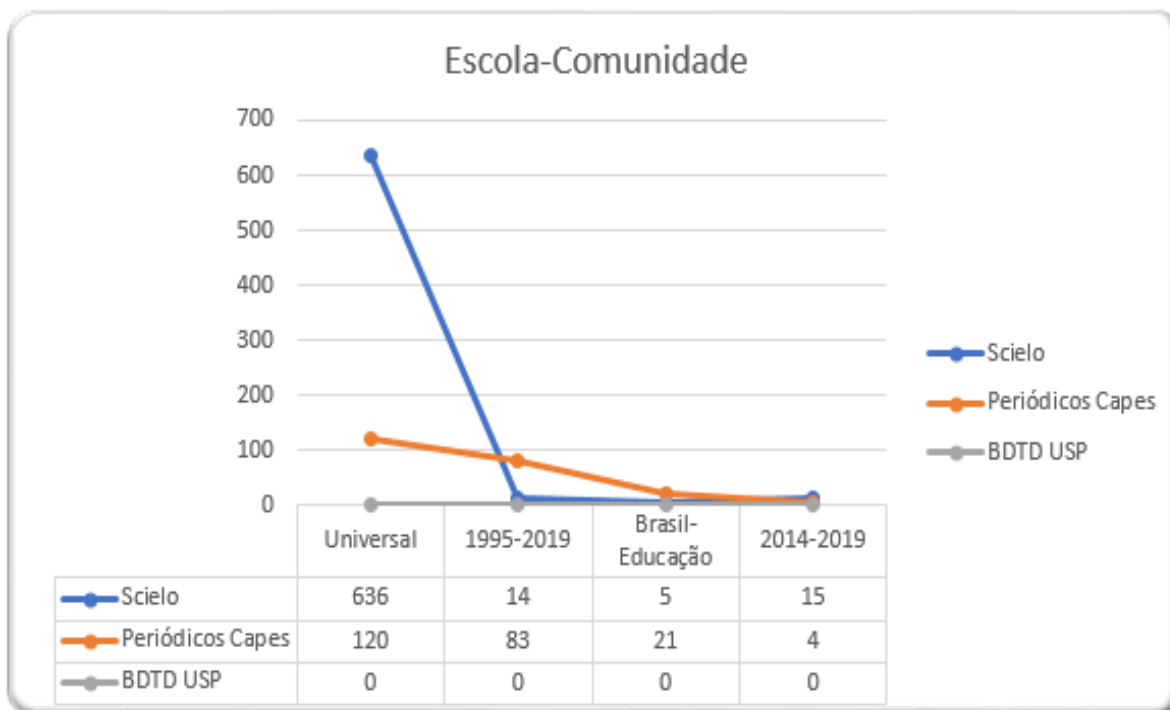
O estudo teórico segundo Demo (1994, p. 36 / 2000, p. 20) justifica-se por ser:

"dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (Demo, 2000, p. 20). "O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa" (1994, p.36).

Quanto a natureza qualitativa Minayo (2001, p.14) explica que:

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. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

O estudo acerca do tema, iniciou-se a partir da relevância encontrada em levantamento bibliográfico realizados em fontes de pesquisas com valor científico, conforme demonstra o gráfico escola-comunidade:



Os encontros de formação na universidade constituíram-se em aulas quinzenais numa universidade pública estadual. Nestes encontros após lermos os textos pertinentes ao tema, que eram disponibilizados via e-mail antes dos encontros para as reflexões e discussões, onde emergiu esse questionamento a respeito da escola-comunidade. A partir das reflexões que ocorreram nas vivências os pesquisadores realizaram um contraponto entre a teoria de pesquisadores renomados na área para apresentar a análise dos resultados obtidos no decorrer do processo formativo.

Ao final do processo formativo foram analisados os trabalhos de finalização do curso realizados pelos estudantes, como forma de identificação dos temas mais abordados pelos mesmos e o quanto o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a escola se fez presente nas produções.

Foi realizada a devida análise crítica dos conteúdos dos trabalhos entregues pelos estudantes e identificação do desenvolvimento da visão crítica sobre a educação escolar e a escola pública brasileira, sendo que esses conteúdos foram organizados para a elaboração deste artigo em que a maior incidência ocorreu na discussão acerca da transformação da escola pública atual.

CONCLUSÕES FINAIS

Ao final das reflexões oriundas da experiência vivida ao longo do curso de pós-graduação e suas contribuições para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e sua compreensão da educação escolar e da escola atual numa perspectiva crítica, torna-se possível afirmar a importância de uma vivência dessa natureza no processo de construção da consciência dos sujeitos.

Ao se tratar do processo de construção de consciência do sujeito considerando como um processo educativo temos o pensamento de Manacorda (1990, p. 81) que diz:

A educação é uma adaptação ao ambiente, sim, mas também e sobretudo, uma luta contra esse ambiente, para não permitir que esse influa casualmente, mecanicamente (...) O problema coloca-se como uma opção entre naturalidade e autoridade, isto é, intervenção humana, na pressuposição de que não se pode falar de natureza do homem, mas tão-somente de um ambiente historicamente determinado (MANACORDA, 1990, p.81).

Desta forma em se tratando de Marx, a consciência emerge do processo social na medida em que a ação dos homens é teleológica, onde ela é um produto social:

A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas para o indivíduo que toma consciência; é, simultaneamente a da natureza que inicialmente se depara ao homem

como uma força francamente estranha, toda poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemoriza tanto como aos animais; e, por conseguinte, uma consciência da natureza puramente animal (MARX; ENGELS, 1991, p. 36).

À medida que as apropriações teóricas foram se desenvolvendo, assim como as relações sociais em sala de aula foram se ampliando, principalmente por conta do domínio dos conhecimentos socializados, os sujeitos participantes do processo puderam, além de garantirem sua formação, contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre a escola na atualidade e sua necessidade de transformação.

Para a efetivação do processo de transformação da escola atual e sua construção numa perspectiva de escola-comunidade, desde os gestores e professores, como também outros educadores que encontram-se na escola, além dos estudantes e seus familiares, deverão assumir o protagonismo desse processo e organizarem-se para os estudos, reflexões e ações de transformação da escola.

Defendemos que a escola atual, organizada como escola-comunidade terá condições de viabilizar instrumentos de conscientização aos sujeitos que dela participam, à medida que possibilitar o acesso aos conhecimentos humano-genéricos (filosofia, ciência, artes, política, etc), pois é pelo acesso à esses instrumentos que os seres humanos poderão construir suas consciências numa direção crítica e transformadora, como afirma Viotto Filho (2009; 2014).

Paro (2000, p.21) nos alerta que é preciso "ter consciência de que os avanços que se derem no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar serão função das lutas que se fizerem em toda a sociedade civil". Considerando a afirmação do autor, compreendemos que se faz necessário e essencial a participação da sociedade civil e das organizações populares no processo de transformação qualitativa das relações e da estrutura da escola atual e da sociedade como um todo.

Para tanto a escola é um espaço de formação e transformação, requer que o educador compreenda a dimensão de seu papel transformador.

As pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos e contraditórios entre os diversos grupos atuantes na escola. Esses interesses contraditórios se manifestam nas relações interpessoais, em reunião do conselho de escola, em reuniões de pais, no comportamento diante da greve dos professores, no processo ensino-aprendizagem em sala de aula, enfim, nas múltiplas relações que têm lugar no dia-a-dia da escola. Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar; como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população (PARO, 2000 p. 46-47).

Entendemos que a escola atual, mesmo sob as condições postas pela sociedade capitalista, quando organizada numa escola-comunidade, poderá contribuir para a superação de valores individualistas e para a construção de sujeitos que tenham consciência do 'nós', como afirma Heller (1977). Uma consciência que tenha condições de avaliar criticamente a realidade, reprimir características e aspectos particulares, individualistas e alienados que distanciam o sujeito da genericidade.

Enfim, esse é o caminho a ser trilhado, no entanto, as reflexões postas neste pequeno artigo, evidenciam que a escola-comunidade é ainda uma ideia, uma concepção de escola, uma reflexão teórica sobre a escola atual, a qual, para transformar-se em escola-comunidade, precisará da mobilização dos sujeitos participantes da escola atual, principalmente dos gestores e professores, sujeitos protagonistas do processo de transformação da escola como temos defendido pois, sem a mobilização dos sujeitos da escola esse movimento não acontecerá, vez que o Estado não tem interesse em transformar a escola na direção da emancipação humana e social.

Encontra-se na ação consciente, crítica e coletiva dos educadores da escola atual a possibilidade de organização de estudos, vivências, reflexões e ações críticas na escola, condições essenciais e imprescindíveis para o processo de transformação humana em direção à transformação social. Acreditamos que os sujeitos participantes da escola serão os responsáveis pela organização coletiva, planejamento e execução das atividades de transformação da escola atual para a construção da escola-comunidade a qual,

a partir da práxis educativa dos educadores, avançará da condição de ideia para a situação de realidade concreta e verdadeira.

Para finalizar, vale a pena retomarmos a reflexão de Oliveira (1996) ao afirmar que os conhecimentos não transformam a realidade, que os conhecimentos, as ideias, os conceitos, por si mesmos, não engendram por si-mesmos as transformações no mundo e tão pouco na escola. No entanto, afirma a autora, quando ideias, conceitos e conhecimentos tornam-se objeto da consciência crítica dos seres humanos e constituem-se como força motriz das suas ações, os encaminham para a efetivação da práxis social transformadora da realidade.

Segundo Oliveira (2006) as experiências de escolarização desde o nível regular ao nível superior evidenciam os desafios da globalização, da participação política e do neoliberalismo:

Ao se depararem com o processo de reestruturação produtiva (e sua conseqüente mudança no conteúdo e na organização do trabalho, bem como no conjunto das relações sociais globais), assim como com o alargamento do processo de socialização da participação política dos tempos de abertura democrática e, ainda, com a hegemonia do ideário neoliberal nos processos sociais, em geral, e especificamente no campo da educação, as concepções de educação popular enfrentam novos desafios (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Conforme Saviani afirma a unidade da teoria e prática entende-se numa forma dialética, do movimento dinâmico da prática e dos indivíduos como produtos e produtores de sua história. Trata-se de uma dialética histórica da filosofia das práxis, a qual Saviani afirma:

[...] entendo-a como um conceito sintético que articula teoria e prática. Em outros termos, vejo a filosofia das práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática. Unificando-as na prática. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente. Alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2005a, p. 141-142).

Torna-se importante esclarecer que na efetivação da escola-comunidade no interior da escola atual, os educadores e outros participantes da escola, precisarão contar com todas as forças progressistas presentes na sociedade, pois a escola por si-mesma terá dificuldades em firmar seus propósitos transformadores, sendo que os movimentos sociais populares organizados são imprescindíveis nesse movimento. Essas forças sociais poderão desencadear, desenvolver e organizar, ao lado dos educadores da escola atual, a luta pela superação da ignorância e obscurantismo que persiste em se apresentar na sociedade e que também se dirige para a escola; luta essa que segundo nossa compreensão, deve avançar na defesa de todos os sujeitos sociais em seu conjunto, não limitando a preocupação apenas aos sujeitos que encontram-se na escola pois, como sujeitos humano-genéricos, nosso compromisso ético-político é com os seres humanos, e ao defendermos a escola-comunidade, estamos defendendo o desenvolvimento da humanidade.

Para finalizar, vale lembrarmos Saviani (1996, p.183) quando afirma:

Mas para que a teoria saia do estado propriamente teórico e se converta em verdade prática é necessário que ela seja assimilada por contingentes cada vez mais amplos de sujeitos sociais, emergindo como agentes efetivos da prática histórica (...) e isso pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias, o que põe na ordem do dia a problemática desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis.

É pela via das ações críticas e transformadoras, portanto, que será possível a construção da escola-comunidade no interior da escola e da sociedade atual, no entanto, esse movimento deverá constituir-se como práxis social e voltado ao processo de transformação da sociedade como um todo em direção à construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e livre do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: autores associados, 1993.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>

FREITAS, M.C. (org) **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez, 2 a .ed., 1999.

SAWAIA, B.B. **Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto à humanidade**. In: **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade a autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civ. Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nenson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Trad. de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**, Trad.: William Lagos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990,287 pp.

MARX, Karl ; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX,K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Primeiro Manuscrito: Trabalho alienado. www.culturabrasil.pro.br/marx, 2005.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MORAES NETO, B. R. de. **Automação de base microeletrônica e organização do trabalho na indústria metal-mecânica**. Revista de Administração de Empresas, v.26,n.4,p.35-40, 1986. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901986000400004>

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano industrial**. ANPEd, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2268--Int.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 5. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Filosofia da Educação: Crise da modernidade e o futuro da filosofia das práxis**. In: A Reinvenção do Futuro, org. Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1996 (p.167-185).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; **ESCOLA-COMUNIDADE: A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA**. In: IV EBEM Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2009, São José do Rio Preto. Socialismo e Educação na América Latina. MARILIA: UNESP-MARILIA, 2009. v. 1. p. 1-1.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; **Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller**. In: StelMiller; Maria Valéria Barbosa; Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. (Org.). Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 1, p. 7-244.

“ALFABETIZAR” OU “LETRAR”? UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nair Correia Salgado de Azevedo

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. E-mail: nairazevedo@hotmail.com

RESUMO

As preocupações com a qualidade da Educação pública no Brasil tem sido motivo de debates, reflexões e de preocupações por parte de governantes e profissionais da Educação. Uma das formas de se refletir para a sistematização de ações que contribuam para a solução desse problema é reconhecer a importância da “Alfabetização” nos anos iniciais, além de identificarmos sua especificidade técnica e sistematizada no processo inicial de aquisição do processo de escrita. Esse artigo tem como objetivos entender do ponto de vista histórico como surgiram os conceitos de “Alfabetização” e “Letramento”, conceituar à luz dos autores pesquisados os termos “Alfabetização” e “Letramento” destacando suas especificidades e refletir sobre as possibilidades metodológicas de alfabetização. Como Métodos, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisas educacionais com análise documental a respeito da temática a ser discutida nesse artigo. Pudemos concluir que, para a criança ser alfabetizada, ela precisa antes de tudo entender a natureza e as funções do nosso sistema de escrita, o que requer do professor um trabalho com o letramento e a alfabetização, priorizando as características de cada um desses termos. É válido ainda dizer que ainda há muito que ser percorrido sobre a alfabetização e o letramento, mas cabe a cada professor buscar caminhos de forma a priorizar essa aprendizagem. Compreende-se, por fim, que “alfabetização” e “letramento” têm significados distintos, mas devem ocorrer simultaneamente respeitando suas especificidades.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental.

"LITERACY" OR "LETTER"? A DISCUSSION ON THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF LITERACY IN FUNDAMENTAL TEACHING

ABSTRACT

Concerns about the quality of public education in Brazil have been the subject of debates, reflections and concerns by government officials and professionals. One way to reflect on the systematization of actions that contribute to solving this problem according to Soares (2003) seems to be to recognize the importance of “Literacy” in the early years, and to identify its technical and systematized specificity in the initial process. acquisition of the writing process. This article aims to understand from the historical point of view as the concepts of "Literacy" and "Literacy" suggest, to conceptualize in the light of the authors researched the terms "Literacy" and "Literacy" highlighting their specificities and reflect on the methodological possibilities of literacy, proposed by the studied theoretical framework. We could conclude that for the child to be literate, he must first understand the nature and functions of our writing system, which requires the teacher to work with literacy, prioritizing the characteristics of each of these terms. It is still valid to say that there is still much to be covered about literacy and literacy, but it is up to each teacher to find ways to prioritize this learning. Finally, it is understood that "literacy" and "literacy" have different meanings, but must occur simultaneously respecting their specificities.

Keywords: Education. Literacy. Literacy Elementary School.

¿"ALFABETIZACIÓN" O "CARTA"? UNA DISCUSIÓN SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

RESUMEN

Las preocupaciones sobre la calidad de la educación pública en Brasil han sido objeto de debates, reflexiones y preocupaciones por parte de funcionarios y profesionales del gobierno. Una forma de reflexionar sobre la sistematización de acciones que contribuyen a resolver este problema según Soares (2003) parece ser reconocer la importancia de la "Alfabetización" en los primeros años e identificar su especificidad técnica y sistematizada en el proceso inicial. adquisición del proceso de escritura. Este artículo pretende comprender desde el punto de vista histórico como sugieren los conceptos de "Alfabetización" y "alfabetización", conceptualizar a la luz de los autores que investigaron los términos "Alfabetización" y "alfabetización" destacando sus especificidades y reflexionando sobre las posibilidades metodológicas de la alfabetización, propuesto por el marco teórico estudiado. Podríamos concluir que para que el niño sepa leer y escribir, primero debe comprender la naturaleza y las funciones de nuestro sistema de escritura, que requiere que el maestro trabaje con la alfabetización, priorizando las características de cada uno de estos términos. Todavía es válido decir que aún hay mucho por cubrir sobre alfabetización y alfabetización, pero depende de cada maestro encontrar formas de priorizar este aprendizaje. Finalmente, se entiende que "alfabetización" y "alfabetización" tienen diferentes significados, pero deben ocurrir simultáneamente respetando sus especificidades.

Palabras clave: Educación. Alfabetización Alfabetización Enseñanza fundamental.

INTRODUÇÃO

As preocupações com a qualidade da Educação pública no Brasil têm sido, ao longo de décadas, motivo de debates, reflexões e, especialmente, motivo também de preocupações por parte de gestores e governantes. Ao revelarem os resultados das avaliações oficiais ensino público, o Brasil expõe uma desafiadora realidade e junto com esse quadro preocupante (pois tais avaliações demonstram uma necessidade urgente de melhora na qualidade da Educação brasileira) existe a necessidade de ações concretas para que tal realidade se transforme.

De acordo com Carneiro (2016) no ensino brasileiro existem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Superior, mas ao pensar em qualidade da Educação, durante muito tempo isso significou pensar primeiramente nos anos iniciais de escolarização. E é justamente nesse contexto que surge a pergunta que ecoa em muitas escolas do Brasil: “o que tem dado errado ao alfabetizar nossos alunos, já que muitos deles não conseguem chegar ao final do processo, competentes em suas aquisições exigidas?” (CARNEIRO, 2016, p. 8).

Já na visão de Santos e Costa (2016), essa trajetória de debates e reflexões a respeito da alfabetização é histórica e entre esses diversos questionamentos “o fracasso na alfabetização está presente em muitos deles, sendo motivo de preocupações de estudiosos, pesquisadores, governantes, pais, professores e outros setores da sociedade em geral” (SANTOS; COSTA, 2016, p. 8).

Há que se saber, porém, que essas discussões não são recentes e existem tentativas de se aprimorar a qualidade da Educação por meio do início do processo de escolarização, ou seja, por meio da alfabetização. Santos e Costa (2016), na mesma direção de Carneiro (2016), apontam para muitas tentativas de melhora da qualidade da Educação por meio de ações de políticas públicas, o Ciclo Básico e a “Escola Padrão” na década de 1980 em São Paulo, e mais recentemente, as escolas de tempo integral e os Programas de formação ao professor alfabetizador, como o já mencionado “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa” – PNAIC (BRASIL, 2012).

A partir da reflexão sobre os métodos de alfabetização, analisamos os estudos realizados por Soares (2003), Mortatti (2006), Ferreiro (1986; 1995), entre outros, e percebemos que no Brasil houve uma distorção entre os termos “Alfabetização” e “Letramento”. Na prática, isso significa compreender primeiramente que muitos professores não possuem a ideia clara do que é “Alfabetização” e “Letramento” e quais são as especificidades de cada um desses termos.

A Alfabetização e o Letramento são processos de aprendizagem que devem andar pela mesma via em união, porém, seus conceitos são específicos. Para que haja uma melhor compreensão do assunto abordado, pretendemos mostrar as conceituações desses dois termos por meio dos estudos de Soares (1989; 1998; 2003; 2004; 2008), Mortatti (2006), Moraes, Albuquerque e Leal (2005), Cagliari (1999) entre outros, pois isso será de fundamental importância para que esse artigo consiga distinguir e mostrar as semelhanças e diferenças entre os dois processos.

Podemos iniciar afirmando que “Alfabetização” é a ação de ensinar/aprender de forma sistemática a ler e escrever, ou seja, a criança aprende por meio do sistema alfabético fonológico da leitura e escrita e, portanto, esse processo de aprendizagem deve ocorrer no ambiente escolar e com a intervenção do professor. Segundo Soares (1989), alfabetizar é uma ação mais complexa:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (SOARES, 1989, p.17).

Já o termo “Letramento” é utilizado para reconhecer e nomear práticas sociais da leitura e escrita, desta forma, essa ação pode ocorrer em vários locais além da escola. Geralmente, alguém não precisa ser alfabetizado para ser letrado – basta que a pessoa esteja inserida num contexto de Letramento para que tal conceito se aplique. Entretanto, em muitos momentos o Letramento se sobrepõe à alfabetização, pois percebemos por meio de muitas práticas que este está mais em evidência. Sobre isso, Soares (2004) apresenta o seguinte posicionamento: “Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido” (SOARES, 2004, p. 43).

A Alfabetização e o Letramento são processos de aprendizagem que devem andar sempre juntos, porém seus conceitos, como percebemos inicialmente, são divergentes. Entende-se que a Alfabetização se ocupa da aquisição sistemática da leitura e escrita, aplicada pelo sistema escolar. Já no Letramento a leitura e escrita exercem, entre outras funções, a orientação e o contato com o mundo letrado por meio de práticas sociais, o que implica entender que trata-se do contato com textos diversos em vários lugares além da escola (SOARES, 2004).

Partindo do pressuposto e de que esses conceitos são confundidos pela maioria dos professores alfabetizadores nas suas distinções e no desempenho de suas funções, cabe ao professor e à instituição escolar rever e aplicar uma metodologia sistemática de se trabalhar por meio de propostas e outras ferramentas que os auxiliem nas dificuldades enfrentadas diante da Alfabetização.

Partindo do que foi discutido até aqui, esse artigo tem como objetivos: entender do ponto de vista histórico como surgiram os conceitos de “Alfabetização” e “Letramento”; conceituar à luz dos autores pesquisados os termos “Alfabetização” e “Letramento” destacando suas especificidades; refletir sobre as possibilidades metodológicas de alfabetização propostas pelo referencial teórico estudado.

Como métodos, utilizou-se da abordagem qualitativa, usando de reflexão teórica crítica sobre material já elaborado. Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é uma das mais indicadas para estudos educacionais, pois se utiliza de métodos que procuram compreender o processo e contexto envolvido pela temática.

Também usou de referencial teórico elaborado por autores renomados sobre o tema, como Soares (1989, 2004;), Mortatti (2006), Ferreiro (1986; 1995), Ferreiro e Teberosky (1999), Moraes, Albuquerque e Leal (2005), Cagliari (1999), Freire (2002) entre outros. Também optou-se pela análise documental de textos normativos a respeito do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRIMEIROS PASSOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da escrita veio passando por várias transformações e foi se aprimorando até os dias atuais. Neste contexto, nota-se que a escrita surgiu de acordo com a necessidade que os povos tinham de se comunicarem e, até mesmo, de comercializarem seus produtos. Diante disso, antes mesmo da criança usar a escrita como forma convencional para se comunicar, entende-se que esse sistema não exemplifica apenas para representação, mas também para contar como se sente, como ela enxerga o mundo e como é sua história utilizando assim, o desenho e a sua interpretação do meio que em vive (CAGLIARI, 1999).

Segundo Cagliari (1999), compreende-se que o alfabeto atual foi estruturado e modificado para que se mostrasse sua composição de hoje. Neste sentido, pode-se enumerar primeiramente o surgimento do alfabeto silábico, apresentado por agrupamentos de sinais para a leitura e a escrita de casa sílaba, posteriormente vieram em forma de desenhos onde se relacionava os fonemas das palavras.

Para ampliar e compreender sobre a Educação Básica e relacionar o conhecimento e a aprendizagem da escrita são necessários ressaltar a origem e a trajetória sobre suas características. Podemos perceber que a história da educação brasileira passou por diversos períodos e durante esse caminho várias mudanças e reformas na educação foram dando à escola um perfil de acordo com a época. Ghiraldelli (2001, p. 13) comenta:

O período colonial durou de 1500 até a Independência, em 1822. A partir daí iniciou-se a fase política do Império, que durou até 1889. A educação escolar no período político do Brasil-Colônia ou, ao menos, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, passou por três fases: a fase de predomínio dos jesuítas; a fase das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e o período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808- 1821). (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p.13)

Neste sentido, sobre a política educacional instituída no Brasil, podemos indicar como primeiros meios sobre a leitura e escrita o trabalho dos Jesuítas, pautado na alfabetização e catequização dos índios pela Companhia de Jesus¹⁰. Contextualizando, podemos dizer que a educação brasileira usou esse parâmetro dos primórdios do descobrimento do Brasil, à época dos Jesuítas.

O processo educativo, então, iniciava-se com os índios e terminava com os filhos dos fazendeiros, e visava prepará-los para serem missionários ou para que continuassem seus estudos na universidade. Notamos que durante a história da Educação brasileira as mudanças ocorreram conforme a peculiaridade de cada período, dando à educação um novo perfil a cada época e que a igreja católica influenciou de forma relevante nesse processo educativo (NÓBREGA, 1988).

Os relatos que deram o início para o sistema educacional brasileiro apontam que no período do Brasil Colônia já havia uma sistematização para oferecer este módulo de educação, no entanto, foi a partir do desenvolvimento industrial, ou seja, a partir de meados do século XIX, que se evidenciou de forma mais efetiva o mundo letrado, no entanto, este foco evidenciou-se mais para o adulto para o trabalho (CUNHA 1999).

Após a expulsão dos jesuítas, Marques de Pombal transforma a estrutura educacional e prioriza o ensino superior deixando os adultos das camadas pobres sem lugar nessa reforma. Assim novamente a Educação é privilégio da elite. Essa situação gerou o retrocesso do único sistema de ensino até então existente no Brasil, considerado como um reforma do ensino, porém, levando ao caos o acesso dos menos desfavorecidos à Educação (NISKIER, 2001).

As grandes cidades se organizavam para estruturar o seu sistema de educação buscando meios de ensino mais modernos e atuais. O contrário acontecia na colônia, mesmo com grande envolvimento e inúmeras tentativas para conquistar o desenvolvimento da educação, a Reforma Pombalina praticamente destruiu o que os jesuítas construíram, tomando e fechando os colégios e com isso, o pedagógico e a aprendizagem de todos foram praticamente eliminadas (NISKIER, 2001).

Com a chegada da família real ao Brasil os interesses da elite continuam a predominar, e o ensino é voltado para atender essa classe. Já com a Proclamação da República em 1889 o regime imperial teve seu fim, e o novo sistema de governo brasileiro se tornou presidencialista. No período Republicano a Educação brasileira continua privilegiando a classe dominante sem se preocupar com a camada pobre da população. Com isso ainda é grande o número de analfabetos no Brasil (NUNES, 2008).

A concepção que o governo tinha do indivíduo analfabeto na época da República trazia o conceito de que esta pessoa não se auto sustentava, que não podia representar o Brasil em muitos setores, como no exército, por exemplo, pois o analfabeto era caracterizado como depende e incompetente para produzir (RIBEIRO, 1993).

Sendo assim, um grande movimento foi criado envolvendo o combate ao preconceito e a exclusão da pessoa analfabeta, a mulher, sendo considerada uma pessoa para a sociedade por sua incapacidade de trabalho, ou seja, de produção para a mão de obra e de avanços para a sociedade. Assim, percebe-se que

¹⁰ A Companhia de Jesus foi criada oficialmente pela Igreja católica em 1540 e tentou resistir ao avanço da Reforma Protestante, estando sempre a serviço ao povo cristão, promovendo a fé cristã nos territórios da missão, e a educação da juventude. A Educação tornou-se a principal tarefa dos jesuítas e teve como uma de suas principais experiências um conjunto de normas e estratégias denominado *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos), que objetivava a formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele contexto. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p.2).

se inicia em relação à educação o assistencialismo que vemos até os dias de hoje em relação ao papel da escola na sociedade (SOUZA, 1998).

Desde as últimas décadas, quando o analfabetismo se transformou, quase de repente, em um problema nacional, sucederam-se inúmeras discursos, juras, projetos, campanhas e até declarações de guerra contra o analfabetismo, acompanhadas de periódicas reformas de ensino (FERRARO; SCHEFER, 2009, p.25). A realidade era que o analfabeto em questão jurídica e política não despertava o interesse dos governantes, pois seu acesso ao voto era negado, observado pela Lei nº 3.029 de 1881, mais conhecida como “Lei Saraiva” (BRASIL, 1881).

Após esse período (final do século XIX e início do século XX), houve uma mudança de postura considerando o aspecto educacional em uma abordagem política e econômica. A Educação brasileira se abriu para mudanças significativas que se justificava pela necessidade da mão de obra especializada na indústria, pois o movimento de concentração dos grandes centros urbanos estava em ascensão.

Entende-se então que o governo, para propiciar o desenvolvimento capitalista, necessitou capacitar os trabalhadores, significando assim, a oportunidade de dar estudo as camadas populares para que houvesse então a qualificação do homem para o trabalho industrializado. Surge então a ideia de que a década de 1930 foi um divisor de águas, um marco histórico para a recente história da educação brasileira (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.16).

Já com relação aos métodos de alfabetização, segundo Mortatti (2006), no final do século XIX o problema era a dificuldade das crianças aprenderem a ler e escrever. A partir da proclamação da República a Educação passa a ser ideal de modernidade, em que a escola se torna obrigatória, laica e gratuita. Diante desse contexto a autora afirma que, é um novo mundo que instaura, onde haverá novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

Mortatti (2006) então menciona os principais eventos relacionados aos métodos de alfabetização em quatro momentos. O primeiro momento relata a metodização do ensino da leitura, no qual até o final do Império brasileiro o ensino requeria de sistematização, em que havia salas adaptadas que acomodavam alunos de todas as “séries”, com prédios pouco adequados para esse intuito, eram as famosas “aulas régias”.

Nessa época utilizavam-se para o ensino da leitura o método sintético (que partia da “parte” para o “todo”); o da soletração (partindo do nome das letras); o fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas (MORTATTI, 2006).

No ano de 1876 em Portugal o poeta português João de Deus publicou a Cartilha Maternal denominada também como Arte da Leitura. Com o início da década de 1880 o “método João de Deus” passou a ser disseminado metodicamente e programaticamente, por Antonio da Silva Jardim. O “método João de Deus” intitulado também como “método da palavração” fundamentou-se nas concepções da atual linguística da época. Diante disso, Silva Jardim ponderava esse método como etapa científica e terminante no ensino da leitura e fonte de desenvolvimento social (MORTATTI, 2006).

O primeiro momento se estendeu até o início da década de 1890, tendo início a uma disputa entre os que defendiam o “método João de Deus” e os que apoiavam fazer uso dos métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação (MORTATTI, 2006).

O segundo momento mostra a institucionalização do método analítico. É preciso destacar nesse momento que a partir de 1890 ocorreu a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que contribui de forma relevante para muitas mudanças pela reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa. A reforma priorizava o novo e revolucionário método analítico sendo adotado, inclusive, por todas as escolas públicas paulistas, sendo consolidada pela proposta na “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920) (MORTATTI, 2006).

Sob forte influência da pedagogia norte-americana, o método analítico se baseou em princípios didáticos, provenientes de uma nova visão de peculiaridade biopsicofisiológico da criança, portanto a compreensão do mundo era captada como sincrética. Segundo Mortatti (2006), esse método deveria ser instituído pelo “todo”, para dar subsequência à decomposição de suas partes, mas foram se tornando diferentes os modos de processamento do método, a partir do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a historieta. Até o ano de 1920 havia a preocupação com o ensino da leitura, mas não da escrita, pois ela era vista como uma questão caligráfica, onde era apenas questão de treino. Após 1920 o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

O terceiro momento onde se relata a alfabetização sob medida, e segundo Mortatti (2006) nesse momento buscam-se agregar os dois modelos fundamentais de procedimentos do ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), passando a fazer uso dos métodos ecléticos ou mistos (sintético-analítico ou vice e versa), classificados como mais acelerados e eficientes. Acentuavam-se a tendência de relativização da importância do método, com a preferência pelo método global (de contos).

Esse movimento de relativização procedeu das novas e progressistas bases psicológicas da alfabetização, “contidas no livro Testes ABC para a verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, escrito por M. B. Lourenço Filho” (MORTATTI, 2006, p. 9). A partir dessa época propagou-se o conceito e o estudo do “período preparatório”, onde o procedimento de ensino se submete ao estado de plenitude das crianças em espécies homogêneas. O terceiro momento se estendeu até aproximadamente no final da década de 1970, onde as questões de ordem didática encontravam-se subordinadas às de ordem psicológica. Damos sequência ao quarto e não menos relevante último momento onde aborda alfabetização: construtivismo e desmetodização, que teve início na década de 1980. Porém, sobre o construtivismo, discutiremos mais detalhadamente no próximo tópico desse estudo, pois para muitos autores ele não é considerado como um método, mas sim uma teoria.

Já Maciel (2002) menciona que as primeiras cartilhas destinadas à alfabetização na História do Ensino no Brasil foram produzidas em Portugal, chegando por aqui no final do século XVI. Também a respeito das cartilhas, Mortatti (apud ARAÚJO, ARAÚJO, SCHEFFER, 2014) menciona que as primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas pelos professores paulistas e fluminenses e com base no método sintético (alfabético, fônico e silábico e posteriormente baseando-se no método analítico (palavração, sentençação e global).

Destacaremos algumas dessas cartilhas: Methodo Pinheiro Ba-ca-da-fa ou Methodo de Leitura Abreviada de Antonio Pinheiro de Aguiar, professor de música e desenho, natural da Província de Minas Geraes. A partir de uma exposição pública em 7/11/1858, em São Cristóvão, o autor destaca o sucesso de seu método, apresentando seus argumentos em favor da juventude e do professorado. Pinheiro descreve as orientações metodológicas em contraposição ao antigo método de soletração, pois apoia os fonemas, através da emissão dos sons (MACIEL, 2002).

As primeiras publicações de “O Primeiro Livro de Leitura”, de Felisberto de Carvalho, ocorreram na segunda metade do século XIX, distinguindo-se das outras cartilhas da época, pois se apresentava como livros de leitura para séries graduadas. Sua coleção completa foi ilustrada por seu filho Epaminondas de Carvalho. O autor orientava o ensino simultâneo da leitura e da escrita, onde procurava fazer das imagens uma aliada da aprendizagem das mesmas. O livro de Felisberto foi contemporâneo às produções de Francisco Vianna, Cartilha, Thomaz Galhardo, Cartilha da Infância e Arnaldo Barreto, autor da Cartilha analítica e Cartilha das mães (MACIEL, 2002).

A primeira edição de O livro de Lili de Anita Fonseca ocorreu em 1940, pela Livraria Francisco Alves, passando a ser editado pela Editora do Brasil S.A a partir dos anos 50. A autora foi orientada pela professora Lucia Casasanta, onde o livro foi produzido como uma atividade de cadeira de Metodologia da Língua Pátria. Ele foi um dos primeiros materiais didáticos apresentando separadamente o manual do professor do livro do aluno. Sua perspectiva teórica era o método global em detrimento ao sintético (MACIEL, 2002).

A cartilha Sodrê (1940) de Benedita Stahl Sodrê pela Editora Nacional propõe a silabação dentro do método sintético para o ensino da leitura e escrita, nos mostrando que os métodos analíticos conviveram com os métodos sintéticos (ARAÚJO; ARAÚJO; SCHEFFER, 2014).

A cartilha Caminho Suave de Branca Alves de Lima foi publicada em 1950, produzida pela própria Editora Caminho Suave Limitada, fazendo parte dos livros conveniados ao Instituto Nacional do Livro - Mec. Entre os livros didáticos destinados a alfabetização foi considerado o maior sucesso editorial do país, e também símbolo por sublimidade da alfabetização tradicional. A autora qualifica o seu método de “Alfabetização pela Imagem” como método eclético. O material didático não apresenta coerência entre as conjecturas teórico-metodológicas e a efetivação na prática pedagógica (MACIEL, 2002).

A primeira edição de Upa, Cavalinho! de Lourenço Filho é de 1957, publicada pela Editora Melhoramentos, fazendo parte de uma série de livros de leitura graduada da coleção de Pedrinho. O autor apresenta como opção teórico-metodológica um método eclético, podendo ser utilizado tanto em ensino que parta de frases ou sentenças, como de palavras (MACIEL, 2002).

O CONSTRUTIVISMO E A ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com Mortatti (apud HERNANDEZ, 1998) o construtivismo, enquanto fundamento teórico para a alfabetização é assumido no Brasil, oficialmente pelo estado de São Paulo, na década de 1980. Com base na teoria construtivista são oferecidos inúmeros cursos de capacitação aos docentes da rede estadual. Textos são impressos e distribuídos. Livros, veiculando a teoria construtivista, bem como suas diferentes apropriações, chegam a todas as escolas e delegacias de ensino. Até os sistemas de multimeios são utilizados para divulgação das novas ideias.

Toda uma estrutura é criada para dar conta da sedimentação do pensamento construtivista – criação do Ciclo Básico, instituição de jornada única docente e discente, criação da função de Coordenador do Ciclo Básico para todas as escolas, instalação de oficinas Pedagógicas em todas as Delegacias de Ensino, criação da função de Assistente Pedagógico exclusivo para o Ciclo Básico. A ênfase maior do movimento de resgate da escola incide sobre as classes de alfabetização.

O construtivismo não é uma prática nem um método de ensino/aprendizagem propriamente dito, ele se opõe às opiniões inatistas e comportamentalistas sobre os procedimentos de aquisição do conhecimento à medida que presume que a aprendizagem aprimora o desenvolvimento da inteligência como resultado das combinações entre a bagagem inata e experiências adquiridas através das oportunidades oferecidas pelo meio (FERREIRO, 1986).

Nesse contexto, a discussão que propõe, segundo a obra de Piaget e do qual o construtivismo se assumiu é bastante atual, ao passo em que declara que uma Educação com qualidade é aquela que proporciona o desenvolvimento global do aluno em todos seus aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Em conformidade com a prática construtivista também procura uma metodologia de trabalho e uma organização curricular previamente planejada, porque crianças e jovens em idade escolar não se deparam no mesmo ponto de partida e não aprendem da mesma maneira e do mesmo modo, mesmo que estejam em uma mesma turma ou série. O construtivismo, associado à “Alfabetização”, é resultado das pesquisas de Emília Ferreiro que, entre outras características, desloca o centro das discussões dos Métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (FERREIRO, 1986).

Emília Ferreiro é argentina de nascimento e formada como psicopedagoga. Fez seu Doutorado pela Universidade de Genebra, orientada pelo biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), de quem posteriormente tornou-se colaboradora. Tornou-se uma espécie de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser associado ao construtivismo (AZENHA, 1999 p. 34).

As descobertas de Ferreiro (1986) levam a concluir que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento - daí surgiu a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transpassar o foco da escola e da alfabetização em particular, do conteúdo ensinado para o aluno.

Inicialmente, Ferreiro (1986) chegou à conclusão de que a evolução da escrita passava por três níveis que chamou de: *Nível 1: Pré – Silábico*: Neste nível o aluno não busca relação com o som. As hipóteses são definidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo passando por etapas de conhecimento como: a) Escrever não é desenhar, antes de tudo buscam estabelecer uma diferença entre os desenhos e outros signos, tais como letras, números e diferentes grafias como pontuações, no entanto apresentam várias tentativas; b) Escrever requer usar pseudoletas, rabiscos, ou seja, ao surgirem suas primeiras tentativas, manifestam signos que já não são desenhos, porém também não são letras convencionais embora busquem desenvolver e se aproximar do real traçado de letras convencionais; c) É preciso diferenciar letras e números, ou seja, com experiência no decorrer do processo e por meio das oportunidades, a criança perceberá que além dos desenhos ali existem dois tipos de signos gráficos: letras e números, porém no início, usam todos imprecisamente; d) Não há controle na quantidade de letras e, após terem construído o conceito de que para escrever se usam signos especiais às crianças escrevem em quantidade não compatível às palavras, usam muitos signos, substituem a quantidade, o repertório e posição das letras, pode ocorrer de usarem toda a largura da página; e) Utilizam de escritas iguais para palavras diferentes em que os primeiros ensaios de escrita podem conter os mesmos conjuntos de signos para todas as palavras, assim são chamadas de escritas fixas. f) Diferenciam quantidade, ordem de letras ao serem escritas diferentes palavras, são apresentadas variações do agrupamento das letras utilizadas: palavras curtas e compridas; letras pequenas e grandes com mudanças e diferenças no que se refere à quantidade/ordem das letras em cada uma das palavras.

Entretanto, observam-se peculiaridades qualitativas nas produções escritas quando se comprova que, conforme o tamanho original do objeto, nome de pessoa ou animal tem ligação com o tamanho da palavra escrita. Propõe: FORMIGA (poucas letras), ELEFANTE (muitas letras); g) Existe uma intenção de escrever, pois percebe inicialmente a primeira a letra das palavras, depois a do final e só depois as letras intermediárias. Leva - se em consideração que para escrever precisa – se de um número pequeno de 3 (três) letras para que seja legível e os caracteres devem ser diversificados.

Nível 2: Silábico: No começo o aluno entende que existe diferença nos sons das palavras e passa a ver que é necessário se escrever de modo diferente cada uma delas. No início procura representar cada sílaba da palavra sem se preocupar com o valor sonoro, demonstrando uma atenção à quantidade de letras em relação à quantidade de sílabas da palavra escrita, evidenciando conhecimento quantitativo sobre a escrita.

Logo adiante passa a empregar consoantes, vogais ou até mesmo combina as duas que são oportunos a cada sílaba da palavra e ao escrever frases, pode fazer uma letra para cada palavra, mostrando conhecimento qualitativo sobre a escrita. Esse momento também é conhecido como silábico com valor sonoro – trata-se de uma fase de transição entre o nível Silábico e o nível Alfabético.

Todavia, é observada características qualitativas e quantitativas nas criações escritas quando é constatado que as divergências entre duas hipóteses, trazem uma reflexão sobre o que se está escrevendo ao mesmo tempo em que possibilita a apropriação do sistema padronizado de escrita (FERREIRO, 1986).

Nível 3: Alfabético: Nesse nível a criança já demonstra a compreensão da escrita – cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir de agora, o trabalho a ser realizado é mais a nível de ortografia das palavras e demais regras da língua materna (FERREIRO, 1986).

É preciso ressaltar que nesse nível também é possível que a criança escreva frases de modo alfabético, porém, com falhas na separação entre as palavras (não escreve deixando os espaços em branco entre as palavras).

O Construtivismo então parte da ideia de construção do conhecimento, destacando o papel ativo da criança independente de qual for o processo pedagógico, o que interessa é a inter-relação com as necessidades de conhecimento dos alunos em cada momento do seu aprendizado. A partir do próximo capítulo, discutiremos mais esse processo, mas especialmente relacionando ao processo de Alfabetização e Letramento.

PAULO FREIRE E SUA IMPORTÂNCIA PARA UMA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife-Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. “Paulo era um dos quatro filhos de um pai de pequena patente militar e de uma mãe costureira e bordadeira. Ele viveu a infância e juventude em uma família nunca pobre em extremo, mas “de poucas posses”, como era costume dizer-se então” (BRANDÃO, 2005, p. 9).

Um dos pontos iniciais de Paulo Freire na elaboração de sua ideia pedagógica foi o estudo da linguagem do povo, sendo de suma relevância sua abrangência com o Movimento de Cultura Popular – MCP do Recife. Paulo Freire foi um dos pioneiros do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e, seu primeiro diretor. Mediante esse trabalho executou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização, que em 1958 expôs (FREIRE, 2002).

Em 1962 na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte, começaram as primeiras tentativas do método de Paulo Freire, onde em 45 dias foram alfabetizados 300 trabalhadores. No ano subsequente, Paulo Freire foi convocado pelo presidente João Goulart para refletir e tentar colocar em prática suas ideias pensadas para a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Com o golpe militar interromperam-se os trabalhos e reprimiram toda a mobilização popular (FREIRE, 2002).

Após seu exílio, Paulo Freire retorna para o Brasil em 1980, onde foi professor da PUC-SP e da Universidade de Campinas (Unicamp). É autor de vários livros, como *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967; *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970; *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, entre muitos outros títulos reconhecidos em todo o mundo (BRANDÃO, 2005).

“Entre todas, a maior contribuição prática do professor Paulo foi a criação de um método inovador para a alfabetização de jovens e adultos não-escolarizados” (BRANDÃO, 2005, p. 18). Dentro dos símbolos da educação libertadora e da educação popular, Paulo Freire esclarece as etapas dadas na constituição de

seu método de letramento de jovens e adultos. Sendo uma possibilidade de educação direcionada em re-integrações perdidas.

Para mais esclarecimento sobre o “método de alfabetização Paulo Freire”, é preciso entender o conceito de “Palavra Geradora” e entender que ela possui esse nome, pois ela é retirada do universo vocabular dos alunos e da realidade em que vivem, conforme critérios de produtividade temática, fonêmica e do teor de motivação e conscientização e, em seguida, através da separação das sílabas e pelas suas combinações com outras, são formadas outras palavras (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009).

Segundo Mendonça e Mendonça (2009), muitos métodos de alfabetização se basearam na teoria de Paulo Freire, entre eles, o “Método Sociolinguístico”. Para sequenciar a exposição dos fundamentos sociolinguísticos do Método Paulo Freire, apresentamos seus passos e suas respectivas definições: **1ª CODIFICAÇÃO:** Conceito próprio de Paulo Freire, diferente de combinação de signos de um código para produzir uma mensagem. “É a representação de um aspecto da realidade expresso pela P. G., por meio de oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o aluno já domina” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009, p.75).

2ª DECODIFICAÇÃO: Conceito próprio de Paulo Freire, diferente de decifração dos signos de um código para receber uma mensagem. “É a releitura da realidade expressa na Palavra Geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do conhecimento acumulado, dentre eles, cultura, ciência, arte etc.” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009, p.75).

3ª ANÁLISE E SÍNTESE: Engloba análise e síntese da Palavra Geradora, com o objetivo de “levar o aprendiz que a palavra escrita representa a palavra que é falada, com a divisão da palavra em sílabas e a apresentação das famílias silábicas na ficha de descoberta, em seguida a junção das sílabas para formar novas palavras” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009, p. 75). Esse processo leva o aprendiz a entender os significados das palavras e o processo de composição, por meio da leitura e da escrita.

4ª FIXAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: Neste passo faz-se a apresentação das famílias silábicas e revisão da análise das mesmas, para que através da ficha de descoberta, formam-se novas palavras significativas, e para formação de frases e textos quem tenham leitura e escritas consideráveis (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009).

Ainda segundo Mendonça e Mendonça (2009), na etapa de escolha das Palavras Geradoras se desenvolve o “método”, propriamente dito, onde são executados os conceitos e técnicas destinados a investigar o universo vocabular da clientela e a fala da comunidade, conforme critérios de produtividade, fonêmica (uma palavra composta, de preferência, por três sílabas) e em uma proporção de conscientização e pela combinação das sílabas decompostas, geram-se as primeiras Palavras Geradoras com significados.

Para Mendonça e Mendonça (2009, p.95), o processo de implementação do método sociolinguístico de alfabetização, apesar de muito eficaz, tem sido recebido com algumas críticas. Entretanto, quem critica precisa sugerir e propor novas alternativas para que os professores tenham sucesso dentro da sala de aula. Não é um “caminho suave” a percorrer, é um “caminho suado”, pois o processo de alfabetização exige um incentivo e disciplina para desenvolver metodicamente a capacidade de reconhecimento de fonemas e grafemas para alcançar o objetivo de ler e escrever, como Soares (2003, apud MENDONÇA; MENDONÇA; 2009, p. 17) assevera: “Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas”.

O Método Sociolinguístico de Onaide Mendonça vem sendo muito utilizado por diversas escolas da Cidade de Presidente Prudente. Trata-se de um Método onde o foco principal é a alfabetização. Ele não é o “salvador da pátria”, porém, segundo Mendonça e Mendonça (2009) é considerado como um Método muito eficaz e que pode se obter excelentes resultados no processo de Alfabetização dos alunos.

OS CAMINHOS DA CONQUISTA DE ALFABETIZAR LETRANDO

O que é possível presenciar tanto nos cursos de formação em Pedagogia, como no próprio ambiente escolar são práticas pedagógicas em que o professor busca tanto alfabetizar quanto letrar. Pode-se considerar que estamos passando por essa fase de desafios em que muito é cobrado do professor para que saiba a questão da diferenciação da simples “Alfabetização” dentro da perspectiva do alfabetizar letrando. Há pouco se falou em aquisição de código linguístico, construtivismo, dar acesso ao aluno há diversos textos e gêneros buscando sempre que o aluno compreendesse a função da escrita e da leitura.

Nestes aspectos, a formação do professor alfabetizador foi norteadada pela busca do método da alfabetização. Soares (2008) traz em suas palavras todo retrospecto que vivenciaram a necessidade sobre a ação da alfabetização:

[...] um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, das ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2008, p. 93).

Todavia, o tempo mostrou a necessidade da ampliação sobre como introduzir, ou melhor, como iniciar e verificar a aprendizagem da criança a partir do que ela já concebe como ler e escrever. Paulo Freire (1991, p.11) que já trazia relatos sobre o desenvolvimento significativo no ato de ler, escrever e aprender, em que coloca “a leitura de mundo procede a leitura da palavra”.

Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 30) propõe pensar “a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura”, assim, torna-se preciso ver a criança sobre a perspectiva do seu olhar em relação a sua leitura de mundo. Kleiman (1995, p. 25-26) também alerta:

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários..., concepções estas perigosas pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem.

Desta forma, o letramento não é uma fragmentação da alfabetização e sim uma união, ou melhor, sua continuidade e ao mesmo tempo, o professor precisa estar atento ao aluno, sua aprendizagem e o desenvolvimento de sua leitura e interpretação daquilo que ele mesmo lê e escreve. É válido dizer que ainda há muito que ser percorrido sobre a alfabetização e o letramento, mas cabe a cada formador e professor estar buscando caminhos que elevem a interpretação sobre a realidade em que vivemos e de que forma podemos melhorá-la.

A perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita de Emília Ferreiro, denominada de “construtivismo”, trouxe significativas mudanças na área da alfabetização, pois modificou, sobretudo, a concepção do processo de aprendizagem, apagando a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Soares (2004) afirma que:

Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita. (SOARES, 2004 p.98)

A leitura e a escrita são atividades tão presentes em nossas vidas e de certa forma tão corriqueira, que poucas vezes paramos para pensar o que significa após sua aquisição, todas as fases em que aluno teve que criar, desenvolver, recriar em suas leituras ou hipóteses até chegar de fato a consolidação e apreensão sobre o domínio da norma culta da escrita e da leitura. Nesse sentido, Soares (2004) destaca que:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua é sem dúvida o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p. 22)

Portanto, é preciso refletir sobre a formação e a atuação dos professores em relação ao desenvolvimento e aquisição da leitura e da escrita de forma significativa por meio de ciclos envolvendo além da avaliação que comumente fazemos no ambiente escolar. Isso envolve pensar a aprendizagem de forma contínua, ou seja, o que o aluno alcançou no ano anterior que deverá ser uma sequência nos anos subsequentes escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira já passou por diversas mudanças e, discutir sobre Educação sempre será uma ação complexa, pois envolve diversos fatores. Nos dias atuais estamos enfrentando uma imensa dificuldade, na qual os professores alfabetizadores não estão sabendo distinguir a alfabetização e o letramento e que são processos de aprendizagem que devem caminhar juntos, porém seus conceitos são divergentes, cada um contendo suas especificidades.

Esse artigo procurou refletir sobre as principais dificuldades enfrentadas no binômio entre a “Alfabetização” e o “Letramento” nos anos iniciais do ponto de vista histórico, considerando também como sugiram os conceitos de “Alfabetização” e “Letramento”, destacando suas especificidades e elencando algumas possibilidades metodológicas de alfabetização.

A história da educação nos mostra que a alfabetização já passou por diversos métodos que alegavam ser “o correto” para se alfabetizar uma criança. Porém, não existe método “certo” e “errado”, mas sim o uso adequado deles e de acordo com a necessidade da criança. Um método que é de grande excelência para se alfabetizar uma criança, pode não ser assim para a outra e desta forma deve-se fazer uso de diversos recursos para se alfabetizar.

É preciso ter a consciência que a criança quando chega à escola traz consigo várias experiências, e estas precisam ser aprimoradas dia a dia, e oportunizadas com atividades que de significado ao processo de construção de sua aquisição de conhecimentos. Então, o professor tem o papel de caminhar junto com a criança, considerando seus níveis, suas dificuldades para propor novas etapas de trabalho, novos desafios. Entendemos assim, que para a criança ser alfabetizada, ela precisa antes de tudo entender a natureza e as funções do nosso sistema de escrita, trabalhando ora seu letramento, ora sua alfabetização.

É necessário afirmar que é no âmbito escolar que os termos alfabetização e letramento costumam ser confundidos e comparados por muitos professores alfabetizadores como iguais. Entretanto, existem muitos fatores que o diferenciam um do outro, como a de que o letramento costuma ser inserido bem antes de a criança entrar na escola, no seu dia a dia, em casa, no mercado, nas ruas, etc, e em todos esses meios o letramento já é praticado. Já a alfabetização ocorre assim que a criança ingressa na escola, segue um sistema que requer técnica e competência do professor para formar o aluno para a aquisição da leitura e escrita.

O que vemos tanto nas discussões nos cursos de formação em Pedagogia, como no próprio ambiente escolar presenciado em nossos estágios, são práticas pedagógicas em que o professor busca tanto alfabetizar como letrar. Pode-se considerar que estamos passando por essa fase de desafios em que muito é cobrado do professor para que saiba a diferenciação da simples “alfabetização” considerando a perspectiva do alfabetizar letrando.

Desta forma, o letramento não é uma fragmentação da alfabetização e sim uma união, ou melhor, sua continuidade. É válido dizer que ainda há muito que ser percorrido sobre a alfabetização e o letramento, mas cabe a cada professor buscar caminhos que elevem a interpretação sobre a realidade em que vivemos e de que forma podemos melhorá-la.

Compreende-se, por fim, que a “Alfabetização” e o “Letramento” possuem suas especificidades, mas ambos devem ocorrer simultaneamente no processo de aprendizagem da escrita. Saber isso é de primordial importância para a formação acadêmica, sendo possível preparar um professor alfabetizador reflexivo e sensível às peculiaridades de cada aluno e atentos à realidade escolar de cada contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V.C.; ARAÚJO, R. C. B. F.; SCHEFFER, A. M. M. Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural. *Vertentes*, V.33, p77-88, 2014.

AZENHA, M. G. *Construtivismo de Piaget e Emilia Ferreiro*. São Paulo: Ática, 1999, 112 p.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **Lei nº 3.029 de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a Legislação eleitoral. Rio de Janeiro, 9 de janeiro de 1881.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** /Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999, 399 p.

CARNEIRO, F. H. **“Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa” – PNAIC: implicações sobre a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização**. 2016. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, 2016.

CUNHA, C. M. **Introdução - discutindo conceitos básicos**. In: Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos. Brasília: SEED-MEC, 1999.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p 268.

FERRARO, A. R.; SCHEFER, A. N. G. Alfabetização e escolarização indígena no Brasil segundo o censo demográfico 2000. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 36, n. 22, p. 35-55, set./dez. 2009

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986, 144 p.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995, 104 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999, 300p.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v.15, n.42, p. 259 – 268, 1991. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. **Educação**, v.26, n.2, p. 23 – 33, 2001.

HERNANDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Revista Pátio**. V.1 , n. 4, Fev/Abr, 1998.

KLEIMAN, A. B. **OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 1995.

MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, V. 11, p. 147 – 168, Abr./ 2002.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. **Alfabetização Método Sociolinguístico**. Consciência Social, Silábica e Alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 190 – 191.

- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferencia proferida no Seminário “**Alfabetização e Letramento em debate**”. MEC, Brasília, 2006.
- NISKIER, A. **Filosofia da educação**: uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001.
- NÓBREGA, M. **Cartas do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1988
- NUNES, M. T. **História da educação em Sergipe**. São Cristovão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira – a organização escolar**. 13. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.
- SANTOS, E. G. B.; COSTA, F. N. **Alfabetização: questões históricas e atuais sobre os métodos**. 2016. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, 2016.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação**. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf> acesso em fevereiro de 2018.
- SOARES, M. **Alfabetização**: A (des) aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista, 8: 16-23, 1989
- SOARES, M. **Letramento**. São Paulo: Autentica 1998.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n.52, p. 15 – 21, Jul./ Ago. 2003.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p. 5 – 17, Jan./ Fev./ Mar./ Mar. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ANÁLISE DAS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO TÉCNICO

Caroline Lucas Dos Reis

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, E-mail: agrocarollucas@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz uma pesquisa exploratória para estudo sobre as causas da evasão escolar no ensino técnico de nível médio, considerando o levantamento de dados durante o primeiro semestre letivo do ano de 2018, realizado em uma unidade de ensino médio e técnico localizada no município de Teodoro Sampaio-SP. A metodologia constou da coleta e análise de dados referentes às justificativas apresentadas pelos alunos no ato de sua evasão, considerando os cursos técnicos em logística, informática, agroindústria, administração e agronegócio. Para analisar os dados, estes foram agrupados conforme a modalidade da justificativa, a fim de tentar averiguar os principais motivos pelos quais os alunos deixam de estudar. Além da classificação nas categorias, os motivos das evasões foram relacionados de acordo com cada curso. Durante o período analisado para as nove classes acompanhadas, foram constatadas 57 evasões, sendo que o motivo mais frequente foi por problemas de ordem pessoal (doença, desemprego, gravidez, problemas familiares, viagem, falta de recursos financeiros, etc.), com 23 evasões representando 40% do total. A classe que apresentou maior índice de evasão foi a do curso técnico em informática, com 12 alunos desistentes, representando 21% do total de evasões. Considerando que cada classe de ensino técnico da unidade escolar onde se deu o estudo possui 40 alunos, a porcentagem total de evasões no referido período foi alta, 15,8%, sendo que as causas das evasões devem ser levadas em consideração para ações corretivas e de melhoria para os semestres letivos seguintes.

Palavras-chave: ensino técnico, evasão escolar.

ANALYSIS OF CAUSES OF SCHOOL EVASION IN TECHNICAL EDUCATION

ABSTRACT

The present work presents an exploratory study for the study of the causes of school dropout in secondary technical education, considering the data collection during the first semester of 2018, held in the teaching unit, located in the municipality of Teodoro Sampaio-SP. The methodology consisted of the collection and analysis of data regarding the justifications presented by the students in the event of their evasion, considering the technical courses in logistics, informatics, agroindustry, administration and agribusiness. To analyze the data, these were grouped according to the justification modality, in order to try to find out the main reasons why students stop studying. Besides the classification in the categories, the reasons for the evasions were related according to each course. During the period analyzed for the nine classes followed, 57 evasions were observed, and the most frequent reason was personal problems (illness, unemployment, pregnancy, family problems, travel, lack of financial resources, etc.), with 23 evasions accounting for 40% of the total. The class that presented the highest dropout rate was the technical computer course, with 12 students dropping out, representing 21% of total dropouts. Considering that each class of technical education of the school unit where the study was conducted has 40 students, the total percentage of evasions in that period was high, 15.8%, and the causes of evasion should be taken into account for corrective actions and for the following semesters.

Keywords: technical education, school dropout

ANÁLISIS DE LAS CAUSAS DE LA EVASIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación exploratoria para estudiar las causas del abandono escolar en la escuela secundaria, considerando la recopilación de datos durante el primer semestre de 2018, realizada en una escuela secundaria y una unidad técnica ubicada en la ciudad de Teodoro Sampaio-SP. La metodología consistió en recopilar y analizar datos sobre las justificaciones presentadas por los estudiantes en el momento de su evasión, considerando los cursos técnicos en logística, tecnología de la información, agroindustria, administración y agronegocios. Para analizar los datos, se agruparon de acuerdo con el modo de justificación, a fin de tratar de determinar las principales razones por las cuales los estudiantes dejan de estudiar. Además de la clasificación en las categorías, las razones de los abandonos se enumeraron de acuerdo con cada curso. Durante el período analizado para las nueve clases seguidas, se encontraron 57 abandonos, y la razón más frecuente fueron los problemas personales (enfermedad, desempleo, embarazo, problemas familiares, viajes, falta de recursos financieros, etc.), con 23 evasiones que representan el 40% del total. La clase que presentó la tasa de abandono más alta fue el curso de técnico en informática, con 12 estudiantes que abandonaron, lo que representa el 21% del total de abandonos. Teniendo en cuenta que cada clase de educación técnica de la unidad escolar donde se realizó el estudio tiene 40 estudiantes, el porcentaje total de abandonos en ese período fue alto, 15.8%, y las causas de los abandonos deben tenerse en cuenta para las acciones correctivas y mejora para los siguientes semestres.

Palabras clave: educación técnica, absentismo escolar.

INTRODUÇÃO

O ensino técnico, ou ensino profissional como também é chamado, é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, podendo ser cursado dentro das seguintes alternativas: concomitância Interna - cursar o Ensino Técnico concomitantemente ao Ensino Médio na mesma instituição escolar; Concomitância Externa - Cursar o Ensino Técnico concomitantemente ao Ensino Médio em outra instituição escolar; Subsequente – Cursar o Ensino Técnico após a conclusão do Ensino Médio.

O ensino técnico de nível médio é uma opção para o jovem que deseja aprender uma profissão, mas que não tem acesso, tempo ou recursos disponíveis para frequentar um curso superior. Através dessa modalidade de ensino, o aluno pode se inserir no mercado trabalho para a área em que deseja atuar com um período menor de capacitação, se comparado ao ensino superior, que é composto por cursos com cargas horárias mais elevadas.

Além disso, após a conclusão do ensino técnico, o aluno pode buscar novas atualizações ou mesmo a inserção em um curso superior, agora já possuindo sua renda para que possa continuar os estudos. De acordo com Cláudio de Moura Castro (2003), a competição mundial, o desenvolvimento da tecnologia e a busca pela utilização dos recursos de forma inteligente e produtiva tornam a capacitação profissional um ponto extremamente crítico.

A capacitação profissional é crucial para que se possa garantir sucesso em processos tanto produtivos como administrativos. O colaborador atual deve estar ciente das metodologias a serem desenvolvidas em seu ambiente de trabalho, conhecer a fundo as tecnologias que devem ser utilizadas a fim de facilitar e otimizar os resultados obtidos através de seu trabalho.

Capacitar o aluno para o exercício profissional não se trata mais de encaminhá-lo para um mercado formal estático. O ensinar pressupõe estimular o educando a aprender ao longo de toda a sua trajetória profissional, acompanhando as mudanças que certamente ocorrerão no mundo do trabalho.

Segundo Araújo (2012, não paginado):

A Educação Profissional consiste numa modalidade de ensino importante, por proporcionar o ingresso ao mercado de trabalho de forma qualificada, além de favorecer uma aprendizagem interdisciplinar com atividades práticas que privilegiam os quatro pilares da educação: o aprender a ser, aprender a conviver, o aprender a fazer e o aprender a aprender.

Muitas vezes é o caminho também para quem deseja aperfeiçoar seus conhecimentos em seu campo de atuação, ou seja, para aquelas pessoas que já trabalham, mas possuem um tempo livre para os estudos, procurando ocupá-lo para realizar um curso técnico.

A atualização profissional é imprescindível para que o profissional consiga permanecer empregado, pois as empresas e instituições buscam cada vez mais os profissionais solucionadores de problemas, que precisam estar atualizados em relação à atividade que exercem, buscando sempre o aperfeiçoamento técnico para a melhoria contínua de suas capacidades pessoais e profissionais.

De acordo com um estudo realizado por Martins, Pardal e Dias (2005, p. 93):

O fato de este ensino continuar a reproduzir as estruturas sociais e a funcionar como meio de seleção tende a ser contrariado tanto pelo poder econômico como pelo político ao desenvolverem um sistema de criação de opinião pública em que este ensino aparece não apenas com igual reconhecimento social, mas como proporcionando iguais níveis salariais e mais garantias de emprego do que outros cursos de natureza superior.

Portanto, o ensino técnico não é mais uma opção voltada apenas para classes sociais mais inferiores, mas para aqueles que procuram a formação profissional mais prática e em menor período de tempo, sem comprometer a garantia da obtenção de conhecimento. Salientando o que dizem os autores citados acima, o ensino técnico pode proporcionar oportunidades de emprego tanto quanto os outros cursos oferecidos em nível superior. Porém, um obstáculo que vem sendo encontrado no ensino técnico de nível médio é a evasão escolar.

“A evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos, problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas.” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 356)

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de estudar, desiste de frequentar aquele curso no qual estava inserido, seja no ensino regular, técnico ou superior. A evasão escolar é uma perda para a sociedade, pois estando o aluno em uma escola particular ou pública, este vai deixar de desenvolver seus estudos e passar a dispendar seu tempo em outras atividades.

As consequências deste ato são vistas no futuro deste aluno, que deixa de ter as oportunidades que lhe seriam concedidas caso tivesse continuado seus estudos, além da perda que podemos considerar para a sociedade, que passa a ter profissionais menos capacitados para o mercado de trabalho.

Para Cristiane Cabral Johann (2012, p. 65):

A evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Um aluno pode tomar a decisão de interromper seus estudos por diversos motivos, desde motivos pessoais a profissionais, sendo que quanto maior o tempo que este aluno fica fora da escola e dos estudos, menor é a probabilidade de seu retorno para a modalidade de ensino onde estava inserido. Ou seja, o aluno deixa de possuir tal capacitação, tal habilitação profissional. Essas interrupções no ensino interferem na qualidade da mão de obra que ocupará as vagas no mercado de trabalho, gerando prejuízos para a sociedade em geral.

O objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa exploratória para analisar as causas da evasão escolar no ensino técnico de nível médio, considerando o levantamento de dados durante o primeiro semestre letivo do ano de 2018, realizado na unidade de ensino médio e técnico, localizada no município de Teodoro Sampaio-SP.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2009), visa proporcionar maior familiaridade com o tema, bem como o aprimoramento de ideias e a descoberta sobre o tema abordado.

Para o embasamento sobre o assunto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando estudos e conteúdos sobre as causas da evasão escolar, bem como suas análises. A pesquisa bibliográfica envolveu o estudo de trabalhos que tratassem de todos os assuntos abordados no presente estudo; ou seja, considerando o ensino técnico e profissional, a importância dos estudos para a colocação do indivíduo no mercado de trabalho, bem como os trabalhos envolvendo estudos sobre a evasão escolar, seus conceitos e causas.

A pesquisa foi realizada com base no levantamento de dados em uma escola técnica, localizada no município de Teodoro Sampaio-SP, analisando as justificativas apresentadas pelos alunos no momento da evasão, considerando os cursos técnicos em: logística, informática, agroindústria, administração e agronegócio. Todos estes cursos possuem duração de um ano e meio, sendo oferecidos pela unidade escolar nos períodos vespertino e noturno.

Quando um aluno decide desistir do curso em que está matriculado, ele precisa responder uma justificativa referente ao motivo de sua evasão, o que se trata de uma estratégia da unidade escolar para buscar conhecer melhor os pontos de melhoria para redução da evasão escolar.

A presente pesquisa buscou fazer o levantamento dessas justificativas, tabulando os dados para obter uma visão melhor sobre o que leva um aluno a desistir do curso técnico de nível médio.

Este levantamento foi realizado durante o primeiro semestre letivo de 2018 (entre os meses de fevereiro e julho), considerando os motivos que os alunos relacionaram quando acabaram desistindo de realizar o curso técnico, seja esta desistência no primeiro, segundo ou terceiro módulo do curso, lembrando que cada módulo do curso técnico corresponde a um semestre.

Para analisar os dados levantados, estes foram agrupados conforme a modalidade da justificativa, a fim de tentar averiguar os principais motivos pelos quais os alunos deixam de estudar no curso técnico. As justificativas apresentadas pelos alunos foram agrupadas da seguinte maneira:

1. Dificuldade em conciliar escola com trabalho e/ou outros cursos (ensino médio, pré-vestibular, cursos de línguas, etc.);
2. Problemas de ordem pessoal (doença, desemprego, gravidez, problemas familiares, viagem, falta de recursos financeiros para aquisição de materiais escolares e transporte, etc.);
3. Problemas relacionados à infraestrutura do prédio e/ou equipamentos de laboratório;
4. Dificuldades em acompanhar o curso / baixo rendimento no curso;
5. Ingresso em instituição de ensino superior;
6. Mudança de endereço (residência ou transferência no trabalho).

Além da classificação nas categorias citadas acima, os motivos das evasões foram relacionados de acordo com os cursos, mostrando o número de evasões ocorridas em cada curso oferecido durante o primeiro semestre letivo do ano de 2018.

Após a tabulação dos dados quanto ao motivo da evasão e ao curso oferecido, foram elaborados gráficos para melhor visualização dos resultados obtidos com a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados coletados referentes às evasões dos alunos nos cursos técnicos de nível médio da unidade escolar, foi realizada uma análise dos motivos dessas evasões, conforme questionário respondido pelos alunos no momento de sua desistência no curso. Além disso, também foi realizada uma análise do número de evasões em cada curso oferecido pela unidade escolar, considerando as nove classes em andamento no primeiro semestre letivo do ano de 2018.

A Tabela 1 mostra a classificação das justificativas apresentadas pelos alunos, sendo que 14 alunos desistiram do curso técnico de nível médio pela dificuldade em conciliar escola com trabalho e/ou outros cursos; 23 alunos desistiram devido a problemas de ordem pessoal; 2 alunos apresentaram como justificativa a infraestrutura do prédio e/ou equipamentos e laboratórios; 5 dos alunos disseram que o que os desmotivou foram as dificuldades em acompanhar o curso ou o baixo rendimento neste; 4 alunos desistiram do curso técnico pois ingressaram no ensino superior; e 9 alunos precisaram desistir do curso técnico devido à mudança de endereço. O total de alunos desistentes durante o período analisado na referida unidade escolar foi de 57 alunos. Vale salientar que cada turma possui inicialmente 40 alunos.

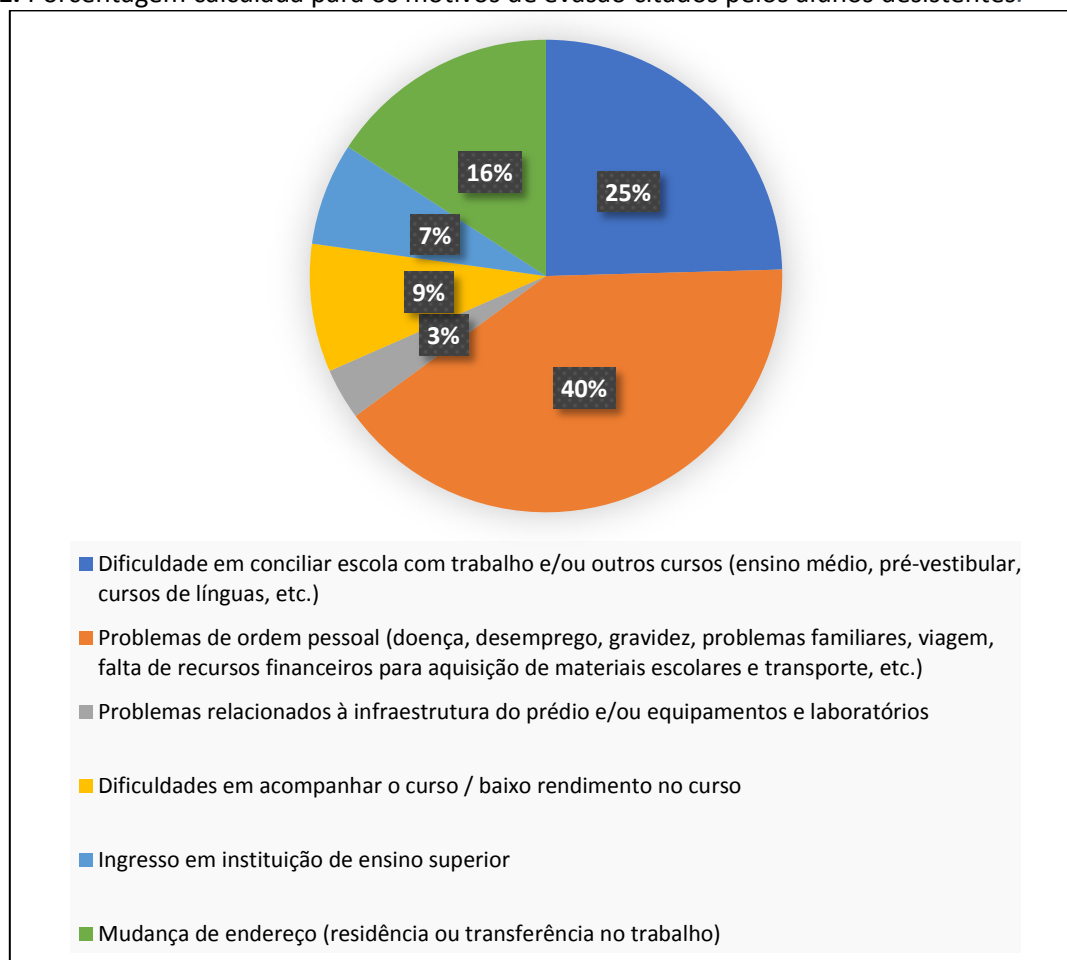
Tabela 1. Classificação das justificativas apresentadas pelos alunos no momento da desistência do curso.

JUSTIFICATIVA APRESENTADA	QUANTIDADE
Dificuldade em conciliar escola com trabalho e/ou outros cursos (ensino médio, pré-vestibular, cursos de línguas, etc.)	14
Problemas de ordem pessoal (doença, desemprego, gravidez, problemas familiares, viagem, falta de recursos financeiros para aquisição de materiais escolares e transporte, etc.)	23
Problemas relacionados à infraestrutura do prédio e/ou equipamentos e laboratórios	2
Dificuldades em acompanhar o curso / baixo rendimento no curso	5
Ingresso em instituição de ensino superior	4
Mudança de endereço (residência ou transferência no trabalho)	9
TOTAL (9 CURSOS):	57

Fonte: Secretaria Acadêmica da escola técnica.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

O Gráfico 1 ilustra os dados da tabela acima para uma melhor visualização das causas de evasão citadas, mostrando as porcentagens equivalentes às quantidades de alunos mencionadas na tabela.

Gráfico 1. Porcentagem calculada para os motivos de evasão citados pelos alunos desistentes.

Através do gráfico, é possível observar que o principal motivo da evasão escolar para os cursos técnicos durante o período analisado foi relacionado aos problemas de ordem pessoal, ou seja, quando ocorre algum caso de doença (na família ou o próprio aluno), o desemprego, uma gravidez inesperada, problemas familiares, entre outros. Muitas vezes os alunos acabam deixando de frequentar o curso técnico por julgarem os interesses pessoais mais importantes do que a capacitação profissional.

Em um material produzido pela Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, designada pelo MEC, existe a diferenciação em relação ao conceito de evasão em suas diferentes características; ou seja, para evitar que se generalize o termo e se tenha uma definição mais adequada para cada situação diagnosticada. (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS..., 1996, p. 19). O documento citado diferencia três tipos de evasão, considerando a realidade do ensino superior, mas tal diferenciação poderia ser perfeitamente aplicada para o ensino técnico de nível médio:

- Evasão de curso: se o aluno sai do curso superior por motivos diversos, como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- Evasão da instituição: se o aluno sai da instituição na qual está matriculado;
- Evasão do sistema: se o aluno abandona de forma permanente ou temporária o ensino superior (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS..., 1996, p. 20).

Apesar dos estudos acima referidos serem voltados para o ensino superior, pode-se adequar tais dados também ao ensino técnico de nível médio. O fato de diferenciar os tipos de evasão em evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema auxilia no processo de identificação de suas causas, bem como preencher possíveis lacunas. Se um aluno desiste apenas de um curso, mas continua na instituição, pode ser que este aluno não tenha se identificado com o curso no qual se matriculou inicialmente ou tenha mudado de ideia frente às possibilidades de outros cursos oferecidas pela instituição. Porém, este aluno continua estudando, se capacitando para o mercado de trabalho.

Quando ocorre a evasão da instituição ou mesmo do sistema de ensino, a perda pode ser considerada maior; afinal, este aluno por algum motivo decidiu parar de estudar temporária ou permanentemente. Nesses casos, a identificação se mostra ainda mais importante. Saber o real motivo da evasão escolar pode servir como norte para tomadas de decisão em relação às metodologias utilizadas, aos cursos oferecidos, ao relacionamento entre escola e discentes, dentre outras possibilidades. Afinal, é através da melhoria contínua baseada em sucessos e insucessos anteriores que uma instituição de ensino pode buscar melhores resultados.

A dificuldade dos jovens em organizar o tempo a ser dividido entre trabalho e estudos ou mesmo entre ensino regular e ensino técnico pode ser também verificada no gráfico através da análise da porcentagem constatada de 25% referente aos alunos que deixaram o curso técnico por terem dificuldade em conciliá-lo com o trabalho ou outros cursos em que já estavam matriculados.

A mudança de endereço, citada como motivo de evasão por 16% dos alunos desistentes reflete a situação dos alunos que porventura são transferidos em seus trabalhos, ou mesmo a transferência de emprego dos pais, caso em que os alunos também precisam acompanhá-los e, por isso, deixam a unidade de ensino.

Dos alunos desistentes, 9% justificaram pelo fato de não conseguirem acompanhar o desenvolvimento do conteúdo, o que conseqüentemente gera um mau desempenho deste aluno e pode levá-lo a optar por novas alternativas de estudo, em áreas com as quais ele se identifique mais e consiga desenvolver melhor seus conhecimentos.

O ingresso em instituição superior também acaba sendo um motivo da evasão escolar no ensino técnico de nível médio, afinal, o aluno que consegue ingressar no ensino superior acaba deixando de se interessar pelo curso em que estava matriculado anteriormente. Este foi o caso de 7% dos alunos durante o período analisado.

Por fim, a justificativa com o menor índice apresentado foi referente aos problemas relacionados à estrutura predial e/ou equipamentos de laboratórios, representada por apenas 3% das evasões. Pode-se dizer que a unidade escolar onde a pesquisa foi realizada conta com a infraestrutura e os equipamentos necessários para o desenvolvimento satisfatório de cada curso oferecido.

Na Tabela 2, pode ser visualizado o número de evasões relacionado a cada curso oferecido pela unidade escolar. Os cursos são oferecidos em três módulos, com duração total de um ano e meio, em períodos vespertino e noturno.

O curso Técnico em logística apresentou um número de 9 alunos desistentes; no curso de informática, houve um total de 12 evasões; no curso de agroindústria, foram 2 alunos desistentes; no curso de administração, em seu primeiro módulo, foram 6 evasões, já em seu terceiro módulo foram 4 evasões. O curso de agronegócio contou com quatro classes durante o semestre analisado: na classe do terceiro módulo oferecido em período noturno foram 2 evasões; na classe descentralizada localizada no município

de Sandovalina foram registradas 8 evasões; na classe descentralizada localizada no assentamento rural em Mirante do Paranapanema foram 3 alunos desistentes no segundo módulo do curso; por fim, foram registradas 11 evasões no primeiro módulo do curso técnico em agronegócio da classe descentralizada de um assentamento rural localizado no município de Teodoro Sampaio.

Tabela 2. Número total de evasões em cada curso oferecido pela escola técnica.

CURSO TÉCNICO	MÓDULO / PERÍODO	NÚMERO TOTAL DE EVASÕES
Logística	1º / Noturno	9
Informática	1º / Noturno	12
Agroindústria	1º / Noturno	2
Administração	1º / Noturno	6
Administração	3º / Noturno	4
Agronegócio	3º / Noturno	2
Agronegócio – Sala descentralizada Sandovalina-SP	3º / Noturno	8
Agronegócio – Assentamento rural Mirante do Paranapanema-SP	2º / Vespertino	3
Agronegócio – Assentamento rural Teodoro Sampaio-SP	1º / Vespertino	11
TOTAL:		57

Fonte: Secretaria Acadêmica da escola técnica.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ao observarmos a tabela acima, é possível notar que as classes dos primeiros módulos apresentam índices maiores de evasão, numa média de 8 alunos por classe do primeiro módulo, sendo que na classe do segundo módulo foram 3 evasões e a média de alunos evadidos no terceiro módulo é de 5 alunos.

No primeiro módulo do curso, muitos alunos desistem por não se identificarem com a área escolhida, ou seja, as expectativas que eles tinham antes de entrar no curso não são atendidas. Além disso, volta a transparecer a dificuldade de adaptação para a nova rotina, afinal, no primeiro módulo do curso os alunos já percebem que terão que disponibilizar um período de tempo para a realização do curso técnico, bem como para o cumprimento de trabalhos e tarefas complementares.

De acordo com Araújo e Santos (2012), quando a escola deixa de apresentar a abrangência do curso em relação ao mercado de trabalho, bem como qual é o perfil de aluno que pode se identificar com o curso, este se mostra pouco atrativo para o aluno.

A não identificação com o curso em que estão inseridos ou mesmo o desconhecimento do mercado de trabalho inserido nesta área de conhecimento muitas vezes levam os alunos a desistirem de estudar adotando o motivo de que o curso não se tratava do que eles esperavam ou que estavam equivocados e irão em busca de uma nova área de conhecimento. Ou seja, a ausência de informações sobre o curso pode ser considerada um dos fatores internos motivadores de evasão.

Uma alternativa para a solução deste motivo de evasão seria a realização de feiras de profissão, informações durante os períodos de processos seletivos de estudantes ou mesmo pequenos informativos na ocasião da inscrição para o processo seletivo. Desta forma, os alunos se inscreveriam conhecendo o curso, as disciplinas que o envolvem, os possíveis docentes, bem como a área de atuação do profissional que se forma no curso oferecido.

Já no segundo e no terceiro módulos, as taxas de evasões já apresentam quedas, sendo que os alunos já estão adaptados à nova rotina e passam a valorizar o conhecimento já adquirido e o tempo já dispendido para a realização do curso. Ou seja, o aluno já se identificou com os assuntos abordados, está familiarizado com o ambiente escolar, com os professores e colegas de classe. Além disso, ao considerar a desistência, o aluno consegue identificar as perdas que esta evasão poderá gerar em sua vida estudantil e profissional.

É possível fazer uma análise também considerando as categorias dos cursos que foram oferecidos durante o período analisado, adotando uma divisão em três categorias: cursos na área de administração/gestão (técnico em administração e logística), cursos na área de informática (técnico em informática) e cursos na área agrícola (agronegócio e agroindústria). Como se trata de disciplinas bastantes

distintas, os professores e as metodologias também mudam, as perspectivas para o mercado de trabalho se diferem, bem como as expectativas do aluno em relação ao que será visto no curso também são diferentes. Daí a importância de se analisar também os dados por áreas de conhecimento.

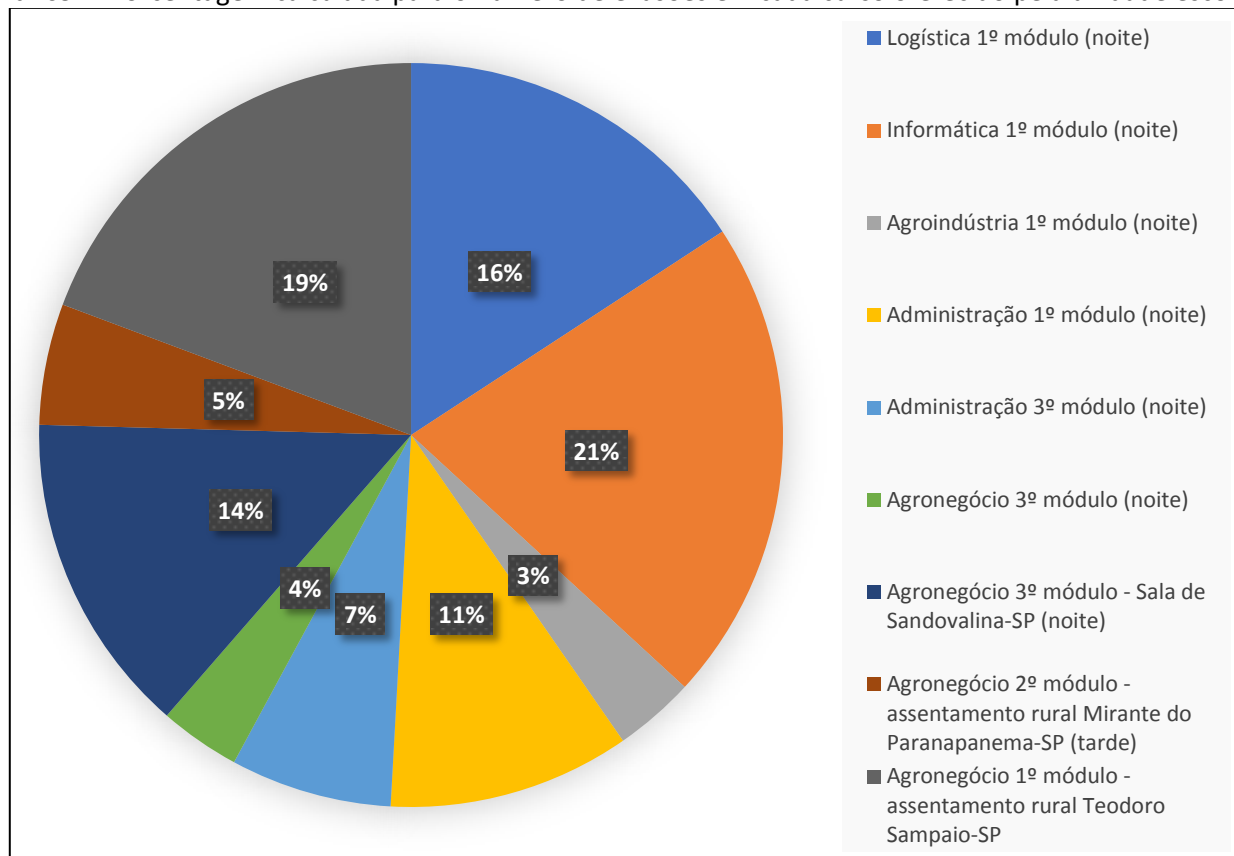
Fazendo uma média das quantidades de evasões citadas na Tabela 2, os cursos na área de administração/gestão apresentaram uma evasão média de 6,33 alunos por classe; o curso de informática apresentou um total de 12 evasões, sendo constituído por apenas uma classe; os cursos na área agrícola apresentaram uma média de 5,2 alunos por classe.

Analisar os índices de evasão em cada área de conhecimento se faz necessário a fim de verificar a demanda do local onde a unidade escolar está inserida, para oferecer os cursos mais voltados para as necessidades locais, bem como aqueles que possuem maior empregabilidade.

Os alunos buscam no curso técnico o ensino profissionalizante que possibilitará uma maior chance para que eles possam ingressar no mercado de trabalho, sendo que quando eles se identificam com os assuntos abordados tanto em aulas teóricas como práticas, sua evasão deixa de ser uma possibilidade. Já por outro lado, se os alunos não veem no curso uma possível melhoria de vida ou não se identificam com os assuntos tratados, acabam se tornando potenciais desistentes.

O Gráfico 2 ilustra a porcentagem referente ao número de evasões registrados em cada curso oferecido durante o período analisado, conforme tabulação dos dados mostrados na tabela anterior.

Gráfico 2. Porcentagem calculada para o número de evasões em cada curso oferecido pela unidade escolar.



Conforme consta no gráfico, podemos observar que o curso que apresentou a maior taxa de evasões foi o curso de informática, com 21% das evasões registradas durante o período analisado na pesquisa, seguido do curso de agronegócio oferecido no assentamento rural do município de Teodoro Sampaio, com 19% das evasões. Por outro lado, temos a classe do terceiro módulo de agronegócio e a classe do primeiro módulo de agroindústria, ambas no período noturno, cujas taxas de evasão foram as menores apresentadas, sendo respectivamente 4% e 3%.

Cada classe de ensino técnico da unidade escolar onde se deu o estudo possui 40 alunos, o que totaliza 360 alunos nas 9 classes estudadas. Analisando a quantidade de alunos que desistiram dos cursos técnicos nessas salas, a porcentagem total de evasões no referido período foi alta, com um índice de 15,8% durante o primeiro semestre letivo do ano de 2018.

O principal motivo apresentado como justificativa para a evasão foi referente aos problemas de ordem pessoal, o que envolve as desistências por doenças, problemas familiares, falta de recursos, etc.

De acordo com Araújo (2012, não paginado):

As principais causas para a evasão são: estrutural (localização da residência, transporte, estágio); econômica (horário de trabalho, desemprego, problemas financeiros); cultural (influência de crenças e hábitos); social (problemas de relacionamento); conjuntural (saúde, não gostar do curso, não adaptação); educacional (despreparo dos alunos). No entanto, percebe-se que, na maior parte dos casos de abandono, a causa é desconhecida, pois o aluno não sente a necessidade de explicar os motivos.

Para que a unidade escolar pudesse pensar em medidas mitigadoras desse tipo de evasão, seriam necessárias análises mais minuciosas a respeito de cada evasão por este motivo, pois a escola deve estar integrada à comunidade na qual está inserida, bem como os familiares precisam participar da comunidade escolar. Assim seria possível constatar os detalhes dessas justificativas referentes a problemas de ordem pessoal, agindo preventivamente e não corretivamente, o que poderia diminuir os índices de evasão para os próximos semestres.

Baggi e Lopes (2011, p. 355), em seu artigo sobre evasão escolar no ensino superior, falam que “a evasão escolar é um fenômeno complexo e, portanto, não pode ser analisado fora de um contexto histórico mais amplo, pois é reflexo da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso.”

A constatação acima se aplica perfeitamente aos cursos técnicos de nível médio, como os que foram analisados no presente trabalho, pois todo o caminho percorrido pelo aluno para o seu processo educativo pode interferir em sua escolha por permanecer ou não na escola, além de influenciar também na valorização dos estudos por parte deste aluno.

As autoras apontam para a necessidade de se fortalecer as articulações entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino, no sentido de haver uma maior explicitação e visibilidade do problema ‘evasão’ no ensino superior, seja público ou privado, tanto em relação às discussões acadêmicas como em relação às instituições responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

Analisando a evasão escolar em cada curso oferecido durante o primeiro semestre letivo do ano de 2018, foi possível constatar que a classe com maior porcentagem de evasões foi o primeiro módulo do curso de informática, oferecido pela unidade escolar no período noturno. O número de evasões para esta classe foi de 12 alunos, representando 21% do total de evasões registradas.

É importante verificar o número de evasões relacionadas a cada curso oferecido para que a escola possa verificar quais cursos possuem maior demanda e aceitação no local/município onde está inserida, visando melhorar a relação entre a capacitação e a empregabilidade.

De acordo com Mendes (2013, p. 263), “a evasão escolar se trata de um processo e não apenas um momento pontual”. Considerando a fala do autor, a evasão se trata de um desengajamento contínuo até que o aluno resolva deixar propriamente os estudos, seja no ensino regular ou no ensino técnico.

Fornari (2010, p. 120) afirma que a evasão escolar é um fenômeno decorrente de dois fatores: a organização escolar e a herança cultural, social e econômica.

Dessa forma, se faz oportuno analisar a evasão considerando os contextos de vida dos alunos e dos professores, a fim de que a escola consiga proporcionar as condições adequadas para o bom desempenho dos professores, bem como possa (conseqüentemente) oferecer aos alunos uma educação técnica enriquecedora e motivadora.

Rumberger (2006, p. 138) apresenta duas perspectivas para explicar o fenômeno da evasão escolar:

Uma perspectiva é em relação à visão do aluno e outra relacionada a uma perspectiva institucional. Em relação à perspectiva individual do aluno, os valores, atitudes e comportamentos dos estudantes podem contribuir para a saída destes da escola. Especificamente, como a falta de engajamento acadêmico ou no processo de aprendizagem, assim como o desengajamento social ou nas dimensões da escola, podem influenciar a decisão de se retirar da mesma. No que se refere à dimensão institucional, não apenas a escola como, também, outras instituições – como a família e a comunidade -, podem influenciar tanto na permanência quanto na saída dos alunos da escola. Especificamente no contexto escolar, os recursos que esta instituição oferece ou deixa de

oferecer podem tanto influenciar na efetivação do engajamento e desempenho acadêmico, quanto contribuir para o processo de desengajamento e evasão do estudante.

Há diversos fatores que contribuem para a decisão do aluno em sair de um curso ou de uma instituição de ensino. Tais fatores estão relacionados tanto com a visão do aluno como uma visão institucional. O aluno possui seus valores, suas atitudes e comportamentos que o farão mais ou menos disciplinado, engajado para os estudos. Por outro lado, há de se analisar também a perspectiva da instituição de ensino, pois exemplos como um ambiente agradável e bem organizado, com tecnologias adequadas para a aprendizagem acaba por aumentar os motivos do aluno para frequentar a escola e continuar os estudos já iniciados.

O papel do professor como agente atuante no processo de ensino-aprendizagem é imprescindível para que o aluno continue motivado a continuar estudando. Visto que se o professor, por algum motivo, não consegue passar os conhecimentos técnicos de forma satisfatória ou mesmo se as metodologias de ensino e de avaliação não forem adequadas, haverá conseqüentemente uma redução do nível de aprendizagem, bem como do interesse do aluno em continuar o curso no qual está matriculado.

Outros fatores relacionados à unidade escolar devem ser considerados, devido à sua importância como causas de evasão escolar. Natália G. S. Figueiredo e Denise M. R. Salles (2017, p. 22) citam exemplos desses fatores escolares, tais como coincidência do período de provas e critérios de avaliação pouco flexíveis, método pedagógico pouco dinâmico, professores pouco incentivadores e ausência de flexibilidade de horários.

Figueiredo e Salles (2017, p. 30) citam ainda que:

Pensar o tipo de formação oferecida, bem como estar “sensivelmente atento” à trajetória dos estudantes que ingressam na escola, tem a ver, é ressaltado, sobretudo com o papel do professor. É claro que a responsabilidade é institucional se observarmos que toda ação docente se dá em consonância com um projeto pedagógico que é coletivamente construído, cujo conteúdo expressa uma visão de educação pertencente à comunidade envolvida em sua construção. No entanto, é no cotidiano da sala de aula que relações são construídas, que os aprendizados mais importantes, sejam eles de natureza cognitiva, social ou moral, acontecem. Cabe ao professor, portanto, pensar o processo de ensino/aprendizagem a partir de uma perspectiva democrática, não excludente, valorizadora das histórias individuais e voltada, sobretudo, para o ser humano.

O processo de ensino-aprendizagem não deve se dar de forma generalista, sem levar em consideração a história e a trajetória do aluno antes e durante o período em que o aluno está frequentando a unidade de ensino. Afinal, cada indivíduo possui seus valores, sua personalidade, seus motivos para estar frequentando o curso e outros tantos motivos que julga ser suficiente para uma evasão.

Como a convivência dos alunos com os professores é substancialmente maior do que com a equipe gestora, este relacionamento se torna de grande importância para a permanência ou não do aluno na escola ou no curso em que este aluno está matriculado. É através das atividades didáticas, das metodologias de aulas teóricas e práticas, das metodologias de avaliação, bem como das formas como os professores se relacionam com os alunos em suas aulas.

Por outro lado, ainda falta aos estudantes tomarem ciência do grande impacto exercido pela educação tanto para a sua ocupação como para a sua renda. De acordo com Marcelo Neri et al. (2015), ao compararmos pessoas com as mesmas características sócio demográficas, o salário médio das pessoas com nível superior chega a ser 544% maior do que o dos analfabetos, e a chance de ocupação chega a ser 422% maior.

Esses dados apenas confirmam a importância da educação profissional para a melhoria dos aspectos sociais do ser humano, através do fato de que ele consegue se colocar mais facilmente no mercado de trabalho e obter melhorias contínuas em sua fonte de renda através de uma capacitação profissional, seja ela através do ensino técnico de nível médio ou superior.

É importante que o profissional esteja atendo a tais mudanças que poderão ocorrer com a continuidade dos estudos, bem como os prejuízos pessoais decorrentes de uma evasão escolar, tais como impossibilidade de aprendizado e perdas de oportunidades de trabalho futuras.

CONCLUSÕES

Através do presente estudo foi possível constatar que a evasão escolar no ensino técnico possui altos índices, por diferentes motivos e atingindo cursos de várias áreas de conhecimento. Estes estudos envolvendo as taxas e as justificativas das evasões devem ser realizados como parte da avaliação institucional, a fim de serem possíveis as ações preventivas e mitigadoras das taxas de evasão escolar. Além disso, é necessário identificar o que desperta a atenção dos alunos, que parecem estar cada vez mais desinteressados pela continuidade do aprendizado.

Para a redução das taxas de evasão, são necessárias ações conjuntas, proporcionando metodologias de ensino-aprendizagem mais participativas e interdisciplinares, aplicabilidade dos conteúdos abordados em sala para o mercado de trabalho, bem como compreensão da realidade na qual o aluno está inserido, a fim de constatar potenciais evasões antes que elas ocorram; a avaliação institucional pode auxiliar as unidades de ensino neste processo de redução das taxas de evasão, buscando solucionar possíveis lacunas que levam o aluno à desistência dos estudos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. F. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. Taubaté: The 4th International Congress on University-Industry Cooperation, 2012. Disponível em: <<http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON UNIVERSITY – INDUSTRY COOPERATION, 4., Taubaté, 2012. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012. Disponível em: <<http://www.unitau.br/app/webroot/unindu/artigos/pdf525.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BAGGI, C. A.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Revista da avaliação do ensino superior, v. 16, n. 2, p. 356, 2011. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/28636>>. Acesso em: 16 jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>

CASTRO, C. M. **O despertar do gigante**: com menos ufanismo e mais direção, a educação brasileira acorda. Belo Horizonte: MG-Ed. Universidade, 2003.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500397.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, p. 120, 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027/1260>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

GIL, R. L. Tipos de pesquisa. Universidade Federal de Pelotas, 2009. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

JOHANN, C. C. Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

MARTINS, A. M.; PARDAL, L. A.; DIAS, C. Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. *Interacções*, v.1, n.1, p. 93, 2005. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/283>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de psicologia*, v. 30, n. 2, p. 263, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200012>

NERI, M. et al. Motivos da evasão escolar. Fundação Getúlio Vargas, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1166/1789.pdf?seq>>. Acesso em 13 mar. 2019.

RUMBERGER, R. W. (2006a). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp.131-155). Cambridge: Harvard Education Press. In: MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de psicologia*, v. 30, n. 2, p. 263. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Fernanda Aparecida dos Santos, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: fersantos3384@gmail.com

RESUMO

O artigo versa sobre uma pesquisa de iniciação científica vinculado ao curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) de Presidente Prudente. A problemática de pesquisa considera os elementos constitutivos do Ensino Colaborativo ou Co-ensino, como apoio à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. O Ensino Colaborativo é uma estratégia em que o professor da sala comum trabalha em colaboração com o professor da Educação Especial. O objetivo foi analisar as dissertações e teses brasileiras e norte-americanas que propõem pesquisas sobre as práticas educativas desenvolvidas com base nos princípios do Ensino Colaborativo. Adotou-se uma abordagem qualitativa, do tipo estado de conhecimento, realizada mediante a identificação, registro, categorização e síntese sobre a produção científica (MOROSINI, FERNANDES, 2014). Foi realizada a análise dos resumos de teses e dissertações nas bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Education Resources Information Center (ERIC), com recorte temporal das produções nos últimos cinco anos. A análise foi do tipo textual discursiva (MORAES, GALLIAZZI, 2006). Como resultado, observou-se que a viabilidade do Ensino Colaborativo na prática é maior em âmbito norte-americano (país em que o ensino colaborativo começou a ser estudado). No Brasil, ainda existem muitas lacunas quanto ao seu desenvolvimento na perspectiva da inclusão, pois a legislação brasileira ainda não viabiliza o Ensino Colaborativo.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Co-Ensino. Produção de Conhecimento. Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTIONS ON COLLABORATIVE TEACHING IN BRAZIL AND THE UNITED STATES: CONTRIBUTIONS TO SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article is about a research linked to the degree course in Pedagogy, in the Distance Education modality of the University of Oeste Paulista (Unoeste) of Presidente Prudente. The research problem considers the constitutive elements of Collaborative Teaching or Co-teaching, as support for Special Education in an inclusive perspective. Collaborative Teaching is a strategy in which the common room teacher works in collaboration with the Special Education teacher. The objective was to analyze the Brazilian and North American dissertations and theses that propose research on educational practices developed based on the principles of Collaborative Teaching. A qualitative state-of-the-art approach was adopted through identification, registration, categorization and synthesis of scientific production (MOROSINI, FERNANDES, 2014). The analysis of thesis and dissertation summaries was carried out in the following databases: Higher Level Personnel Improvement Coordination (CAPES) and Education Resources Information Center (ERIC), with a timeframe of the last five years. The analysis was of the discursive textual type (MORAES, GALLIAZZI, 2006). As a result, it was observed that the feasibility of collaborative teaching in practice is higher in the North American scope (country where collaborative teaching began to be studied). In Brazil, there are still many gaps regarding its development from the perspective of inclusion, as Brazilian law does not yet enable Collaborative Teaching.

Keywords: Collaborative Teaching. Co-Teaching. Knowledge Production. Special Education in Inclusive Perspective.

ANÁLISIS DE PRODUCCIONES CIENTÍFICAS SOBRE ENSEÑANZA COLABORATIVA EN BRASIL Y ESTADOS UNIDOS: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA

RESUMEN: El artículo trata de una investigación de iniciación científica vinculada al curso de licenciatura en Pedagogía, en la modalidad de Educación a Distancia de la Universidad de Oeste Paulista (Unoeste) de Presidente Prudente. El problema de investigación considera los elementos constitutivos de la enseñanza colaborativa o co-enseñanza, como apoyo a la educación especial en una perspectiva inclusiva. La enseñanza colaborativa es una estrategia en la que el maestro de sala común trabaja en colaboración con el maestro de educación especial. El objetivo fue analizar las disertaciones y tesis brasileñas y norteamericanas que proponen investigaciones sobre prácticas educativas desarrolladas en base a los principios de la enseñanza colaborativa. Se adoptó un enfoque cualitativo de estado de conocimiento mediante la identificación, el registro, la categorización y la síntesis de la producción científica (MOROSINI, FERNANDES, 2014). El análisis de los resúmenes de tesis y disertaciones se realizó en las siguientes bases de datos: Coordinación de Mejoramiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC), con un marco temporal de los últimos cinco años. El análisis fue del tipo textual discursivo (MORAES, GALLIAZZI, 2006). Como resultado, se observó que la viabilidad de la enseñanza colaborativa en la práctica es mayor en el ámbito de Estados Unidos (país donde la enseñanza colaborativa comenzó a estudiarse). En Brasil, todavía hay muchas lagunas con respecto a su desarrollo desde la perspectiva de la inclusión, ya que la ley brasileña aún no permite la Enseñanza Colaborativa.

Palabras clave: Enseñanza colaborativa. Co-enseñanza. Producción de conocimiento. Educación especial en la perspectiva inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar parte de um movimento mundial em que a premissa é que toda e qualquer pessoa tem que ter garantidos os direitos de uma educação escolar de qualidade, bem como o direito de estar junto, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Ao longo da história da educação brasileira, o país tem buscado – por meio de ações, movimentos e metas educacionais – aperfeiçoamento e mudanças nas formas de conceber as diferenças humanas, para combater a violência, a intolerância, a discriminação, a desigualdade e os altos índices de exclusão.

Na década de 1980, especialmente mediante a Constituição Federal de 1988, que traz como um dos seus objetivos fundamentais a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, passa a estabelecer que a escola regular deve criar condições de igualdade de acesso e permanência e ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

De acordo com Mantoan (2012), a partir dos pressupostos estabelecidos na Constituição, o Brasil é considerado um país pioneiro no estabelecimento de princípios educacionais inclusivos, gerando uma perspectiva de inclusão escolar sem discriminação em sua agenda, antes mesmo das discussões em âmbito internacional.

Dois anos depois, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, estabeleceu o marco de ação do século XX para assegurar o desenvolvimento das crianças do mundo inteiro por meio de uma educação básica de qualidade. De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a exclusão é um produto das desigualdades sociais e educacionais e, para tanto, é necessário combatê-la estabelecendo para isso os princípios de inclusão escolar.

No Brasil, após as discussões em Jomtien, dispositivos legais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), os Decretos nº 5.626/05 e 6.571/08 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros, propõem a inclusão e a ampliação do atendimento educacional, em rede pública, aos denominados Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) nos níveis de Educação Infantil até o Superior.

Os EPAEE são, segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as pessoas com deficiências (físicas, sensoriais, intelectuais, motoras e múltiplas), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

O documento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta, entre outros indicadores, o diagnóstico da inclusão escolar de EPAEE que, até 2007, apontava para um crescimento de 146% das matrículas desses estudantes em escolas regulares e, em 2014, atingiu o patamar de 600%, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A política estabelece a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino; as formas de organização e atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); a formação de professores para atuar no AEE, a acessibilidade e a articulação intersetorial, para viabilizar os pressupostos estabelecidos na política.

Fica estabelecido, para tanto, que o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando a plena participação dos EPAEE e desenvolvendo atividades diferentes das desenvolvidas no contexto da classe comum, mas não substitutivas. Ou seja, o desenvolvimento de estratégias para orientação, mobilidade, autonomia e independência dos EPAEE na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Segundo a própria legislação, para atuar na Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, o professor deve ter como base da sua formação, tanto inicial quanto continuada, os conhecimentos gerais para o exercício da docência e os conhecimentos específicos sobre a área, aprofundando o caráter multi e interdisciplinar dessa formação para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial com qualidade (BRASIL, 2008).

Nota-se, portanto, uma necessária mudança no que diz respeito tanto às estruturas formais e funcionais do sistema educacional, quanto aos processos de formação inicial e continuada de professores, para atuar tanto no AEE quanto nas classes comuns do ensino regular.

De acordo com Mendes (2009), os serviços especializados ou AEE devem ser pensados de forma circular e complementar. Nesse sentido, em seus estudos sobre o tema, a autora propõe as dimensões Ensino Comum, Ensino Colaborativo, Consultoria Colaborativa e Recursos e Equipamentos.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) consideram como exemplos de serviços de apoio à inclusão escolar para os EPAEE: a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que consiste em um espaço no modelo de AEE, de atendimento complementar ou suplementar ao frequentado pelos estudantes nas classes comuns. O tempo, recursos e estratégias desenvolvidas nesse ambiente são realizadas de acordo com as suas necessidades e contexto; o Serviço Itinerante, que consiste em um atendimento realizado por um professor especialista que se desloca de escola em escola para atender os estudantes e do AEE e orientar os professores da classe comum; Consultoria, que consiste em uma assistência realizada por um professor ou profissional da Educação Especial para as escolas; e o Ensino Colaborativo ou Coensino, que é um modelo que envolve a parceria entre o professor da Educação Especial e o professor da classe comum.

Friend e Hurley-Chamberlain (2007) destacam que as características essenciais do Ensino Colaborativo são: dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como co-professores, sendo um o “educador geral” e o outro um “educador especial”; responsabilidades compartilhadas sobre o conteúdo que será ensinado e sobre a possibilidade de facilitar o processo de aprendizagem; grupos heterogêneos e professores trabalhando com todos os estudantes.

Nesse sentido, surge a necessidade de compreender as diferentes estratégias e recursos de ensino, o potencial metodológico dessas estratégias para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, bem como o funcionamento e caracterização da Educação Especial, do AEE e das formas de operacionalização do Ensino Colaborativo.

Diante dessas premissas e do estudo sobre esses temas na disciplina intitulada Educação Especial, Inclusão e Tecnologia Assistiva, presente no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), acentuou-se o desejo de investigar a temática do Ensino Colaborativo considerando os indicadores: 1) Articulação da Educação Especial e Inclusiva; 2) Estabelecimento de parcerias para o ensino colaborativo no planejamento tanto do AEE quanto do ensino comum; 3) Melhoria da aprendizagem dos EPAEE; 4) Desenvolvimento de material pedagógico para o AEE e para a classe comum.

Esses indicadores nortearam a proposição das perguntas de pesquisa: quais são os elementos do Ensino Colaborativo que podem favorecer a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Quais são as pesquisas, em âmbito brasileiro e norte-americano (país em que o ensino colaborativo começou a ser estudado) que tem versado sobre as estratégias pedagógicas para que o Ensino Colaborativo se fortaleça?

Diante dessas perguntas foi estabelecido o objetivo de analisar as dissertações e teses brasileiras e norte-americanas que propõem pesquisas sobre as práticas educativas desenvolvidas com base nos princípios do Ensino Colaborativo.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa tem natureza qualitativa, uma vez que, para buscar responder às perguntas de pesquisa, existe uma preocupação com um nível de realidade e um universo de significados (MINAYO, 2001).

Por ser a primeira experiência científica da pesquisadora, bem como diante da necessidade de elucidar aspectos constitutivos da perspectiva do Ensino Colaborativo, tanto em sua origem, quanto em sua operacionalização no contexto brasileiro, optou-se por um estudo do tipo estado de conhecimento, que consiste em identificar, registrar e categorizar dados para a reflexão e/ou síntese da produção científica em uma determinada área, um determinado espaço de tempo, mediante a leitura de publicações em periódicos, teses, dissertações e/ou livros sobre a temática escolhida (MOROSINI, FERNANDES, 2014).

Optou-se por realizar o estado de conhecimento pois, em sua essência, “favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 155).

As etapas para a realização do estado de conhecimento consistiram na identificação de produção científica (teses e dissertações) nos últimos cinco anos, a fim de organizar os princípios teóricos e condicionantes, em uma perspectiva nacional e internacional. Diante do eixo temático Ensino Colaborativo ou Co-ensino e sua origem no contexto norte-americano, optou-se por realizar o levantamento em uma base de dado dos Estados Unidos e uma base de dados brasileira.

Definiu-se, portanto, trabalhar nas bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Education Resources Information Center (ERIC). Os descritores gerados, com apoio de profissionais qualificados em biblioteconomia, foram: BDTD-(CAPES)- "ensino colaborativo" AND ("trabalho colaborativo" OR "prática* colaborativa*"); ERIC- "collaborative teaching" AND ("collaborative work" OR "collaborative practice").

Em um segundo momento, foi desenvolvida análise a partir de perguntas geradas a partir de um roteiro para elaboração de relatório e tabelas e leituras flutuantes dos resumos redigidos nos textos completos. Essas leituras foram direcionadas para a organização de quadros com a identificação da temática central da dissertação ou tese e da pergunta de pesquisa ou hipóteses, bem como organização das palavras-chave ligadas ao tema.

Foram elaboradas tabelas e gráficos comparativos, identificando o número dos trabalhos e seu local de publicação, autor, instituição de origem, título do trabalho, palavras-chave, questões e objetivos de pesquisa, metodologia e resumo. Após organizadas as categorias temáticas, foi realizada a etapa de análise textual discursiva. De acordo com Moraes (2003, p. 28), esse tipo de análise “consiste em um processo auto-organizado de compreensão a partir de três componentes: desconstrução do corpus, unitarização, e estabelecimento de relações entre os elementos unitários, visando uma nova compreensão que será comunicada e validada”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise discursiva textual, organizaram-se os dados a partir de três pontos indicados por Moraes (2003): validade ou pertinência; homogeneidade; e não exclusão mútua.

A Figura 01 representa o Quadro 01 do relatório parcial de pesquisa, em que é apresentada a síntese inicial do levantamento:

Quadro 1: Síntese inicial de levantamento dos dados

Base de dados	Descritores	Total de trabalhos encontrados	Total de trabalhos selecionados
BDTD (CAPES)	"ensino colaborativo" AND ("trabalho colaborativo" OR "prática colaborativa")	12	6
ERIC	"collaborative teaching" AND ("collaborative work" OR "collaborative practice")	43	2

Fonte: Elaboração própria, 2019

Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Conforme pode-se observar, foram encontrados 12 pesquisas na BDTD, das quais foram selecionadas 6 e na ERIC 43 pesquisas, das quais foram selecionadas 02.

Da base de dados BDTD foram selecionadas e analisadas 05 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado, defendidas em universidades públicas federais e estaduais, conforme dados da gerados em Tabela, conforme a Figura 02:

Autor(e)	Ano	Local	Título	Tipo de Produto	Endereço
Rocha, Naiara Chierici da [UNESP]	2016	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão	Dissertação	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148589
Moscardi, Saulo Fantato	2016	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino	Tese	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143413
Tamires Pereira Carvalho	2016	Universidade Estadual de Londrina.	Análise das teses e dissertações que utilizaram a pesquisa colaborativa no contexto da	Dissertação	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210607
Campos, Érica Costa	2016	Universidade Federal Rural do Rio de	Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na	Dissertação	https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1435
Pereira, Amanda Cristina dos	2017	Unidade Federal de São Carlos Campus São Carlos	Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726
Silva, Rossicleid e Santos da Siva	2018	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10498

Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Foram considerados os resumos e objetivos, bem como as palavras-chave das produções. Das 06 pesquisas realizadas, 04 são de 2016. Todas são da região sudeste do Brasil. Na análise observou-se que as

práticas colaborativas no âmbito da Educação Inclusiva são de suma importância para uma aprendizagem significativa de todos os estudantes. As práticas analisadas pelas dissertações e tese foram realizadas tanto em sala comum como em sala de recursos multifuncionais, com planejamentos sistematizados da rede pública, buscando levar em conta o interesse dos estudantes, unindo estratégias e conhecimento com cooperação de todos envolvidos.

As pesquisas revelaram ainda que a troca de experiências entre o professor de sala comum e de recursos é essencial para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. A relação deve ser construída aos poucos, diariamente, com ações e gestos significativos. Porém, a falta de formação de professores e a falta de recursos podem dificultar a aprendizagem dos alunos da educação especial.

De acordo com Silva (2018) a experiência formativa e o assessoramento nas escolas realizado em sua pesquisa, gerou o início de uma prática colaborativa no sentido de viabilizar ações coordenando escola e município. A autora afirma que é importante o surgimento de outras pesquisas sobre a importância da colaboração entre os professores da educação especial e da sala comum.

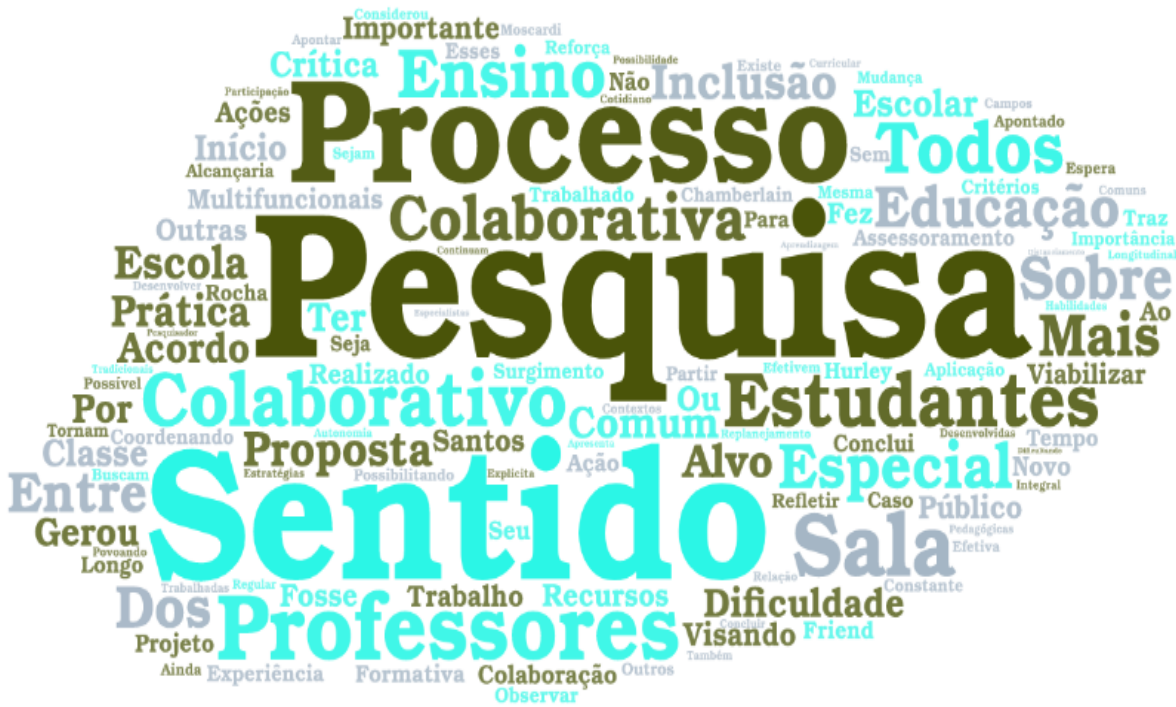
Na pesquisa de Santos (2017), conclui-se que o ensino colaborativo alcançaria todos os critérios de colaboração se o tempo de aplicação do projeto de pesquisa fosse mais longo. O que reforça o sentido apontado por Friend e Hurley-Chamberlain (2007), de que o ensino colaborativo deve ser trabalhado no sentido de que se deve ter uma ação, observar o processo de mudança e refletir sobre esses processos, possibilitando um novo replanejamento, ou seja, deve ser um processo longitudinal e constante.

Na pesquisa de Rocha (2016), considerou-se que as estratégias pedagógicas desenvolvidas a partir do ensino colaborativo tornam possível a participação, a autonomia, e a aprendizagem de todos os estudantes. De acordo com a autora, a mesma espera que se efetivem mais propostas colaborativas em outros contextos escolares visando a inclusão escolar de todos os estudantes.

No caso de Moscardi (2016), fez-se uma crítica no sentido de apontar que os professores especialistas da sala de recursos multifuncionais e os professores das classes comuns do regular não buscam desenvolver propostas de trabalho colaborativas, o que, de acordo com o pesquisador, traz dificuldades para que as habilidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial sejam trabalhadas em sentido integral, visando a sua efetiva inclusão.

Campos (2016) também explicita as dificuldades do processo, ao concluir em sua pesquisa que existe um distanciamento e dificuldade da possibilidade de trabalho colaborativo entre os professores da classe comum e da sala de recursos multifuncionais. A autora, ainda, apresenta uma crítica importante, de que as práticas tradicionais e sem relação com a proposta curricular continuam povoando o cotidiano dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dificultando o seu processo de inclusão.

Diante das considerações das pesquisas analisadas, foi gerada uma nuvem de palavras usando a ferramenta on-line WordArt. Para gerar o arquivo foram categorizadas as palavras por eixos temáticos e, com isso, estabelecidas as relações entre os elementos unitários presentes em cada pesquisa, conforme pode-se observar na Figura 03:



Fonte: arquivo dos pesquisadores.

Chama a atenção o fato de ter encontrado poucas pesquisas, em um universo como o da pós-graduação no Brasil, apenas 06 pesquisas em um recorte temporal de 05 anos, evidenciando que há pouco constructo teórico e prático sobre o Ensino Colaborativo no Brasil e corroborando com a afirmativa de Mendes (2009) de que no Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais, necessitando, portanto, de ampliação.

No caso do contexto norteamericano, quando realizada a pesquisa a partir da base de dados ERIC, foram selecionadas duas produções nos últimos 05 anos, ambas dissertações e publicadas no ano de 2018. Justifica-se a seleção de poucos artigos devido à dificuldade com a tradução, gerando a necessidade de consultoria especializada, o que demandou maior tempo de análise do material.

Os dados foram organizados em Tabela de acordo com a Figura 02.

Autor(es)	Ano	Local	Título	Tipo	Endereço
Briggs, Ebony Nicole	2018	Universidade de Memphis	Três Vozes, Um Objetivo: Um Estudo Narrativo da Experiência dos Facilitadores de Segundo Grau em uma Comunidade de Prática	Dissertação	https://eric.ed.gov/ ?id=ED585705
Dutka- Chirichetti, Jizela Eloisa	2018	Northcentral University	Um Estudo Fenomenológico de Como os Antecedentes Culturais Influenciam as Percepções dos Alunos de Experiências Transnacionais de e- Learning	Dissertação	https://search.proquest. com/docview/2066777944

Fonte: arquivo dos pesquisadores.

A pesquisa de Briggs, Ebony e Nicole (2018) teve como explorar as percepções de uma equipe de educadores (professor de educação geral, professor de educação especial e gestor) sobre a experiência de participar de uma comunidade de prática para atender às necessidades de colaboração. Os autores pautaram-se em legislação, especialmente a Lei de Educação de Indivíduos com Deficiência de 2004. De acordo com a metodologia adotada (entrevistas semiestruturadas em profundidade e observações), os autores concluíram que participar de uma comunidade de prática ajudou a criar uma perspectiva positiva

sobre a prática colaborativa, ajudou a criar responsabilidade compartilhada, ajudou a aumentar o apoio administrativo de equipes de co-ensino, ajudou a superar os desafios do planejamento comum e ajudou a fortalecer as relações.

No caso da pesquisa de Dutka, Chirichetti e Jizela (2018), o problema abordado foi o projeto de experiências transnacionais educacionais, levando em consideração as percepções dos estudantes no contexto de aprendizagem online. Nesse caso, o foco foi a aprendizagem e não as relações de colaboração estabelecidas pelos docentes.

Observou-se, assim, que nas práticas colaborativas nos EUA, os professores trabalham efetivamente de forma compartilhada e continuada. Tanto no Brasil quanto nos EUA, as pesquisas revelam que o Ensino Colaborativo auxilia os professores tanto da sala de recursos quanto da sala comum, trabalhando para a efetiva união de estratégias e conhecimentos, visando sempre a inclusão e a aprendizagem significativa e prazerosa. No entanto, é necessário o engajamento, abertura à colaboração e abandono de práticas baseadas em processos mecanizados de ensino e de aprendizagem.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada permitiu uma análise dos impactos da Educação Especial articulada à Inclusiva e compreensão do desenvolvimento de práticas colaborativas que buscam valorizar a diferenças, em contextos tão diferentes e heterogêneos, tendo em vista que, no Brasil, ainda não existe uma política educacional regulamentada para que o Ensino Colaborativo se consolide.

Foi possível compreender que o desenvolvimento efetivo do Ensino Colaborativo como possibilidade de articulação entre AEE e classe comum no contexto brasileiro necessita de diferentes processos. Nesse sentido, a pesquisa colabora, ainda que de forma tímida, para a área do conhecimento e levantamento do que efetivamente tem sido estudado sobre o assunto, tendo como base as pesquisas que foram encontradas na BDTD.

Diante do percurso investigativo descrito, foi elaborada, durante todo o processo de delineamento metodológico, uma reflexão sistematizada, que permitiu, à medida do possível, perceber as aprendizagens das pesquisadoras “em relação ao desenvolvimento da capacidade de escrita com produção de sentido, que tende a favorecer a autonomia intelectual” (MOROSINI, FERNANDES, 2014).

Finalmente, espera-se também ter ampliado os conhecimentos sobre o Ensino Colaborativo no Brasil e nos Estados Unidos, apresentado a conclusão das experiências individuais e coletivas de implantação do Ensino Colaborativo no Brasil e nos Estados Unidos e gerado uma reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial, matriculados na rede regular de ensino e que necessitam de todos os esforços para que a escola seja acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Federal nº 8069/1990: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília – DF, 1990.

_____. UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. (Fundo das Nações Unidas para a Infância): Brasília: 1991.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília – DF, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, n. 248, p. 207, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF. 1997.

_____. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. 2. ed. ver. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 59p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. <https://doi.org/10.1016/j.reaurg.2008.06.006>

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 25 de setembro de 2009.

BRIGGS, E. N. Three Voices, One Goal: A Narrative Study of High School Facilitators' Experience in a Community of Practice. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, The University of Memphis, 2018.

CAMPOS, E. C. V. Z. Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual. Dissertação(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Nova Iguaçu-RJ] 2016. [173 f.].

DUTKA-CHIRICHETTI, J. E. A Phenomenological Study of How Cultural Backgrounds Influence Student Perceptions of Transnational e-Learning Experiences. Dissertação/Thesis, 041: Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations, 2018.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. Is co-teaching effective? CEC Today, Arlington, jan. 2007.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. Pátio revista pedagógica, ano V, n. 20, fev./abr. 2002.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre, Ano V, n. 20, fev./abr. 2012.

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, n.24, p. 12-17, 2002.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: Unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 160 p.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v.9, n. 2, p.191-211, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOSCARDINI, S. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM: APROXIMAÇÃO ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016. 153 f.

ROCHA, N. C. da. Ensino Colaborativo e desenvolvimento da abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa na perspectiva da inclusão. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente : [s.n.], 2016.

SILVA, R. S. da. Possibilidades Formativas da Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), por ter financiado a pesquisa de iniciação científica no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD da Unoeste.

AUTONOMIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM NOVO OLHAR SOB A PERSPECTIVA DOCENTE REFLEXIVA

Erica Gois Nicochelli, Cristiano Amaral G. Di Giorgi.

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. E mail: erica_nicogois@hotmail.com

RESUMO

Este artigo visa uma pesquisa teórica referenciada a partir da formação e identidade profissional, a autonomia do professor, interferências na escola e no processo de ensino e aprendizagem, as políticas educacionais e as concepções de professor reflexivo, pesquisador e intelectual-crítico e a inserção de valores éticos e morais na formação integral discente em torno de uma educação escolar emancipadora. Os objetivos específicos são: compreender os entraves existentes na efetivação da autonomia e os fatores que influenciam negativamente o trabalho deste profissional; analisar o contexto socioeducacional ao qual o professor está inserido; reconhecer as novas formas de ensinar e aprender; conhecer as características do professor reflexivo, intelectual-crítico e pesquisador da própria prática; compreender a relação professor-aluno, professor-escola-sociedade; analisar o processo de formação do professor diante do novo perfil discente. Para tanto, foi feita uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa pela lógica da reconstrução reflexiva ao propor discussões acerca de aspectos relevantes da temática em estudo.

Palavras-chave: Formação e Identidade Profissional; Políticas Educacionais; Autonomia; Prática Reflexiva.

AUTONOMY AND PROFESSIONAL IDENTITY: A NEW LOOK UNDER THE REFLECTIVE TEACHER PERSPECTIVE.

ABSTRACT

This article aims at a theoretical research referenced from the formation and professional identity, the autonomy of the teacher, interference in the school and the teaching and learning process, the educational policies and the conceptions of reflective teacher, researcher and intellectual-critical and the insertion of ethical and moral values in integral student formation around an emancipating school education. The specific objectives are: to understand the existing barriers in the realization of autonomy and the factors that negatively influence the work of this professional; analyze the socio-educational context to which the teacher is inserted; recognize new ways of teaching and learning; know the characteristics of the reflective teacher, intellectual-critic and researcher of his own practice; understand the relationship teacher-student, teacher-school-society; analyze the process of teacher education in the face of the new student profile. Therefore, a theoretical research of qualitative approach was made by the logic of reflexive reconstruction by proposing discussions about relevant aspects of the theme under study.

Keywords: Formation and Professional Identity; Educational Policies; Autonomy; Reflective Practice.

AUTONOMÍA E IDENTIDAD PROFESIONAL: UNA NUEVA MIRADA BAJO LA PERSPECTIVA REFLEXIVA DEL MAESTRO.

Resumen

Este artículo apunta a una investigación teórica a la que se hace referencia desde la formación y la identidad profesional, la autonomía del maestro, la interferencia en la escuela y el proceso de enseñanza y aprendizaje, las políticas educativas y las concepciones de profesor reflexivo, investigador e intelectual crítico y la inserción de valores éticos y morales en la formación integral del alumno en torno a una educación escolar emancipadora. Los objetivos específicos son: comprender las barreras existentes en la realización de la autonomía y los factores que influyen negativamente en el trabajo de este profesional; analizar el contexto socioeducativo en el que se inserta el profesor; reconocer nuevas formas de enseñanza

y aprendizaje; conocer las características del profesor reflexivo, intelectual crítico e investigador de su propia práctica; entender la relación profesor-alumno, profesor-escuela-sociedad; analizar el proceso de formación del profesorado frente al nuevo perfil del alumno. Con este fin, se realizó una investigación teórica del enfoque cualitativo mediante la lógica de la reconstrucción reflexiva proponiendo discusiones sobre aspectos relevantes del tema en estudio.

Palabras clave: Formación e Identidad Profesional; Políticas Educativas; Autonomía; Práctica Reflexiva.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda, sob uma análise crítica e reflexiva, assuntos pertinentes à formação de professores e, sobretudo, entrelaçamentos, entraves, desafios e propostas para que seja possível analisar a situação da educação vigente fazendo um paralelo com as políticas públicas educacionais que perpassam todo o percurso formativo docente, considerando também as ações e intercorrências no cotidiano/ambiente escolar. Convém ressaltar que o exterior à escola permite uma correlação com o interior da sala de aula, pelo fato de que as transformações da sociedade, de um modo geral, influenciam direta e/ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Ao salientar a relevância de uma análise mais aprofundada a respeito da formação de professores, faz-se necessário recorrer aos aspectos que interferem na prática pedagógica de qualidade, seja ela sob a ótica docente, seja ela ponderada a partir do discurso discente. Em outras palavras, a formação inicial e continuada e a prática diária do professor, precisam estar em constante sintonia com a teoria a fim de atingir os objetivos estabelecidos anteriormente.

Neste espaço de inúmeras inovações tecnológicas, mudanças sociais, políticas e educacionais, encontra-se a necessidade de (re)criar a função do professor deixando de ser apenas o único detentor do saber, mas sim o mediador de conhecimentos já construídos historicamente e também àquele que intervém em sua respectiva ação pedagógica de forma criativa, crítica e reflexiva com o intuito de melhorar significativamente as maneiras de ensinar e aprender de forma colaborativa entre os pares, gestão e principalmente com os alunos. Com isso, torna-se essencial uma mudança na postura desse profissional da educação, repensando, então, a própria reflexão sobre a ação e reflexão na ação constante e permanente, elevando-se à posição de professor-pesquisador, ao considerar não somente os fatores pedagógicos, mas também as condições sociais que influenciam seu trabalho.

Partindo da premissa de que o professor deve repensar diariamente a sua respectiva prática, revendo conceitos teóricos, (re)avaliando os conhecimentos mediados, as estratégias e metodologias de ensino e acima de tudo a própria maneira de conduzir a aula, projeta-se a necessidade de haver uma mudança pertinente na formação discente destacando a importância de se criar novos espaços de aprendizagem, novos caminhos para chegar aos conhecimentos sistematizados, respeitando a bagagem cultural, as condições de vida que os alunos enfrentam fora da escola, influenciando de certa forma, nos comportamentos apresentados dentro do espaço educativo, modificando substancialmente a postura didático-pedagógica daquele que é responsável por oferecer um ensino de qualidade a todos sem distinção.

Para fins de explicitação,

[...] A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163)

A temática deste artigo justifica-se pelo fato de haver uma necessidade de se fazer uma análise sistematizada e científica com relação a função do professor diante do processo de ensino e aprendizagem, a tua respectiva autonomia no fazer pedagógico e, sobretudo, no que diz respeito a uma abordagem de reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão da ação sobre a ação. Além disso, convém ressaltar a pertinência de entender por meio de embasamento teórico de autores renomados, aspectos referentes à formação e identidade docente, as políticas educacionais e as interferências que afetam, de fato, o desenvolvimento significativo do professor na sala de aula e no ambiente escolar.

Objetiva-se, compreender, por meio deste artigo, os entraves existentes na efetivação da autonomia e os fatores que influenciam negativamente o trabalho deste profissional; analisar o contexto socioeducacional ao qual o professor está inserido; reconhecer as novas formas de ensinar e aprender; conhecer as características do professor reflexivo, intelectual-crítico e pesquisador da própria prática; compreender a relação professor-aluno, professor-escola-sociedade; analisar o processo de formação do professor diante do novo perfil discente.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia do presente artigo é de abordagem qualitativa, configurando-se em uma pesquisa teórica. Segundo Minayo (1995, p. 21-22), “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”.

Conforme define Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica é aquela “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. Além disso, o autor corrobora ressaltando que “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (DEMO, 1994, p. 36). Em outros termos, a pesquisa teórica não oportuniza intervenções imediatas diante de uma realidade intrigante, conflituosa e não requer coletas de dados e pesquisa de campo e acaba colaborando na criação de condições possíveis para a intervenção.

Justifica-se, para tanto, o uso da pesquisa teórica, pelo fato de que ela permite estabelecer relações entre a teoria e a prática e, sobretudo, proporciona um melhor entendimento do panorama da educação quanto aos aspectos referentes a atuação do professor dentro e fora da sala de aula diante do contexto educacional e as respectivas políticas que organizam e/ou impedem um melhor desenvolvimento profissional deste sujeito em questão.

Convém salientar, portanto, que os estudos e pesquisas partiram de textos cujas temáticas referem-se à formação e identidade docente, a autonomia do professor, análise do contexto social e as políticas públicas educacionais que estão envolvidas no processo de (des)construção docente e os novos moldes de professor reflexivo, pesquisador e intelectual-crítico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

AUTONOMIA DOCENTE: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO, PROFESSOR-ESCOLA-SOCIEDADE, DIFERENTES PERCEPÇÕES TEÓRICAS.

A autonomia do professor e sua respectiva relação com o processo de ensino e aprendizagem apresenta várias abordagens que interferem na dinâmica da escola, dentro da sala de aula e, além disso, na tomada de decisões relativas ao próprio fazer pedagógico. Com isso, fica evidente a relevância de construir na coletividade a autonomia da escola para assim haver uma troca de saberes, experiências e práticas bem-sucedidas com o intuito de oferecer aos alunos uma educação de qualidade no que diz respeito também à formação integral quanto aos valores éticos e morais, a inserção no mercado de trabalho e que possam intervir na sociedade em que vivem de forma democrática, sociopolítica e conscientes de seus papéis enquanto cidadãos.

Convém ressaltar que a autonomia, como dito anteriormente, vai além do simples fato de ser autônomo diante das próprias escolhas e decisões na vida. Esta autonomia deve estar atrelada ao trabalho docente na construção dos conhecimentos em parceria com os alunos de modo que venham a ser independentes, sujeitos que aprendem e também ensinam, em uma relação dialógica com a comunidade escolar. No entanto, o que temos visto é a existência de contrariedades, inúmeros obstáculos e a perda da autonomia do professor até mesmo no processo de ensino e aprendizagem. Tal situação adversa demonstra que a partir do momento em que o docente se vê prejudicado dentro da escola, há uma quebra significativa na execução das tarefas que são exclusivamente relativas à atuação docente. Entretanto, de acordo com Contreras (2002) a autonomia exerce uma pluralidade de significados que nos remete à interpretação de três aspectos presentes na profissionalidade docente: obrigação moral, o compromisso com a comunidade e competência profissional.

Para Freire (2000), a autonomia determina neste percurso o papel do docente e do discente, o crescimento pessoal de ambos, a consciência do inacabamento, a influência da pesquisa, objetivando o autêntico conhecimento ao dizer que “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.”

É interessante mencionar que a autonomia do professor envolve também o processo de identidade que, segundo Pimenta (1996) constrói-se pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator, perpassando desde a atividade docente, o 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 de seus anseios.

Convém salientar a necessidade de fazer uma distinção no uso do termo autonomia quando nos referimos ao trabalho docente:

A organização social dos processos de formação é um fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia – ‘fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização’. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica ‘estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica. (PACHECO, 2010, p.116)

Percebe-se diante da citação supracitada que o autor alerta que a expressão autonomia pode ter significados no mínimo conflitantes que podem despertar no professor o sentimento de responsabilidade em um processo, porém, em que figura como mera peça de uma engrenagem, cujo funcionamento desconhece ou, até mesmo, possibilitar ao docente o controle interativo sobre a profissão e sobre as condições de seu exercício. Em outras palavras, pode o professor entender e acreditar que possui o poder para decidir seu trabalho e que é responsável por seus resultados, ao consolidar a ideia de culpabilização, desconsiderando, portanto, fatores externos e internos à escola que interferem na aprendizagem de seus alunos.

PROFISSÃO-PROFESSOR: (DES)CONSTRUÇÕES, IDENTIDADE PROFISSIONAL, CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Ao longo dos anos, a atividade educativa vem sofrendo, direta e indiretamente, modificações no que diz respeito às novas formas de se entender a função do docente, levando a crer que são entendidas como formas de ameaças, bloqueio diante das novas oportunidades que acabam provocando no docente sentimentos de insegurança, de desconfiança, desmotivação e angústias infundadas. Esta situação perpassa e atrapalha a efetivação de todo o trabalho que é parte do fazer pedagógico (não somente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos), mas também referente à parceria com os professores das demais áreas do conhecimento, com a gestão da escola na busca de uma ressignificação da própria atividade educativa em todos os espaços escolares e de melhorias na qualidade do ensino.

Tedesco (2002) ressalta que este comportamento tem raízes profundas e que é preciso reconhecer que nas últimas décadas ocorreu um processo claro de deterioração das condições de trabalho e de profissionalismo dos docentes. Por outro lado, os processos de descentralização foram motivados pelo desejo de romper a unidade sindical ou diminuir gastos em educação, e não de melhorar a qualidade, sua eficiência ou a democratização do ensino.

Ainda de acordo com a ideia supracitada, Tedesco (2002, p. 122) corrobora ao esclarecer que “o novo papel da educação e do conhecimento pressupõe a redefinição do papel dos educadores, pois implica níveis mais altos de profissionalização, mas pode implicar também, na desprofissionalização da atividade educativa”.

Já no contexto atual, estão explícitas as condições do trabalho docente relacionadas a uma situação de mal-estar, mudanças estas representadas por circunstâncias que vão além da sala de aula, como:

desmotivação pessoal, insatisfação profissional relacionada a poucos investimentos na educação, baixos salários, precariedade da escola, escassez de recursos materiais e humanos, “stress” devido ao acúmulo de obrigações, responsabilidades e afazeres que necessitam de muito tempo de dedicação fora da escola, dentre muitas outras. Com isso, chega-se à conclusão de que “ser professor” exige muito mais do que simplesmente “estar professor”, pelo fato de que para haver um envolvimento docente significativo, deve ter diante desse cenário degradante, uma reflexão crítica profissional que permeia a prática educativa ressignificando o profissionalismo que para Libâneo (1998, p.90) é o compromisso com um projeto político-democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc.”

Nóvoa (*apud* Silva, 2011, p.2) ressalta que os fatores do mal-estar docente também estão relacionados ao contexto social e cultural dos alunos responsáveis pelos dilemas enfrentados não somente pelos professores, mas também pela escola e que são dilemas novos (enfrentados silenciosamente no interior da escola) e que estão focados na relação humana e relacional do ensino ligados ao nível de agressividade dos alunos, à falta de postura, respeito aos professores e aos próprios colegas e ainda à falta de perspectivas que os leva ao desinteresse quase que total pelos estudos.

Além disso, Esteve (1999, p.98) aponta que “um elemento importante para desencadear esse mal-estar docente é a falta de apoio e as críticas da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais”. Ele destaca ainda dois grupos de fatores que ocasionam essas mudanças acerca da função docente: fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem. O primeiro diz respeito às ações do professor na sala de aula, bem como às mudanças do desempenho do ofício, ocasionando, assim, certa tensão e emoções negativas. O segundo, de segunda ordem, está relacionado com o contexto em que a docência é praticada, com as condições ambientais. Embora este fator não esteja diretamente ligado à emoção do professor, ele afeta a sua motivação para praticar a docência.

Para finalizar o próprio pensamento, Esteve (1999, p. 100) corrobora essa afirmação dizendo que: “apesar de se exigir que os professores cumpram todas essas novas tarefas (pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo e que, além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual), os mesmos continuam a ser formados de acordo com os velhos modelos normativos”.

Ademais, podemos destacar que as políticas educacionais colocam o professor no centro do debate em um enfoque direcionado à “valorização dos profissionais da educação pública e privada em sua formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho” (CONAE, 2010, p. 26) deixando explícito que a formação continuada deve permanecer à serviço da própria valorização profissional, com a finalidade de estabelecer mudanças significativas no perfil profissional e na construção da identidade docente que, de acordo com Nóvoa (1992, p.16) “é um lugar de lutas e conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

PROFESSOR REFLEXIVO: CONSIDERAÇÕES E ESPECIFICIDADES.

Perante a situação educacional vigente, torna-se cada dia mais imprescindível a existência de professores que sejam verdadeiramente compromissados com o fazer pedagógico e que possam participar, de fato, da tomada de decisões dentro e fora de aula nos espaços de debate e troca de saberes entre os alunos, tenham uma relação professor-aluno preservada nos princípios de uma educação de qualidade para todos e que construam os conhecimentos de modo que todos possam alcançar os objetivos de uma aprendizagem significativa e, acima de tudo, sejam autônomos e reflexivos.

Para tanto, o conceito de “professor reflexivo” vem sendo amplamente discutido a partir dos anos 90 dentro e fora do Brasil, trazendo as ideias de John Dewey (1979) que defendem o poder da reflexão como elemento impulsionador da melhoria das práticas profissionais docentes. Sendo assim, por meio dessa ação educativa, aprimoram-se cada vez mais as novas oportunidades de ensinar e aprender.

Em seguida, fundamentado nos princípios de Dewey, surgem as ideias de Donald Schön, ganhando, por consequência, o termo “professor reflexivo” uma abordagem mais aprofundada sob forma de reação aos ideais de racionalidade técnica que permeavam vários contextos educacionais no mundo, nos anos 80. Neste molde, o professor era considerado um técnico, um mero executor cuja função estava somente na aplicação de ideias e procedimentos criados por outros grupos sociais e profissionais. Tal ideário de Schön

contribuiu para que o professor se tornasse mais ativo, participativo, crítico e autônomo, livre para tomar decisões e fazer escolhas em referência à racionalidade prática contrapondo àquele professor que tão somente seguia regras e as cumpria. Além disso, Schön (2000) determina que deve haver uma abordagem diferenciada mediante aos processos de conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e uma reflexão-sobre-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

Alarcão (2003) relata que diante da sociedade do conhecimento, o professor deve respeitar as particularidades e espaços da escola como um todo em busca do desenvolvimento no sentido pessoal e profissional e isso implica no conhecimento de si mesmo e de sua prática. Para tanto, a autora ainda explicita que as aspirações e metas de um professor reflexivo tornar-se-á concretizada a partir do momento que houver um significado político em sua atuação e envolver uma transformação social frente a uma aprendizagem ética que mobiliza o sujeito para desempenhar papéis sociais.

Segundo a abordagem freiriana, o educador tem a certeza do inacabado, e nesse caminho, não há como paralisar-se, pois, a busca do conhecer mais, proveniente da curiosidade e da problematização de nossa realidade, deve haver mesmo em meio aos avanços e retrocessos encontrados na caminhada. Freire (2003, p. 38) corrobora ao dizer que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Com isso, ao reportar-se à formação docente, chega ao entendimento que quando o professor repensa a prática por meio da reflexão ele poderá melhorar nas novas oportunidades e situações de ensino e aprendizagem. Logo, convém observar que o professor não deve ficar satisfeito com o seu trabalho em sala de aula, compreender que não é perfeito e acabado, assumindo, para tanto, uma postura de questionamento da própria práxis com o objetivo de perceber e reconhecer as dificuldades encontradas para subsidiar mudanças significativas.

De acordo com Zeichner (1993), a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz e que a ação-reflexão implica, além de tudo, intuição, emoção e paixão, e não um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas.

PROFESSOR-PESQUISADOR: UMA ABORDAGEM DOCENTE SIGNIFICATIVA.

A docência é vista como uma atividade complexa e desafiadora, exigindo do professor uma permanente reflexão, busca de novos caminhos e alternativas de práticas pedagógicas bem-sucedidas, disposto a questionar-se, inquietar-se, inovar e investigar sobre como, o que e por que ensinar. Isso, deve-se ao fato de vivermos numa sociedade repleta de mudanças e incertezas que exigem do docente uma nova forma de ver o mundo ao seu redor e, principalmente, propiciar novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, atenta-se para a necessidade de uma formação docente pautada no conhecimento em fazer pesquisa, para que este professor deixe de ser pura e simplesmente um reproduzidor de técnicas, práticas e métodos de ensino convencionais por forma e pressão do sistema educacional no qual está inserido e passe a ser um produtor de conhecimento, um pesquisador de sua prática e autor de sua prática educativa. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada definem que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor e nesse percurso enquanto pesquisador, ele deve assumir a própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e análise.

Ampliando a ideia supracitada, Stenhouse (1991) explicita que o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas e nessa trajetória, o currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da maneira que também se reconstrói a própria ação. Dessa maneira, a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente. Desse modo, quando o professor se assume pesquisador e investigador da própria prática, engendra-se um rol de responsabilidades quanto à aprendizagem de qualidade para os alunos sob forma de direcioná-los à construção do conhecimento, respeitando os conhecimentos prévios e de mundo e, sobretudo, cria-se uma parceria entre professor-aluno concretizando uma ação pedagógica colaborativa. Freire (2002, p. 25) esclarece que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Em outros termos, educador e educando trabalhando em conjunto, construindo os conhecimentos com coerência e ética, propiciando um trabalho cooperativo fortalecido na afetividade e reciprocidade.

Para André (2006a, p. 223), a formação do professor pesquisador pode ser uma das possibilidades, pois “a pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões.” Lüdke (2001, 2006) afirma, portanto, que o contato com a pesquisa deve estar presente em todos os níveis de graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) estendendo, especificamente, aos alunos de licenciatura, possibilitando, de fato, a oportunidade de aprender a fazer pesquisa.

Percebe-se que os professores que possuem incentivos e autonomia enquanto pesquisadores são capazes de:

Problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria (LÜDKE, 2005, p. 8).

A formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. (NÓVOA, 2001)

PROFESSOR INTELLECTUAL-CRÍTICO: MUDANÇAS DE PARADIGMAS.

Ao rememorar as atribuições do professor enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, reflexivo, torna-se pertinente e necessário contemplar, nesta discussão, a importância que o docente tem diante da sociedade, seja ao tratar de assuntos de cunho pedagógico, seja com relação aos aspectos referentes ao contexto que o circunda. Para tanto, o papel político do professor deve estar engajado nas lutas sociais a fim de transformar os estudantes em cidadãos que possuem mais do que conhecimentos, mas também que possam intervir na realidade que vivem. No entanto, o sistema educacional, no qual o professor está inserido é repleto de adversidades, cobranças (muitas vezes, desnecessárias), limitando as condições do trabalho docente ao cumprimento de regras, do currículo propriamente dito. Em outros termos, a um direcionamento de ordem hegemônica, na qual entende-se a função do professor como àquele que segue os conteúdos estabelecidos adequadamente, seus alunos aprendem, colaborando assim com os ideais dominantes.

Nesse sentido, vê-se no professor intelectual-crítico uma potencial autorreflexão e ação transformadora para além da própria prática, levando em consideração a problematização teórico-prática e ao repensar o processo de ensino e aprendizagem, modifica-se perceptivelmente a abordagem pedagógica diante dos fatores internos e exteriores à sala de aula e, sobretudo, à escola. É pertinente ponderar que:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1991, p.90)

Ampliando a constatação teórica supracitada, Contreras (2002), salienta que para o professor intelectual concretizar-se efetivamente, pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das

circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (p.158).

Segundo Contreras (2002), Smyth propõe que os professores se façam perguntas “críticas” como as seguintes: De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

Ao abordar tais questões, compreende-se a necessidade de retomar ao conceito da Teoria da Indagação de John Dewey (1859 - 1952) na qual Schön busca fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, embasada nas ideias de reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e conseqüentemente a reflexão sobre a reflexão na ação concatenadas não somente à prática docente, mas também quanto à escola, ao coletivo, ao trabalho em si e, além disso, supõe que o professor neste percurso formativo, consiga realizar ações que dinamizem a relação teoria-prática e assim compreenda que há idas e voltas, avanços e retrocessos, percursos necessários entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Paulo Freire (1997, p. 20) relata que “a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.”

Ao demonstrar a relevância de o professor transfigurar-se em um sujeito que orienta a própria prática com reflexões constantes, na tentativa de buscar saídas, conclui-se que deve haver, sobretudo, uma incorporação na dinâmica institucional a fim de o educador deixar de ser um mero executor de tarefas e regras preconcebidas e assim caminhe em busca de se criar, de fato, a autonomia profissional quanto aos aspectos pessoais, sejam eles compromissos moral e ético, sejam eles sociais, levando em conta o cotidiano escolar e a coletividade na efetivação da identidade docente.

Torna-se, para tanto, interessante, estabelecer as diferenças existentes entre o professor intelectual-crítico e o professor reflexivo no processo de formação e identidade docente, onde o primeiro não refere-se apenas o tipo de reflexão/meditação que ele faz sobre as suas práticas e suas incertezas, mas sim supõe uma maneira crítica de analisar os fatos que ocorrem no ambiente escolar, em especial, dentro da sala de aula, já o segundo modelo de professor refere-se à reflexão sobre a prática.

Com o objetivo de poder articular a forma pela qual a prática reflexiva se relaciona com um compromisso crítico, Kemmis (1985) chamou a atenção para os elementos que configuram como processo. São os seguintes:

- A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco “pensamento puro”; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
- A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.
- A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
- A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
- A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social (Kemmis, 1985:149).

CONCLUSÕES

Ao relatar a importância do trabalho docente embasado nos pressupostos da autonomia, seja da própria prática, seja ela presente no ambiente escolar, faz-se necessário refletir a respeito de que professor e aluno temos, como desejamos que fossem e, sobretudo, que escola estamos inseridos e gostaríamos de ter. Para tanto, couberam discussões acerca da relevância de reflexão sobre a ação, reflexão na ação e

reflexão da ação sobre a ação, destacando o papel do professor como ser reflexivo, intelectual-crítico e pesquisador. Devemos considerar os aspectos intrínsecos e extrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem, o aluno como ser que ensina e aprende, a autonomia da escola na busca pela qualidade da educação ao reconhecer que este professor é essencial diante do cotidiano escolar, da sociedade quanto aos valores éticos, morais, conhecedor das políticas educacionais que alavancam e/ou impedem de certa forma a concretização de práticas efetivas e significativas, contudo, que não permita interferências desnecessárias no interior da sala de aula e no próprio fazer pedagógico.

Desse modo, para que haja, neste contexto educacional, uma melhoria na qualidade do ensino e também da aprendizagem, o professor deve estar em formação constante guiado pelas demandas da sociedade, do aluno atual, da realidade da escola e, sobretudo, motivado em busca de novos caminhos ao refletir sobre a própria prática. Para tanto, pensemos na escola e no perfil de professor como forma de entender que não devem ser considerados apenas os interesses individuais, mas sim a coletividade, o sentido plural. Assim, leva-nos a repensar as concepções, as políticas educacionais e as diversas abordagens que estão envolvidas no conceito de autonomia que influenciam tanto o ensino quanto à aprendizagem e, destaca-se que devemos fortalecer os vínculos entre escola e sociedade a fim de proporcionar espaços de construção de um mundo mais justo, democrático, ético, considerando os fatores socioculturais, as relações interpessoais e o contexto que a escola está inserida.

Para Alarcão (1996, p. 175), a reflexão é “uma forma especializada de pensar”, pois “implica uma prescrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”. Ainda corrobora dizendo que “a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico, é a reflexão que “combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante”.

Entende-se de acordo com Lüdke (2001, p. 51) que “o futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa, terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto na qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter”.

Paulo Freire (2007) estabelece em seus escritos que não há docência sem discência, que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos conhecimentos dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco e aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige uma reflexão crítica sobre a prática e, além disso, exige também o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

A partir das explicitações citadas acima, conclui-se que há diversas formas de se entender a função do professor enquanto ator e sujeito reflexivo, pesquisador e intelectual-crítico considerando os aspectos de sua respectiva identidade profissional, seja diante das mudanças ocorridas na educação de um modo geral, seja devido as transformações que ocorrem por situações cotidianas. Outrossim, podemos destacar que os entraves prejudicam significativamente a prática docente reflexiva, impedindo o professor de exercer a sua função propriamente dita. Dentre eles, podemos citar: a ausência de políticas educacionais consistentes; desvalorização profissional docente; existência de um distanciamento quanto ao reconhecimento do professor enquanto parte essencial do processo educativo; materiais didáticos desconexos com a realidade local e também dos alunos; normas e regras que engessam o currículo; gestão escolar que não apoia o trabalho docente quanto aos projetos e propostas sugeridas; pouco tempo destinado às práticas formativas coletivas (momentos, na maioria das vezes, utilizado para dar recados e preencher documentos); entre outros. Logo, para que mudanças ocorram, deve o professor estabelecer-se na escola como àquele que está disposto a sempre modificar, rever e refletir sobre a própria prática mesmo que sejam necessárias mudanças na maneira de ensinar, de conduzir as atividades e conteúdos apresentados nos documentos curriculares. Porém, deve ficar claro que quando a identidade profissional e autonomia passam a ser respeitadas e preservadas, amplia-se a probabilidade de bons resultados na educação de um modo geral.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In SILVA, A. M.M. *et al* (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015.

Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CONTRERAS, J. Autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto, 1999.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, mai. 2007.
<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LÜDKE, M. [et al] O professor e a pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade. Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 27-54.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

NEVES, L. M. B.; JANKOSKI, D. A.; SCHNAIDER, M. J. Tutorial de Pesquisa Bibliográfica, 2013. Disponível em: http://www.portal.ufpr.br/pesquisa_bibliogr_bvs_sd.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, J. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, jan. 1996.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

CIRANDA DAS DIVERSIDADES

Douglas Henrique Rodrigues Silva

Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul – UFMS. E-mail: dhenriquersilva@hotmail.com

RESUMO

O presente texto trata-se de um ensaio que busca um entrelaçamento entre experiências vividas pelo sujeito é questões concernentes ao cotidiano à luz de referenciais teóricos que auxiliam no desnudamento do objeto para a sua primazia. A partir das experiências enquanto coordenador pedagógico da Educação Infantil e reflexões realizadas a partir das discussões e estudos acerca das diversidades sociais fomentadas durante o curso da disciplina Educação e Diversidades Sociais do curso de Mestrado em Educação, este ensaio tem como finalidade analisar canções do cancionário infantil, objetivando refletir sobre como elas traduzem alguns preconceitos e estigmas sociais alinhados ao largo viés das diversidades encontradas nas escolas, bem como fomentar um diálogo acerca do papel dos educadores em promover ações que validem o desenvolvimento infantil de forma a contemplar e respeitar as diferenças. O ensaio escrito, permite visualizar e compreender como ainda existem várias ações e situações que passam despercebidas dentro dos muros escolares e que reforçam a imposição de uma cultura de exclusão. Neste sentido, configura-se a Educação Infantil como uma dimensão essencial para uma formação significativa para e na diversidade, promovendo de forma concreta a construção cultural do sujeito e sua identidade, bem como validação enquanto agente de transformação cultural, desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação. Infância. Diversidades. Cultura.

CIRCLE GAMES OF DIVERSITIES

ABSTRACT

The present text is an essay that seeks an intertwining between experiences lived by the subject is questions concerning the daily life in the light of theoretical references that aid in the denudation of the object for its primacy. From the experiences as pedagogical coordinator of Child Education and reflections made from the discussions and studies on social diversities fostered during the course of the discipline Education and social diversities of the Master course in Education, this essay aims to analyze songs from the children's song, aiming to reflect on how they translate some prejudices and social stigmas aligned to the wide bias of the diversities found in schools, as well as foster a dialogue about the role of educators in promoting actions that validate child development in order to contemplate and respect differences. The written essay allows us to visualize and understand how there are still several actions and situations that go unnoticed within the school walls and that reinforce the imposition of a culture of exclusion. In this sense, Education for Children is configured as an essential dimension for a meaningful formation for and in diversity, concretely promoting the cultural construction of the subject and his identity, and validation as an agent of cultural transformation, from early childhood

Keywords: Education. Childhood. Diversities. Culture.

FARÁNDULA DE LAS DIVERSIDADES

Resumen: El presente texto se trata de un ensayo que busca un entrelazamiento entre experiencias vividas por el sujeto es cuestiones concernientes al cotidiano a la luz de referenciales teóricos que auxiliam en el desnudamiento del objeto para su primacía. A partir de las experiencias como coordinador pedagógico de la Educación Infantil y reflexiones realizadas a partir de las discusiones y estudios sobre las diversidades sociales fomentadas durante el curso de la disciplina Educación y diversidades Estudiantes sociales del curso de Maestría en Educación, este ensayo tiene como finalidad analizar canciones del cancionero

infantil, buscando reflexionar sobre cómo ellas traducen algunos prejuicios y estigmas sociales alineados a lo ancho de las diversidades encontradas en escuelas, así como fomentar un diálogo sobre el papel de los educadores en promover acciones que validen el desarrollo infantil de forma a contemplar y respetar las diferencias. El ensayo escrito, permite visualizar y comprender cómo todavía existen varias acciones y situaciones que pasan desapercibidas dentro de los muros escolares y que refuerzan la imposición de una cultura de exclusión. En este sentido, se configura la Educación Infantil como una dimensión esencial para una formación significativa para y en la diversidad, promoviendo de forma concreta la construcción cultural del sujeto y su identidad, así como la validación como agente de transformación cultural desde la primera infancia.

Palabras Clave: Educación. Infancia. Diversidad. Cultura.

INTRODUÇÃO

Eduardo Galeano, jornalista e escritor uruguaio, é autor da seguinte frase: “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me disse que somos feitos de histórias”. Partindo desse pensamento, entendemos que, enquanto sujeitos, somos resultado das experiências que vivemos, das experiências vividas por nossos antepassados, de nossas crenças, ideologias, enfim das histórias e enredos a que fomos e que ainda somos submetidos.

Quando olhamos para a escola, podemos enxergar um palco onde os diferentes se encontram. A escola recebe essa mistura de culturas, etnias, gêneros, classes sociais, entre outras, e, através de suas vidraças, observamos a necessidade emergente que esta instituição tem em constituir-se de habilidades e competências significativas para acolher as diferenças e proporcionar o reconhecimento do sujeito enquanto agente de transformação cultural.

É na escola, convivendo com as diversidades cotidianamente que experimentamos e vivenciamos muitas histórias, interagir com o outro, nos propicia alimentar os enredos, criando tramas, nos construindo como sujeitos. Neste sentido a educação infantil ganha um papel fundamental na formação do sujeito, pois, entre outras especificidades, é nessa etapa de ensino que a criança se desprende do âmbito familiar para adentrar um contexto múltiplo, fundamentado na diversidade.

Nesta perspectiva, o presente trabalho trata-se de uma breve análise acerca de algumas canções e cantigas reproduzidas nos espaços escolares de Educação Infantil, objetivando refletir sobre como elas traduzem os preconceitos e estigmas sociais alinhados ao largo viés das diversidades encontradas nas escolas, bem como fomentar um diálogo acerca do papel dos educadores em promover ações que validem o desenvolvimento infantil de forma a contemplar e respeitar as diversidades sociais.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho assume a forma de ensaio teórico tendo como pano de fundo minha experiência já vivenciada enquanto coordenador pedagógico em uma escola de Educação Infantil, onde diariamente, podia-se ouvir muitas canções presentes na rotina da instituição, permitindo assim a escolha de algumas canções para fomentar esta discussão.

Este ensaio, tem como pressuposto uma reflexão realizada a partir das discussões e estudos a cerca das diversidades sociais fomentados durante o curso da disciplina Educação e Diversidades Sociais do curso de Mestrado em Educação.

Alinhando tais reflexões com as experiências já vivenciadas no decorrer da vida profissional, surge este texto com uma breve análise das cantigas infantis cantadas nas instituições de um modo geral, percebendo-as como elementos que constituem a construção da identidade cultural do sujeito, uma vez que refletem a cultura da sociedade na qual estamos inseridos. Buscamos aqui, valer-nos das cantigas para pensar o desenvolvimento e a formação cultural das crianças, costurada ao largo viés da diversidade.

Como companheiros de viagem nesta ciranda das diversidades, trataremos para enriquecer a discussão, algumas reflexões de autores como: Stuart Hall (2005), Sigmund Freud (1996), Roberto Schwarz (2005), Hannah Arendt (2004), Judith Butler (2016) e Theodor Adorno (1995), que em suas linhas de pensamentos, idealizam a formação cultural do sujeito, bem como a construção das identidades, fundamentadas também nas diversidades que o cercam. Sem a pretensão de tê-los como referência direta, mas sim como ponto de partida para análise, traçou-se um percurso, a partir de suas ideias e concepções, para fomentar a reflexão acerca a construção cultural do sujeito e sua identidade, bem como o papel da

escola em constituir-se de habilidades e competências significativas para acolher as diferenças e proporcionar a validação do sujeito enquanto agente de transformação cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos aqui, as reflexões realizadas em forma de subdivisões, pensando cada diversidade social, trazida no texto, a partir de letras das canções escolhidas. Desta forma, poderemos pensar os conceitos, preconceitos e estigmas sociais contidos nas entrelinhas de algumas canções de domínio público que contemplam o cancionário infantil, reproduzido, principalmente, dentro do universo escolar.

MINHOCO, MINHOCO

Para o início de nossa ciranda, escolheu-se a canção “Minhoco, Minhoco” (Domínio Público), bastante utilizada em brincadeiras de roda, para pensar as relações de gênero e suas especificidades. Em seguida, trazemos a canção “Pombinha Branca” (Domínio Público), que também integra o repertório musical infantil há muitas gerações, integrando a discussão acerca das diversidades de gênero.

Minhoca, minhoca
 Me dá uma beijoca
 Não dou, não dou
 Então eu vou roubar
 Minhoco, minhoco
 Você é mesmo louco
 Beijou do lado errado
 A boca é do outro lado. (Domínio Público)

A relação entre homens e mulheres ganha uma perspectiva machista dentro desta canção. Quando a “Minhoca” aqui representando o gênero feminino se nega a dar um beijo no Minhoco, respectivamente representando o gênero masculino, ele não aceita sua resposta negativa e se propõe a roubar um beijo, fazendo-o sem o consentimento da mulher, não respeitando sua vontade.

Por mais que pareça inocente, como todas as canções aqui apresentadas, ao se realizar uma análise mais atenta, é possível perceber a relação de dominação do homem para com mulher. Neste sentido Butler (2016), fomenta uma discussão crítica acerca do conceito de identidade enquanto mulher na sociedade atual, observando a prevalência do “poder” destinado ao homem em relação a mulher dentro da sociedade como um todo, segundo a qual o homem exerce sempre uma voz ativa, determinando a identidade feminina, a partir de sua identidade masculina que era dotada de certa superioridade, em um contexto heteronormativo.

Nesta perspectiva a mulher nunca foi vista como sujeito, com sua identidade própria, mas sim como um ser que não era homem e por conseguinte estava a sua disposição, a mercê de sua vontade e desejos. Como na canção, a mulher, enquanto sujeito é invisível. Seus desejos, vontades e aspirações são apenas coadjuvantes em detrimento da heteronormatividade masculina.

É possível perceber essa questão também na canção Pombinha Branca:

Pombinha Branca, que está fazendo
 Lavando roupa pro casamento
 Vou me lavar, vou me trocar
 Vou na janela pra namorar
 Passou um moço, de terno branco
 Chapéu de lado, meu namorado
 Mandei entrar, mandei sentar
 Cuspiu no chão
 Limpa aí seu porcalhão
 Tenha mais educação. (Domínio Público)

Nesta canção, observamos duas dimensões importantes para reflexão. A primeira é a enaltação desse sentimento de inferioridade da mulher quanto ao homem, perpassando a idealização cultural de que a mulher deve ater-se as tarefas domésticas, ilustrada também na canção “Borboletinha, está na cozinha, fazendo chocolate, para a madrinha...”.

Já a segunda dimensão, é possível ser refletida a partir da ação secundária da personagem Pombinha, quando o Moço cospe no chão e ela o faz limpar e o chama de mal educado. Aqui observamos a necessidade de se pensar a concepção dos gêneros de forma mais ampla e significativa.

Neste sentido, enquanto o feminismo discute as relações entre feminino e masculino, Butler (2016) lança um olhar muito mais amplo para esta questão, apresentando uma nova dimensão, pensando o feminismo para além do sujeito mulher, discutindo a heterossexualidade e a homossexualidade, no sentido de perceber que há um privilégio heteronormativo em definir o conceito de mulher.

Defendendo que a ideia de sexo está desassociada da ideia de gênero, ou seja, ter um corpo biologicamente feminino, não constitui especificamente o gênero mulher, bem como, ter um corpo biologicamente masculino, não constitui especificamente o gênero homem.

A questão de gênero se torna uma perspectiva a ser construída socialmente, portanto uma questão cultural elaborada a partir das experiências vividas, ou seja, partindo de uma teoria social, pode-se compreender o “gênero como a relação entre sujeitos socialmente constituídos em contextos especificáveis”. Neste caminho, “o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2016 p. 32 e 33).

Nesta perspectiva, a autora defende que a construção de gênero não pode ser estruturada em dimensão determinista. A construção de um gênero perpassa a lógica da construção cultural. Neste sentido, para ilustrar esta ideia recorreremos aos pensamentos de Stuart Hall (2005) acerca da construção da identidade cultural, quando destaca a necessidade de uma reflexão profunda acerca da construção da identidade cultural do indivíduo a partir de um olhar aguçado a um cenário de múltiplas, complexas e aceleradas mudanças que repercutem no modo como os seres humanos, individualmente e em grupo, vão pensando a sua própria existência e sentido de vida, definindo as suas aspirações, suas atitudes e comportamentos e, em geral, no modo como se relacionam consigo mesmos e com os outros, enfim, como vai se construindo enquanto sujeito cultural.

Podemos perceber a necessidade apontada por Butler (2016), em se repensar a questão de gênero, ampliando a perspectiva binária homem/mulher, tão arraigada nas representações da sociedade, para abrir espaço para discussão aprofundada na construção dos gêneros de forma múltipla e dinâmica.

EU SOU POBRE, POBRE

Nesta segunda etapa de nossa ciranda, trazemos a canção “Eu sou pobre, pobre” (Domínio Público) para discutirmos a questão da diversidade das camadas sociais existentes em nossa sociedade, bem como as relações de poder entre elas.

Eu sou pobre, pobre, pobre,
De marré, marré, marré.
Eu sou pobre, pobre, pobre,
De marré deci.
Eu sou rica, rica, rica,
De marré, marré, marré.
Eu sou rica, rica, rica,
De marré deci.
Eu queria uma de vossas filhas,
De marré, marré, marré.
Eu queria uma de vossas filhas,
De marré deci.
Escolhei a qual quiser,
De marré, marré, marré.
Escolhei a qual quiser,
De marré deci.
Eu queria (nome da pessoa),
De marré, marré, marré,
Eu queria (nome da pessoa),
De marré deci.
Que ofício dais a ela ?
De marré, marré, marré.
Que ofício dais a ela ?

De marré deci.
 Dou o ofício de (nome do ofício)
 De marré, marré, marré.
 Dou o ofício de (nome do ofício),
 De marré deci.
 Este ofício me agrada (ou não)
 De marré, marré, marré.
 Este ofício me agrada (ou não)
 De marré deci.
 Lá se foi a (nome da pessoa),
 De marré, marré, marré.
 Lá se foi a (nome da pessoa),
 De marré deci. (Domínio Público)

A canção que provoca risos e uma frágil competição em uma brincadeira coletiva, também nos convida a pensar a diversidade de classes sociais dentro e fora os muros escolares. Em seu contexto percebemos a tênue relação entre uma classe dominante e uma classe dominada. Na qual uma exerce um poder absoluto sobre a outra.

Podemos ressaltar a ideia de que existem diferentes distâncias sociais significativas dentro da mesma sociedade. Em outras palavras indivíduos e grupos são diferentes entre si e ocupam lugares diferentes na sociedade, fomentando assim relações de dominação entre si. Na prática, isso quer dizer que há sempre uma relação de dominação entre um grupo e outro, mediada pelo poder. A diferença na possibilidade de acesso ao poder político, ao poder econômico, aos bens culturais, a educação e, outros prestígios valorizados socialmente, marcam a diferença entre as pessoas quem compõem a sociedade.

Ao longo da história de nossa sociedade, essa dualidade esteve sempre presente, desde a chegada dos europeus em terras brasileiras com navios abarcados de negros que foram feitos de escravos, juntamente com os indígenas que aqui viviam. Pensar a constituição de uma cultura nacional, nesta perspectiva histórica, é também pensar no quanto nossa sociedade é formada atualmente por várias perspectivas culturais de outras sociedades.

Neste sentido, Schwarz (2005), busca compreender quais são as estruturas da identidade brasileira, quais as especificidades que constroem essa cultura. Para isto, reflete acerca do paradoxo cultural existente no Brasil, uma vez que no início da sociedade brasileira a realidade apresentava um país colonizado, na qual dominava o fato impolítico e abominável da escravidão, no entanto que sustentava uma ilusão cultural com as ideias no liberalismo ocidental. Uma elite que mergulha nas tendências europeias de sociedade, mas que desconsidera a realidade nacional, pautada no colonialismo, dominação e escravidão.

Para Schwarz (2005), é preciso uma reflexão em grande escala, não somente considerando o poder e o contexto histórico da elite dominante. É necessário ir além, lançar o olhar para a classe dominada, ou seja, considerar as especificidades da população pobre do país, que permanecia excluída de qualquer estudo ou produção cultural. Para o autor é preciso alinhar os contextos e redirecionar os caminhos entre essas duas classes, afinal o poder e o lucro da elite são extraídos do suor e sangue da população pobre.

Quando olhamos pelas vidraças da escola, percebemos o quanto essa luta de classes tem se perpetuado no decorrer do tempo. Aqueles que tem um maior poder aquisitivo desfrutam de mais privilégios e possibilidades do que aqueles que possuem uma renda mais baixa.

Nossas escolas públicas muitas vezes, são privadas de recursos físicos, humanos e financeiros, dificultando o crescimento qualitativo intelectual e cultural dos alunos, enquanto muitas escolas privadas oferecem tecnologia de ponta, metodologias bilíngues entre outros recursos que atendem à demanda social atual. Dessa forma, assim como no início de nossa sociedade, as demandas sociais apontam os caminhos que a política educacional deve percorrer, quais investimentos, quais ações e perspectivas para cada classe social.

CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO

A canção “Criança não Trabalha” (ANTUNES; TATIT, 2011), muito conhecida nos corredores escolares, aqui é utilizada para fomentar a discussão acerca do reconhecimento da infância e suas essenciais necessidades.

Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor
 Gritaria, jardim, confusão
 Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia
 Pirata, baleia, manteiga no pão
 Giz, merthiolate, band-aid, sabão
 Tênis, cadarço, almofada, colchão
 Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão
 Pega-pega, papel, papelão
 Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha. (ANTUNES; TATIT, 2011)

A percepção de criança dentro da sociedade foi evoluindo gradativamente com o desenrolar da história. A concepção de um ser incompleto, de adulto em miniatura, um ser pré-social, ou seja, invisível ao contexto social pela sua incompletude e imperfeição; deu espaço a uma concepção onde a criança é vista como um ser social, transformadora e produtora de cultura. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como “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, 2009).

No decorrer da história, muitos estudos resgatam as concepções de infância para além da simples existência de crianças, mas com a modernidade surge o seu reconhecimento como parte integrante da sociedade, ou seja, surge então a necessidade de “compreender as especificidades das construções culturais das crianças, tanto quanto relacioná-las com seus contextos sociais e as reflexões políticas de nosso tempo” (KRAMMER,S.; ROCHA, E., 2013, p. 178). Neste sentido, autores que têm a sociologia da infância em ênfase em suas pesquisas, afirmam que a infância enquanto categoria social é um pensamento moderno (SARMENTO, M.; GOUVEIA, M.; 2009) nesta ótica pensam a infância onde as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura. Neste sentido, ressalta-se a ideia de que

As crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para a integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas. (SARMENTO; GOUVEIA 2009, p. 29)

Pensar a educação neste contexto, é apurar o olhar para as especificidades das infâncias no mundo atual. No entanto o que percebemos é, muitas vezes, a continuação da invisibilidade das crianças nos bancos escolares. Suas opiniões, curiosidades, ideias e concepções dão lugares a conteúdos prontos, entendidos como necessários ser aprendidos e estudados o quanto antes, preconizando a infância em favor das necessidades do sistema educacional ao qual estão inseridos.

Podemos inserir aqui também, a quantidades excessivas de tarefas que permeia a rotina e agenda das crianças. Aulas e exercícios infundáveis para garantir um desenvolvimento dito como integro e necessário.

Em outra perspectiva também citamos o fato de cotidianamente encontrarmos crianças exercendo trabalhos informais como auxílio ao sustento da família. Seja no semáforo, guardando carros, vendendo bombons durante dia e noite, a infância se constrói, diferente da descrita nos aportes legais que regulamentam o desenvolvimento infantil.

À escola, onde as diferentes infâncias assim se encontram, cabe o papel de adquirir e desenvolver habilidades competências inerentes ao desenvolvimento infantil, para que que efetive o direito a infância de forma qualitativa e concreta. Lançando um olhar mais aguçado para as especificidades da educação infantil, pode-se destacar a essencialidade das dimensões afetivas, emocionais, sociais e cognitivas neste contexto. Dessa maneira é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem, em sua ampla gama de experiências dentro dos muros das instituições de educação infantil devem estar estruturadas em cinco princípios determinados pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, sendo eles:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998 p.13)

BOI DA CARA PRETA

Nesta etapa da nossa ciranda, dimensionamos a discussão sobre as diversidades étnicas e raciais existentes em nossa civilização, perpassando a formação da identidade cultural de nossa sociedade. Como pano de fundo desta discussão, trazemos as canções “Boi da Cara Preta” (Domínio Público), “Dez Indiozinhos” (Domínio Público) e por fim a canção “Vamos Brincar de Índio” (XUXA, 1998). Estas canções, tão conhecidas no universo infantil, nos convidam a pensar os estigmas e preconceitos existentes na identidade cultural brasileira.

Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega esta criança que tem medo de careta
Não, não, não
Não o coitadinho
Ele está chorando, porque ele é bonitinho. (Domínio Público)

A canção de ninar ganha destaque com o passar do tempo e é muita cantada, principalmente na hora de dormir, dentro das escolas de Educação Infantil. Aqui, o termo “preta” é utilizado para descrever o boi que pega as crianças, dando um toque pejorativo a cor negra. Tal fato é reafirmado quando se sugere que não o pegue, pois, a criança é bonitinha, enaltecendo a pejoratividade da cor preta, sendo associado a algo feio e ruim.

A escola tem como um de seus princípios curriculares a valorização e o reconhecimento da cultura afro, principalmente no que tange a formação da cultura afro-brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), apontam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, acerca da diversidade, deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem entre outros, “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009 p. 21).

Como pode ser percebido, há certa distância entre os conteúdos e princípios estabelecidos e trabalhados, as ações e valores utilizados. Ensinamos as crianças a reconhecer e valorizar a cultura afro, mas denotamos um valor pejorativo ao negro, não somente nas canções, mas em frases, movimentos e concepções.

Ilustrando esse fato, na contramão da teoria, a escola tem a obrigatoriedade legal em acolher o negro e todas as especificidades de sua cultura, no entanto no âmbito social ainda percebemos certa rejeição a esta proposta, ou seja, a escola deve incluir, mas a sociedade ainda não é inclusiva.

Arendt (2004) disserta acerca do processo de integração dos negros nas escolas americanas, fazendo uma crítica assertiva ao poder que legisla sobre esta prática, conforme podemos perceber em sua descrição:

Entretanto, a parte mais surpreendente de toda a história foi a decisão federal de iniciar o processo de integração, dentre todos os lugares, nas escolas públicas. Certamente não havia necessidade de muita imaginação para ver que isso sobrecarregaria as crianças, brancas e pretas, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessaram incapazes de resolver. (ARENDR, 2004, p. 271).

Não queremos aqui, com a citação acima, percorrer um caminho extraindo da escola a tarefa de fomentar a valorização das variadas culturas, em específico a cultura afro-brasileira, mas incluir a sociedade com seus mais variados âmbitos e dinâmicas nesta tarefa. É preciso educar a sociedade como um todo, em todas as instituições a partir das reverberações na política, das quais devem tratar com igualdade cada sujeito com suas mais variadas diferenças.

Trazendo para a discussão a cultura indígena também é adjetivada pejorativamente quando a escola apresenta o indígena de forma simplista como vemos na canção a seguir,

Um, dois, três indiozinhos
Quatro, cinco, seis indiozinhos
Sete, oito, nove indiozinhos
Dez num pequeno bote
Vinhã navegando pelo rio abaixo
Quando um jacaré se aproximou
E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase, quase virou. (Domínio Público)

Como percebemos na canção, a cultura indígena é apresentada como o povo que vive coletivamente em meio a natureza, enfrentando animais selvagens. Já na canção a seguir percebemos a semelhança da comparação simplista da cultura indígena, descrevendo os índios como um povo que apenas faz barulho, pinta a pele, vive em tribo, dança, caça e pesca. Mas para além, introduz uma certa ideia de solidão e pequenez da voz indígena perante a perpetuação de uma outra cultura dominante.

Vamos brincar de índio
Mas sem mocinho pra me pegar...
Venha pra minha tribo
Eu sou cacique, você é meu par...
Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Vem pintar a pele para a dança começar
Pego meu arco e flecha
Minha canoa e vou pescar
Vamos fazer fogueira
Comer do fruto que a terra dá
Índio fazer barulho
Índio ter seu orgulho
Índio quer apito
Mas também sabe gritar
Índio não faz mais lutas
Índio não faz guerra
Índio já foi um dia
O dono dessa terra
Índio ficou sozinho
Índio querer carinho
Índio querer de volta a sua paz. (XUXA, 1988)

Reiteramos aqui a ideia de que a escola por si só não é culpada desse equívoco da não valorização das diferentes culturas, ela apenas reflete todo um processo árduo da construção cultural da sociedade.

Nossa cultura hoje é baseada em tramas escravagistas, utopias ocidentais, ideais burgueses dentre outros. Segundo Schwarz (2005), a sociedade brasileira perpassou a sua historicidade imitando e copiando aquilo que era emergente nas sociedades europeias e americanas, sociedades estas que nos serviam e ainda nos servem de modelo. A voz do indígena foi calada, juntamente com a voz do negro, silenciada também com a voz imigrantes que não faziam parte de uma elite dominante que visava essencialmente lucro e poder.

CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS CIRANDAR

Quem nunca brincou de roda com a canção “Ciranda, Cirandinha”(Domínio Público)? Esta canção, presente nos enredos das mais diferentes infâncias, foi escolhida para finalizarmos nossa reflexão, enfatizando a necessidade não só da escola, mas como da sociedade em geral, repensar a perspectiva das diversidades que nos compõe enquanto comunidade.

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar!
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar
O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou
Por isso, dona Rosa
Entre dentro desta roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá se embora. (Domínio Público)

Realizando uma alusão a canção citada, quando traz em seus versos, vamos todos cirandar” pensamos na urgente necessidade da sociedade, em suas mais variadas esferas, acolherem as diversidades. Temos o direito de sermos iguais nas nossas diferenças, nenhuma cultura, credo, raça, etnia, classe social ou gênero é mais importante ou tem mais valia do que a outra. Compreender isto, talvez seja a chave para a construção de uma civilização realmente humana.

Quando pensamos o desenvolvimento da civilização, neste sentido, recorremos a Freud (1996) quando disserta que a civilização tem como aspecto característico fundamental a maneira pela qual os relacionamentos mútuos dos homens, seus relacionamentos sociais, são regulados.

Freud (1996), mobiliza seus argumentos enviesando uma linha tênue entre o desenvolvimento individual do homem, atrelado ao desenvolvimento da sociedade e por conseguinte da civilização. Nesta perspectiva, Freud (1996), chama a atenção para a necessidade de um olhar minucioso para as estruturas cognitivas que fomentam a construção da personalidade humana, uma vez que defende a ideia de que os homens adquiriram sobre as forças da natureza um grande controle e assim, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros. Diante disso, disserta que a trágica questão da humanidade é saber se, e até que ponto o seu desenvolvimento cultural, conseguirá dominar a perturbação da vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição.

Neste sentido, Theodor Adorno (1995) chama a atenção da população em geral para a relação entre a educação atual e Auschwitz, uma rede de campos de concentração que foi um dos maiores símbolos do Holocausto fundamentado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial. E aqui entenderemos Auschwitz, também como a barbárie cultural acerca das diversidades fomentadas nos corredores escolares. Para o autor, Auschwitz representa a barbárie, e todas as ações da humanidade essencialmente a educação, deveriam ser no sentido de não a repetir.

De acordo com Adorno (1995) um dos maiores poderes contra o princípio contra esta barbárie que se instaura na sociedade seria a autonomia, que seria a capacidade de pensar por conta própria, não seguindo a tendências das massas e dominantes, conforme registra o autor: “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 1995 p.125).

Assim a educação ganha uma perspectiva primordial para criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças, bem como ser uma arma de resistência à indústria cultural na medida em que contribui para a formação da consciência crítica e permite que o indivíduo desvende as contradições da coletividade, libertando-se da opressão e da massificação. Segundo Adorno (1995) , a educação deve promover a autonomia desde a primeira infância, por meio da conscientização dos motivos que conduziram o horror, que “produz um clima intelectual, cultural e social que não permitem tal repetição”(ADORNO, 1995 p. 123).

E aqui voltamos nosso olhar para a educação infantil. Quando a escola é consciente de que desde a primeira infância a criança apropria-se de elementos para sua integração social, sob forma de crenças, valores, conhecimentos, entre outros, tornando-se apta a operar transformações em sua cultura, a partir do modo como interage e a interpreta, aceita-lhe a tarefa de descolonizar seu currículo e promover ações realmente significativas e efetivas para a valorização das diversidades.

CONCLUSÕES

As canções e cantigas apresentadas aqui, foram o pano de fundo para refletirmos acerca da necessidade de repensar a estrutura e intenções das ações pedagógicas. Como vimos no desenvolver do texto, quantos preconceitos e estigmas sociais são reforçados no cotidiano da Educação Infantil e se quer nos atentamos e percebemos? Meninos em uma fila, meninas em outra. Os mais baixos na frente e os mais altos atrás. Menino de azul com carrinhos e meninas de rosa com bonecas. Quantas vezes são caladas nos corredores de nossas escolas? Quando olhamos para dentro dos muros escolares ainda percebemos um longo caminho a ser percorrido no que tange ao reconhecimento e o desenvolvimento de uma educação para e na diversidade.

A escola reflete uma ampla mistura de culturas e identidades, dessa maneira apresenta a necessidade emergente em constituir-se de habilidades e competências significativas para acolher as diferenças e proporcionar a validação do sujeito enquanto agente de transformação cultural.

O presente trabalho nos permite dar um primeiro passo, enquanto educadores, a repensar nossas ações pedagógicas. Por vezes trabalhamos conteúdos de valorização cultural, debatemos o preconceito, no entanto ainda continuamos a tratar nossas crianças como os números da chamada, negligenciando a validação de sua identidade.

Neste caminho, a Educação Infantil ganha uma dimensão imprescindível na formação do sujeito. É dentro desta instituição que as crianças, desde a primeira infância iniciam o contato com culturas e identidades diversas, aprendem a se relacionar, compreender e valorizar as diferenças. Cabe aos educadores dessa etapa, fomentar um processo de ensino e aprendizagem que valide as diferenças como uma dimensão construtiva da identidade das crianças como sujeitos históricos.

Qual o primeiro passo para essa missão? Assim como na brincadeira de ciranda, a empatia ganha grande força. É preciso dar a mão ao próximo, tentando perceber o mundo através de seu olhar. Quanto mais a ciranda roda, mais lugares conhecemos, percebemos o horizonte de outras perspectivas, reconhecemos e descobrimos novas histórias. E assim o caminho se faz.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Luiz. Criança não trabalha. Show das brincadeiras musicais. São Paulo, 2011

ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento. São Paulo: CIA das Letras, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 10ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

FREUD, Sigmund. O mal-estar na cultura. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. Educação Infantil: enfoques em diálogos. 3ªed. Campinas, SP: Papyrus, 2013

SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (orgs.). Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SHWARZ, Roberto. Cultura e política. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

XUXA. Vamos brincar de índio. São Paulo: Globo, 1988.

CULTURAS LÚDICAS INFANTIS E O AMBIENTE DE LETRAMENTO: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO

Alayne Rebecka de Souza, Dulce Nara Custodio da Silva, Josiane da Luz, Nair Correia Salgado de Azevedo

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. E-mail: nairazevedo@hotmail.com

RESUMO

O brincar é um elemento imprescindível para o desenvolvimento da criança fazendo parte total da infância. Entretanto, é preciso ressaltar a importância da ação do brincar no ambiente escolar, tanto para reforçar a relevância do lúdico, quanto para afirmar como ele pode contribuir para uma educação de qualidade proporcionando diferentes habilidades no contexto educacional, incluindo atividades que envolvam a Alfabetização e o Letramento. O objetivo desse artigo é refletir sobre a importância que a brincadeira possui no ambiente de letramento na educação infantil. Como Método, optou-se pela abordagem qualitativa em pesquisas educacionais e partiu da coleta dos dados por meio de estudos do referencial teórico já existente sobre a temática. No caso desse estudo, utilizamos autores que versam sobre a temática da ludicidade e do letramento, partindo também de pressupostos da Sociologia da Infância, que considera a criança um ser ativo nos processos educacionais. Concluiu-se que a brincadeira é um importante recurso pedagógico que não se restringe apenas aos momentos de jogos e brincadeiras que ocorrem no contexto da Educação Infantil, mas também na aprendizagem conteúdos diversos ocorridos no ambiente de Letramento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que brincando a criança desenvolve habilidades que auxiliam na alfabetização e no letramento, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica. Dessa forma, o brincar no espaço escolar tornam os eventos de letramento significativos para as crianças, devendo o lúdico estar inserido como recurso pedagógico favorecendo uma aprendizagem prazerosa e plena.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Brincadeiras. Letramento. Cultura Lúdica.

CHILD PLAYING CULTURES AND THE LETTER ENVIRONMENT: A PROPOSAL FOR EDUCATION

ABSTRACT

Playing is an indispensable element for the development of the child being a total part of childhood. However, it is necessary to emphasize the importance of the action of play in the school environment, both to reinforce the relevance of the play, and to affirm how it can contribute to a quality education by providing different skills in the educational context, including activities involving literacy and Literacy The purpose of this article is to reflect on the importance that play has in the literacy environment in early childhood education. As a method, we opted for the qualitative approach in educational research and started from data collection through studies of the existing theoretical framework on the subject. In the case of this study, we used authors that deal with the theme of playfulness and literacy, also starting from assumptions of the Sociology of Childhood, which considers the child to be an active being in educational processes. It was concluded that play is an important pedagogical resource that is not restricted only to the moments of games and play that take place in the context of early childhood education, but also in the learning of diverse contents that occurred in the literacy environment. From this perspective, it is possible to state that playing the child develops skills that help in literacy and literacy, favoring the development of phonological awareness. Thus, playing in the school space makes literacy events meaningful for children, and the playful must be inserted as a pedagogical resource favoring a pleasant and full learning.

Keywords: Education. Child education. Just kidding. Literacy. Play culture.

CULTURAS DE JUEGO INFANTIL Y EL ENTORNO DE LETRAS: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN

RESUMEN

Jugar es un elemento indispensable para el desarrollo del niño como parte total de la infancia. Sin embargo, es necesario enfatizar la importancia de la acción del juego en el entorno escolar, tanto para reforzar la relevancia de la obra como para afirmar cómo puede contribuir a una educación de calidad al proporcionar diferentes habilidades en el contexto educativo, incluidas actividades que involucran alfabetización y Alfabetización El propósito de este artículo es reflexionar sobre la importancia que tiene el juego en el ambiente de alfabetización en la educación de la primera infancia. Como método, optamos por el enfoque cualitativo en la investigación educativa y comenzamos desde la recopilación de datos hasta los estudios del marco teórico existente sobre el tema. En el caso de este estudio, utilizamos autores que tratan el tema del juego y la alfabetización, también a partir de los supuestos de la Sociología de la Infancia, que considera que el niño es un ser activo en los procesos educativos. Se concluyó que el juego es un recurso pedagógico importante que no se limita solo a los momentos de juego y juego que tienen lugar en el contexto de la educación de la primera infancia, sino también en el aprendizaje de diversos contenidos que ocurrieron en el entorno de la alfabetización. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que jugar al niño desarrolla habilidades que ayudan en la alfabetización y la alfabetización, favoreciendo el desarrollo de la conciencia fonológica. Por lo tanto, jugar en el espacio escolar hace que los eventos de alfabetización sean significativos para los niños, y el juego debe insertarse como un recurso pedagógico que favorezca un aprendizaje agradable y completo.

Palabras clave: Educación. Educación Infantil. Jugar. Alfabetización. Cultura juguetona.

INTRODUÇÃO

Atualmente é muito comum nos deparamos com discussões variadas sobre o contexto escolar. De acordo com noticiários e dados estatísticos postados pelo Ministério da Educação – MEC, por exemplo, observa-se que a educação brasileira se encontra em um estado patológico e os dois agravantes que mais nos chamam a atenção estão relacionados à inaptidão associada com a leitura e escrita. Formar indivíduos capazes de interpretar um texto após a leitura tem sido quase impossível, este quadro precisa ser mudado o quanto antes, começando pela educação infantil que é o princípio de tudo.

O letramento é a base da autonomia para o uso da linguagem e sua ausência prejudicará esta percepção que todos precisam ter – o indivíduo letrado é capaz não só de decodificar letras, mas também de entender outras complexidades existentes nas práticas cotidianas. Segundo Soares (2003) o letramento diz respeito a aquisição da leitura e escrita usadas nas práticas sociais em que o indivíduo está inserido e, conseqüentemente, a educação e especialmente a etapa da educação infantil tem uma função vital neste processo, sendo um âmbito de socialização e aprendizagem fundamental para o letramento que é um dos alicerces para a formação de bons escritores e leitores.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar questões relacionadas ao brincar, já que hoje as crianças entram no primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos. O que precisamos, no entanto, é termos uma maior preocupação com o período de transição no qual essa criança está sujeita, ou seja, com o período em que ela está saindo da Educação Infantil e indo para o Ensino Fundamental (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância do brincar como elemento da Cultura Lúdica no ambiente de letramento na educação infantil, trazendo como proposta pedagógica que os mesmos caminhem juntos para que se possa obter uma educação de qualidade.

Como Métodos, optou-se pela abordagem qualitativa, e usou de reflexão teórica crítica sobre o material obtido, entre eles livros e artigos de autores relevantes que estudam a temática, além de documentos normativos que tratam das práticas lúdicas na Educação Infantil.

O QUE PODEMOS ENTENDER POR “CULTURAS LÚDICAS INFANTIS”? ALGUMAS REFLEXÕES COM OS PRESSUPOSTOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A sociologia da infância, assim como a antropologia, vem contribuindo para uma nova visão perante a infância e vem buscado compreender a criança em sua forma específica, como pensa, sente, vê e age no mundo, além de reconhecê-la como parte de um grupo social. Assim, tais estudos vêm buscando resgatar a infância a partir de uma perspectiva que compreende a criança como sujeito histórico e cultural,

rompendo assim com paradigmas e concepções tradicionais e dos processos da sociedade sobre as crianças.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007 apud BARBOSA, 2007, p. 1.066)

A partir da sociologia da infância conceitua-se que as culturas infantis pertencem a uma construção social sendo a criança um sujeito ativo na construção do conhecimento e de cultura. Portanto, tais estudos vêm reconhecendo que as culturas infantis são construídas pelas crianças que interagem tanto entre pares, com os adultos. As crianças constroem, representam e interpretam o mundo em que vivem e Sarmento (2004) relaciona essa interação ao termo “cultura de pares” que é a possibilidade que a criança tem de se apropriar e reproduzir o mundo que a cerca.

A convivência com seus pares, através da realização de actividades de rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com as experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p. 14).

De acordo com Corsaro (2011), um dos pioneiros nas investigações das culturas infantis, as culturas lúdicas não são individuais, mas um processo cultural e coletivo que se efetua por meio das brincadeiras e da fantasia (do faz de conta), por exemplo, e que por meio desse processo surgem as várias culturas (VANCONCELLOS, 2008).

Para Corsaro (2003 apud VANCONCELLOS, 2008), a criança tem noção de “representação interpretativa” na construção de cultura e na sociedade. O autor enfatiza que as crianças não são meros aprendizes passivos das culturas a qual estão a sua volta, mas sujeitos ativos e participativos nas rotinas, artefatos, valores e ideais que são oferecidas em seu cotidiano cultural ou as que são impostas pelo ambiente social, na qual estão inseridas. Nesta perspectiva ele afirma que as crianças se apropriam dos elementos culturais, reinterpretam e constroem ativamente sua produção cultural (VANCONCELLOS, 2008).

Ainda de acordo com Corsaro (1997, 2003 apud VANCONCELLOS, 2008) as culturas produzidas pelas crianças são extraídas da apropriação da criatividade da infância e produzidas a partir das reflexões e produções culturais das interações com os adultos, para com elas e por meio das interações que as crianças partilham com seus pares, atribuem sentido ao mundo em que vivem construindo suas próprias culturas e saberes.

Já Sarmento (1997) usa do conceito de “Culturas Infantis”, sendo a criança um sujeito ativo e autor social na qual são capazes de reprodução simbólica na construção de cultura. Para ele as crianças interagem com os pares e adultos por meio da ludicidade e assim tem a possibilidade de reinventar e produzir sentido ao mundo em que vivem, transitando do mundo real para o mundo da fantasia.

Nessa mesma direção, Brougère (1998) afirma que as crianças se apropriam das culturas por meio das brincadeiras e nesta atividade elas manipulam e transformam – ora negam, ora produzem sentidos por meio dos objetos que estão inseridos na cultura. Para o autor as crianças adquirem e produzem as culturas lúdicas quando participam de brincadeiras e por atividades internas e externas. É esse conjunto de experiências que vão acumulando na criança desde bebê que formam suas culturas.

Sarmento (2004) e Corsaro (1998) concordam sobre o desafio da sociologia da infância: compreender o processo de reprodução interpretativa usada pelas crianças por meio dos jogos e brincadeiras e a comunicação significativa entre as culturas de pares. Sarmento (2004) ainda ressalta que a interação das brincadeiras compartilhada entre pares é uma atividade que proporciona aprendizagem e sociabilidade a criança. Para os autores, a concepção de culturas lúdicas é um processo de interação social fundamental para construção das culturas infantis.

Tais conhecimentos a respeito das culturas infantis, sobretudo no contexto escolar, podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem como um todo, não apenas os que estão relacionados à questão da Ludicidade. Há muito tempo que a educação enfrenta um dos seus maiores, e talvez o mais importante desafio, que é alfabetizar e letrar os alunos para que estes se tornem sujeitos autônomos e capazes de

utilizar à escrita como meio para ampliar seus horizontes, além de sua emancipação como sujeita intelectualmente capaz.

Soares (2004) ressalta que as atividades de natureza lúdicas são passos em direção à alfabetização, pois por meio de uma intervenção planejada as crianças podem aprimorar a consciência fonológica, tão fundamental para a compreensão e apropriação dos princípios do sistema alfabético e no progresso de aprendizagem da leitura e escrita.

Ainda na visão de Soares (2004) a leitura frequente de histórias para as crianças, por exemplo, é uma das atividades do letramento na educação infantil que, por conter uma caráter lúdico, pode ser uma atividade que favoreça a criança a se familiarizar com os textos escritos e enriquecer seu vocabulário proporcionando desenvolvimento e sua compressão.

Um dos princípios que garantem a qualidade das experiências vividas pelas crianças nas suas especificidades é o direito da criança brincar, o que implica entender essa atividade como forma de expressão, de pensamento, interação e comunicação social (BRASIL, 1988). Em harmonia com essa concepção, Pinto e Sarmento (1997) mencionam o processo de aprendizagem de desenvolvimento infantil também a partir do letramento, e entende-se que a criança é produtora de culturas e constrói seu mundo social que compreende se em uma prática social.

Este processo é tão criativo quanto reprodutivo e permite que as crianças se tornem competentes e tenham a capacidade de formular suas interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO 2005).

As culturas lúdicas podem e devem ser inseridas como recursos pedagógicos no ambiente de letramento favorecendo o processo de aprendizagem das crianças. As crianças não são tábulas rasas e apesar da pouca idade elas carregam consigo uma bagagem de experiências e vivências construídas por meio da relação com o outro e, sendo assim, é brincando que elas reproduzirão toda essa cultura. O lúdico faz parte da essência dos mesmos e não teria forma mais eficaz e justa do que ensiná-los com a arte do brincar.

OS EIXOS ESTRUTURADORES DAS “CULTURAS DA INFÂNCIA”: UMA REFLEXÃO SOBRE A “LUDICIDADE” E A “FANTASIA-DO-REAL”

Vivemos numa sociedade moderna cujo se luta por respeito, direitos e igualdades, todos querem ter um lugar, querem que sua identidade seja respeitada e isso é indiscutível. Mas e as crianças que ainda não sabem lutar, será que elas têm sua cultura respeitada?

Durante o período da Idade Média, por exemplo, as crianças não eram vistas com seres ativos na sociedade e sim como tábulas rasas sem direitos e quererem. “Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média as crianças foram considerados como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (SARMENTO, 2002, apud CARDOSO; COSTA, 2012). Hoje na contemporaneidade os pequenos são reprimidos por apenas serem crianças e são, muitas vezes, excluídos da sociedade por adultos que acham que criança deve ser escrava dos pensamentos dos mais velhos.

A infância é uma fase da vida e durante toda essa fase a criança fantasia um mundo só dela, se relacionando, trocando experiências e aprendendo através do convívio. Nas escolas e dentro do seio familiar as crianças são muitas vezes, julgadas por vários motivos, como por QI alto ou baixo, por ser esbofetada ou quietinha, ou seja, muitos adultos as rotulam, fazem acepção sem por a mão na consciência que independe do comportamento, da classe são crianças que possuem sua própria identidade.

Entre a criança a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositaria do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do cotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou a família; entre a criança protegida e a criança violentada, a criança romântica e a criança da crise social; entre as crianças de Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade (SARMENTO, 2004 p. 11).

Segundo Sarmiento (2004), para entender sobre as culturas da Infância é preciso se atentar para o que ele chama de “quatro eixos estruturadores e norteadores da infância” que são: *a interatividade, a ludicidade, a reiteração e a fantasia do real*.

A *interatividade* está relacionada com as relações que a criança faz com o próximo, é a construção do seu eu, da sua identidade pessoal e social a partir do outro. Para essa construção a interação com o corpo escolar e o seio familiar é indispensável, pois é nessa aprendizagem que a criança desenvolve a *cultura de pares*, isto é, permitir que os pequenos tomem pra si suas percepções, crie um novo olhar a partir de sua bagagem de experiências, interações e reproduza este pensamento já construído por si próprio através de rotinas e atividades realizadas com seus pares.

A convivência com seus pares, através das realizações de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e do processo de crescimento (SARMENTO, 2004 p.14).

A *Ludicidade* nos informa que o brincar é a maneira que as crianças encontram de expressar o mundo que elas vivem. O lúdico é uma atividade presente na cultura humana, porém muitos adultos preferem realizar atividades consideradas “mais importantes” aos olhos dos mesmos, enquanto que na vida das crianças não há outra atividade mais importante do que brincar, pois é brincando que elas aprendem, desenvolvem seu cognitivo e seu imaginário.

A *Reiteração* ocorre na vida rotineira da criança, ela tem o poder e a facilidade de se reinventar de acordo com seu momento e suas atividades ou a partir da relação dela com o outro, o tempo é revestido de novas perspectivas se fazendo particular de sua cultura podendo se repetir por muitas vezes e são nas brincadeiras que detectamos este eixo.

A criança constrói seus fluxos de inter(ação) numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), proposta de continuidade (“e depois...e depois”), ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nestes fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçando as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecendo os pactos. (SARMENTO, 2004, p.17).

A *Fantasia do real* nos permite compreender como as crianças dão significado às coisas que são importantes a elas de acordo com sua própria visão de mundo. E por que não embargar neste mundo de faz de conta? Este processo é solene para os pequenos fazendo da fase única é na fantasia que eles vão ao futuro e voltam ao passado num passe mágica, podendo salvar o mundo, serem princesas e príncipes, ou podendo desbravar sonhos e acabar com medos presentes, etc. O faz de conta é um seguimento puro e ingênuo, mas que passa e o correto é que passe naturalmente sem a intervenção de um adulto amargo que desdenhe do mundo imaginário da criança.

Para exemplificar melhor o faz-de-conta, citamos o estudo de Moreira (2014), que desenvolveu uma investigação-ação em duas escolas de dois municípios, cujo objetivo maior era obter a compreensão da linguagem imaginativa e entender como os professores lidavam com essa perspectiva.

Durante o ano letivo podemos nos deparar com o cansaço, stress, com divergências que acontecem e que abalam a estrutura de um professor e isso é normal, porém toda essa bagagem negativa precisa ser deixada do lado de fora da sala de aula. Moreira (2014) em sua investigação relata que os professores observados tinham interesses em contemplar o imaginário infantil, mas que não tinham noção por onde começar, já que em sua formação não aprenderam sobre o assunto.

Moreira (2014) ainda relata várias experiências que ele viveu nas duas escolas pesquisadas, e o que menos importava em muitos momentos era a linguagem imaginativa das crianças. O autor teve a oportunidade de reverter muitas dessas experiências fazendo as crianças tomarem gosto pela escola, o que é possível perceber pelo depoimento de um menino que diz para professora que é um herói e ela desdenha dizendo “há tá! Sei... Agora vai fazer a atividade”.

Para a docente aquela fala não tinha importância alguma naquele momento, e então o menino volta para seu lugar e continua a brincar sozinho. Ora, podemos pensar: por que não indagar essa criança?

Por que não querer entender e participar deste mundo tão prazeroso para eles? É preciso entender que as crianças são peça fundamental dentro da sala e precisam de atenção e de um adulto disposto a viver sua infância com intensidade. “Era preciso suscitar um mergulho no universo imaginário infantil, compreendendo que não podemos negar as manifestações imagéticas das crianças ou simplesmente entender como uma fase que será superada ao longo do tempo, sem nada fazer para contribuir com seu desenvolvimento” (MOREIRA, 2014, p. 15).

De acordo com Moreira (2014) as professoras envolvidas na pesquisa enxergaram a importância de um diálogo após uma intervenção prevista na pesquisa. O resultado foi uma maior atenção ao mundo imaginativo dos alunos e a disposição em mergulhar neste mundo e construir abordagens mais significativas para os momentos de Fantasia do Real, resultando em alegria e gosto pelo estudo que as crianças adquiriram.

JOGO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS CONCEITOS

O brincar é uma característica marcante que se faz presente na vida da criança desde os primeiros meses de vida. Essa particularidade infantil é também responsável por auxiliar no seu desenvolvimento intelectual, social e motor, seu desenvolvimento integral. Para Vygotsky (1988) o brincar representa uma ação criativa da mente onde a imaginação e a realidade comunicam-se entre si para a produção de outras capacidades.

Há tempos o jogo e a brincadeira estão inclusos no cotidiano das crianças. Ambos são extremamente necessários, pois favorecem também a aprendizagem dos conteúdos sistematizados no ambiente escolar por representarem um recurso lúdico extremamente prazeroso (AZEVEDO, 2016).

A palavra jogo pode estar cheia de diferentes significados, visto que ela pode representar várias situações dependendo do contexto em que está inserida. Neste sentido, essa palavra pode ser usada tanto para uma situação política, quanto para jogos de adultos e, ainda, representar jogos infantis que podem simbolizar ações que contemplam a imaginação. Além disso, esses jogos podem também necessitar de certa habilidade para sua operacionalização e construção e, assim, todos possuem diferenças e semelhanças entre si (KISHIMOTO, 2012).

Dentre os materiais denominados lúdicos, uns aparecem com o nome de jogo e outros com o nome de brinquedo – esse último, entendido pela autora como objeto que participa da ação do brincar. Para uma definição dos dois termos a autora Kishimoto (2001) apresenta alguns conceitos sobre o que é jogo e posteriormente o significado de brinquedo. Para a autora, o jogo pode ter três definições: 1-Sistema linguístico em um conceito social; 2-Jogo de regras; 3-Jogo como objeto. No primeiro modelo, o jogo visto como sistema linguístico em um conceito social diz respeito à linguagem e interpretação sociocultural e temporal ao qual se aplica.

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como algo inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança (KISHIMOTO, 2001, p. 19).

No segundo modelo o jogo é visto como instrumento com regras e sequências que o diferencia de outras categorias. Assim, um baralho pode servir para jogar dois tipos de jogo ou mais, tudo vai depender da interpretação lúdica que lhe é atribuída. Já o terceiro modelo diz respeito ao objeto em si, ou seja, aquele que é o sujeito principal da brincadeira (KISHIMOTO, 2001).

Já o brinquedo, diferentemente do jogo, pode ser indefinidamente usado pela criança sem atribuição de regras para seu uso (KISHIMOTO, 2001). Dessa forma, o brinquedo é o objeto que a criança usa para simular situações que ela ainda não consegue realizar por diversos fatores, como por exemplo, a idade. Manipulando um brinquedo, a criança faz projeções futuras do papel que poderá desempenhar na vida adulta.

Em posse de seu brinquedo o menino pode transformar-se em um piloto de aeronave ou um médico, já a menina com sua boneca será capaz de simular um passeio com o seu bebê no carrinho ou até mesmo imaginar-se uma professora dando aula, uma enfermeira cuidando do seu paciente. Assim,

ludicamente, esta criança representa situações reais do cotidiano dos adultos e ao mesmo tempo fazendo uma projeção do seu futuro. “Uma boneca permite à criança varias formas de brincadeiras, desde a manipulação até a realização de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (KISHIMOTO, 2001. p.21).

E finalmente, uma breve definição de brincadeira: o termo se refere à ação que envolve imaginação podendo conter regras ou não, que juntamente com o brinquedo, faz com que a criança torne possível todas as suas fantasias estimulando-a a fazer uso do lúdico. Portanto o brinquedo e a brincadeira não tem o mesmo significado que jogo. “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (KISHIMOTO, 2001, p.2).

A brincadeira representa de forma lúdica a maneira que a criança encontra para experimentar novas experiências e desenvolver seu potencial, seja no âmbito social ou cognitivo favorecendo de forma significativa a assimilação de outros conteúdos necessários para sua formação no ambiente escolar, uma vez que a criança se sente mais propícia a aprender novos conteúdos quando estes lhe são apresentados de forma lúdica (KISHIMOTO, 2001).

Brincando, a criança constrói conceitos que a ajudará a desenvolver habilidades que talvez não fosse possível sem a presença desse recurso lúdico. Portanto, conteúdos contemplados pelo lúdico auxiliam, entre tantos outros, a aprendizagem da leitura e escrita durante a alfabetização e o letramento, por desenvolver a chamada consciência fonológica que é extremamente necessária para o aprendizado do alfabeto e conseqüentemente o aprendizado da escrita e da leitura (SOARES, 2004).

Portanto, os professores precisam utilizar o máximo de recursos lúdicos possíveis, pois estes, associados a adequadas técnicas pedagógicas, podem facilitar a aprendizagem das crianças, principalmente na educação infantil, contexto em que a brincadeira é coisa muito séria.

“ALFABETIZAÇÃO” E “LETRAMENTO”: ALGUMAS CONCEITUAÇÕES E DISCUSSÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE SE ALFABETIZAR E LETRAR BRINCANDO

Sabe-se que a aprendizagem da linguagem escrita é de suma importância para o sujeito, pois é por meio também desse recurso que o indivíduo se apropria de conhecimentos que estão em livros e vários outras fontes e que somente pessoas alfabetizadas e letradas são capazes de compreender. Sendo assim, ampliar seu acervo cultural e intelectual que é extremamente necessário para suas práticas sociais.

Entretanto, para chegarmos a esse fim tão desejado, há um grande e às vezes difícil caminho a ser trilhado para que a criança se torne além de letrada, alfabetizada. No entanto, achamos ser preciso nesse momento refletir sobre a conceituação dos termos “Alfabetização” e “Letramento” fundamentados em autores e estudiosos do tema e só após esse entendimento discorrer sobre como ambos, apesar de ter suas especificidades, são de grande valia para a educação, especialmente a educação infantil, que é a base para o aprendizado escolar.

A alfabetização é sem dúvida, a mais básica e necessária aprendizagem no campo educacional, principalmente nos anos iniciais de vida escolar. Porém, alfabetizar nem sempre foi (e continua sendo) uma tarefa fácil, e por essa razão alguns modelos denominados métodos de alfabetização surgiram como se fossem guias para as práticas pedagógicas (MORTATTI, 2006).

Tais discussões mais pontuais surgiram primeiramente na Europa e mais tarde em território brasileiro, mais precisamente com a institucionalização do ensino e a missão de resolver as dificuldades em ensinar a ler e escrever e que continua sendo um desafio à educação atual. Segundo Mortatti (2006), no Brasil o surgimento dos métodos de alfabetização teve maior destaque mais especificamente no estado de São Paulo em um momento em que a educação pública começa a ser implantada após a Proclamação da República. Neste momento histórico, havia mais do que nunca a necessidade de nortear professores quanto ao ensino de crianças a ler e escrever rapidamente.

Já com relação aos métodos de alfabetização hoje, Soares (2017) trás a seguinte definição para métodos de alfabetização:

[...] frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de *métodos de alfabetização*-, convém desde já esclarecer que aqui se entende por *métodos de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem*

inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina *alfabetização* (SOARES, 2017, p.16 grifo do autor).

Segundo Mortatti (2006) os métodos de alfabetização no Brasil são datados desde o começo do século XIX, tendo como primeiro representante o “método João de Deus” que era pautado na soletração e na silabação contidos na *cartilha maternal* e foi disseminado pelo professor Antonio da Silva Jardim que lecionava na Escola Normal de São Paulo. Ainda segundo a autora, desde então vários métodos foram surgindo para tentar resolver o problema da alfabetização e cada um deles prometia ser mais eficaz que o anterior que acabava sendo chamado de antigo pelo aparecimento de um mais recente. Logo, sempre que um novo método emergia o seu antecessor era substituído e, por vezes, o mesmo método ressurgia tempos depois como inovador, e assim foram seguindo até os dias de hoje sempre com o objetivo de se obter êxito quanto ao ensino da língua materna.

Mas, o que significa a palavra alfabetização e como ela ocorre em sala de aula? Pois bem, o termo “Alfabetização”, segundo Soares (2017), seria a aquisição e compreensão de um código específico da leitura e escrita, ou seja, de ler e escrever.

[...] ler e escrever significa o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 2017, p. 17).

Nesta perspectiva o processo de alfabetização acontece na escola e com uso de técnicas pelo professor e para que aconteça é necessário que a escola ofereça um ambiente propício a este fim, além de professores que consigam desempenhar seu trabalho com excelência e dedicação.

A criança, além de ser alfabetizada precisa ser letrada, esse processo não é aprendido necessariamente na escola e ao contrário da alfabetização que tem começo, meio e fim o letramento é como constante perdura por toda a vida do indivíduo. “Letramento”, então, se conceitua como a apropriação e uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais, ou seja, dar sentido a leitura e a escrita no meio social. Essas práticas sociais são situações em que um indivíduo se relaciona com outros em qualquer ambiente seja ele a escola, passeios, casa de familiares ou até mesmo a igreja (SOARES, 2004).

A palavra “Letramento” é relativamente recente em nosso país e está diretamente ligada às práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido. Isso significa que o letramento vai além da aprendizagem da escrita e da leitura, ele envolve uma percepção de entendimento de mundo que é necessário para a autonomia e para o exercício da cidadania. Apesar de serem processos distintos, a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados em conjunto na sala de aula para que o professor alcance seus objetivos com êxito (SOARES, 2004).

[...] Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p.39).

Na educação infantil é necessário que, de forma significativa, o professor desenvolva atividades que não dissociem os dois processos, pois um complementa o outro e da mesma forma que precisamos saber os aspectos técnicos da leitura e da escrita necessitamos compreender o contexto de diferentes práticas sociais. Segundo Soares (2004, p.14),

é um equívoco dissociar os processos de alfabetização e letramento, pois nos quadros das modernas concepções psicológicas, psicolinguísticas e linguísticas de leitura a entrada da criança no imenso mundo da escrita e da leitura ocorre paralelamente pela aquisição do sistema de escrita alfabética- a alfabetização- e pelo desenvolvimento dessas habilidades de diferentes práticas sociais no meio social.

É relevante declarar que na sala de aula o professor deve investigar quais ambientes sociais as crianças frequentam, essa investigação ajudará o docente no conhecimento do processo de letrar de sua turma, pois assim corre-se menos risco de desconsiderar a realidade do aluno. A educação infantil é um

ambiente que deve proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem do uso social da leitura e escrita, e este desenvolvimento é construído a partir de práticas de letramento aprimoradas pelas crianças no processo de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva do brincar e letrar no desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas devem acontecer no ambiente da educação cujos trabalhos devem ser direcionados ao respeito e direito social da criança, promovendo nas mesmas, os aspectos integrais (CRUVINEL; LIMA; ALVES, 2013).

Na educação infantil o ambiente escolar é de suma importância para os pequenos produzirem suas culturas. No recreio eles sempre trocam experiências, aprendizagens, gostos, costumes, valores, frustrações, medos, ou seja, sempre produzirão sua própria cultura. As crianças trocam toda essa bagagem sem preconceito da forma mais pura que se possa ter e chamamos essas relações-interações de “Cultura de Pares”. Para Corsaro (2009, p.32) Cultura de Pares define-se como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

Quando uma criança interage com a outra, aprende princípios que regem a vida como dividir, emprestar, ser solidário, respeitar e ouvir são a partir da relação com o outro que as crianças vivenciam, partilha e aprendem desde uma fala ou uma brincadeira nova até os princípios citados. No início do processo de escolarização podemos observar que se formam entre os alunos grupos pequenos, um vai se identificando com o outro e quando percebemos dentro da sala já se tem uma pequena sociedade, o que é natural e preciso para a formação dos mesmos (CORSARO, 2009).

O outro faz muita diferença no processo de amadurecimento cognitivo de uma criança por isso o professor deve respeitar e aproveitar momentos como o recreio é valorizar as relações, entender que crianças produzem e aprendem no mesmo ritmo, que tudo que é significativo pra ela deixa de ser uma mera “brincadeira”. De acordo com a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) – que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos nos seus aspectos físico, intelectual, cultural e social garantindo sua forma de expressão, representação e interação do mundo em que vive potencializando por meio das brincadeiras.

Esta nova concepção vem orientando as instituições de educação infantil por meio de leis e documentos apontando a criança para o centro do planejamento curricular na qual as práticas pedagógicas necessitam contemplar e respeitar as especificidades da mesma. Isso quer dizer que o professor deve respeitar os alunos, levando em conta as vivências, experiências, pois tudo que a criança é ela deve a os ambientes sociais que ela frequenta, ou seja, ela é moldada a partir das outras pessoas (BRASIL, 2010). “esse direito se traduz realmente em melhores oportunidades educacionais para todos e em apoio significativo às famílias com crianças até seis anos de idade, é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora fazem parte integrante dos sistemas educacionais, garantam um atendimento de boa qualidade” (BRASIL, 2009, p.13).

Segundo Corsaro (2005) a aprendizagem das crianças constitui tanto na construção das culturas de pares quanto na utilização de rotinas e regras da escola que formam a identidade das crianças, e o letramento, segundo Soares (2004), é estimulado por meio da participação em diferentes e diversificadas atividades e experiências em que a criança vivência em contato com a leitura e escrita.

Ainda segundo Soares (2004) o sujeito letrado é aquele que tem o contato com diferentes tipos e gêneros textuais e materiais escritos e a função social que eles exercem na apropriação da linguagem. A partir do momento que se promove o evento de letramento em um espaço lúdico e significativo acontece o desenvolvimento das crianças respeitando seus direitos e singularidades na sua totalidade pessoal.

A concepção do professor sobre a criança deve guiar todas as suas práticas e atividades, organização e planejando suas ações pedagógicas. Segundo Freire (1996) o professor precisa refletir sobre suas práticas, pois para que aconteça o desenvolvimento infantil é necessário entender e conhecer a importância das atividades lúdicas no ambiente de letramento e junto ao processo de educar e cuidar das crianças que se designa a educação infantil.

Então, o brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento e as questões que ela se coloca, assim como vê o mundo à sua volta. É na brincadeira que ela explora as formas de interação humana e aprende a lidar com a espera, a antecipar ações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva (BRASIL, 2007, p. 9).

Sabemos que os resultados obtidos por meio das práticas lúdicas com os jogos e brincadeiras contribuem para a inserção das crianças no mundo letrado e na aquisição do código escrito. O jogo por sua vez se constitui de regras ampliando nas crianças o desenvolvimento cognitivo e coletivo. Segundo Vygotsky (1991) além dos jogos serem coadjuvantes para o desenvolvimento intelectual do aluno, a brincadeira, por sua vez, se torna necessária e essencial para as práticas pedagógicas na educação, pois ao brincar a criança constrói situações imaginárias que proporcionam conhecimentos de si e do mundo através da interação social.

Portanto, o desenvolvimento do processo de aprendizagem infantil quando envolve o jogar e o brincar se torna uma atividade pedagógica significativa e prazerosa no processo de aquisição da escrita.

[...] traços extremamente importantes de personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente. [...] Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1988, p. 138-139 apud VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 11)

Há várias possibilidades de inserir os jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas, mas para se considerar lúdica necessita que a atividade flua a partir das decisões e escolhas das crianças, pois se não se tornará apenas um exercício. Diante do exposto enfatizamos o importante instrumento pedagógico que são os jogos e a brincadeira quando bem articulado no processo de aprendizagem das crianças, constitui-se em uma prática significativa no desenvolvendo das capacidades intelectuais, afetivas e sociais das crianças (BRASIL, 2007).

Portanto, verificamos que ao brincar a criança constrói estruturas mentais e conhecimentos. Esse artigo buscou ressaltar a importância que o brincar tem no processo de apropriação da linguagem escrita, seu uso social e sua imersão no mundo letrado por meio de eventos de letramento. Nesse processo de ensino e aprendizagem é preciso que a educação infantil garanta qualidade do ensino fazendo valer seus direitos assegurados em Lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da reflexão sobre os desafios que a educação tem enfrentado em alfabetizar e letrar sem desconsiderar que as crianças também se tornem sujeitos autônomos e capazes de utilizar à escrita nos diferentes meios sociais, achamos ser relevante a discussão apresentada por esse artigo, visto o estudo sobre culturas lúdicas infantis em ambiente de letramento e alfabetização pode ser sim considerada uma proposta eficiente para educação infantil.

Concluímos que a brincadeira é um importante recurso pedagógico e quando trabalhada adequadamente corrobora com o desenvolvimento infantil e uma educação de qualidade. Diante disto, foi possível refletir sobre a importância que a brincadeira tem no ambiente de letramento na educação infantil e no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Deste modo, ao conceituar e refletir sobre culturas lúdicas infantis partindo do pressuposto teórico da sociologia da infância, verificou-se que as culturas infantis fazem parte de uma construção social, sendo a criança um sujeito ativo que representa e interpreta o mundo em que vive. Em tempo, também é preciso afirmar que precisamos ter clareza a respeito da especificidade que os termos “Alfabetização” e “Letramento” possuem, refletido sobre a importância destes para a formação inicial e contínua no processo de leitura e escrita.

Nessa perspectiva a educação infantil tem uma função vital nos processos de socialização e aprendizagem das crianças, além de ser o alicerce para formação de bons escritores e leitores. Brincando a criança desenvolve habilidades que auxiliam a alfabetização e o letramento favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica que é extremamente importante e necessária para aprendizado da leitura e escrita. Dessa forma, o brincar no espaço escolar tornam os eventos de letramento significativos para as crianças. Assim, o lúdico deve ser inserido como recurso pedagógico favorecendo uma aprendizagem significativa para as crianças.

Portanto é imprescindível que as crianças tenham o direito de aprender como elas mais gostam, isto é, por meio de situações lúdicas e atividades que as envolvam de forma física e emocional, ou seja, brincando. Respeitando e valorizando essas especificidades da infância o professor poderá transformar a

sala de aula em um lugar cheio de significados utilizando jogos e brincadeiras que, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, também contribuirão para a formação social e enriquecimento cultural dos pequenos tornando-os capazes e autônomos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S. Culturas Lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Presidente Prudente.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1059-1083, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. v. 1. Brasília, 1998, 101 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo, Thomson, 1998. p. 19-32.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo, Cortez Editora, 2009, p. 31-50. <https://doi.org/10.17730/praa.31.3.87w7l7911224w232>

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUVINEL, F. R.; LIMA, B.; ALVES, G. M. Como desenvolver a linguagem orla e escrita na Educação Infantil. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, n. 21, p. 1 – 6, Jan./ 2013.

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

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p. 229 – 245, Jul./ Dez. 2001.

KISHIMOTO, T. M. A. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200003>

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988, p. 119 – 142.

MOREIRA, T. Imaginação e protagonismo na Educação Infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferencia proferida no Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”. MEC, Brasília, 2006.

PINTO, M., SARMENTO, M. J. (Coords.) As Crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997, 293 p.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coords.). As Crianças: Contextos e Identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. Educação e Sociedade, v.26, n.78, p. 265-283, Abr./2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação. 2ª Ed. Porto: Asa, 2004, p. 9 – 34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p. 361 – 378, Mai./ Ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). Infância (in)visível. Araraquara: J&M Martins, p. 25-49, 2007.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância. Educação e práticas sociais. Petrópolis, Vozes, 2.ed., 2009, p. 17 – 39.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 27 – 60.

SARMENTO, M. J. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. Primeira infância no século XXI. Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Oeste, 2013, p. 131 – 148.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica, v.9, n.52, p. 15 – 21, Jul./ Ago. 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, p. 5 – 17, Jan./ Fev./ Mar./ Mar./ p. 5 – 17, Jan./ Fev./ Mar./ Mar./ Abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

VASCONCELLOS, T. (Org.). Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EDUFF, 2008, 212 p.

VIEIRA, L. S.; OLIVEIRA, V. X. A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de Alfabetização e Letramento. In: V Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Campo Mourão, 2010, p. 1 – 11.

VIGOTSKY, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103 – 118.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA AÇÃO DOCENTE NO CENTRO PAULA SOUZA

Maurício Aparecido Monteiro

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: monteirogeo@uol.com.br

RESUMO

A atual proposta do Currículo por Competência foi implantada nas Escolas Técnicas (ETECs), no Ensino Médio do Centro Paula Souza a partir de 2007. Passados dez anos de sua implantação, considera-se que faz-se necessária a análise e reflexão de como os agentes, no caso os professores, apropriaram-se da proposta e, como concretizam-na no contexto da sala de aula. Assim, configura-se como problemática da pesquisa: de que forma, os docentes de Geografia que atuam no Ensino Médio do Centro Paula Souza concebem e viabilizam o currículo por competência na sua prática pedagógica? Para tanto, procurou-se analisar e compreender as concepções e práticas dos professores de Geografia do Centro Paula Souza da Região de Presidente Prudente na implementação do Currículo por Competência no Ensino Médio. O trabalho constitui-se por pesquisa de natureza qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos: questionários, entrevistas semiestruturadas e observação da ação docente em sala de aula. O mesmo envolve um grupo de cinco professores, os quais fazem parte de quatro escolas de Ensino Médio do Centro Paula Souza situadas na região de Presidente Prudente (Presidente Prudente, Presidente Venceslau e Teodoro Sampaio). E também, análise documental (Proposta do Currículo por Competências do Centro Paula Souza para o Ensino Médio, na disciplina de Geografia). A verificação dos dados coletados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), utilizando-se da triangulação que tem por finalidade, interpretar as informações. Por conseguinte, a representação e aplicabilidade do professor, fazendo uso do ensino por competência, na abrangência do conhecimento (cognitivo), procedimental, atitudinal e habilidades. Tudo isso, realizado através das abordagens de conteúdo, metodologias e práticas de avaliação, para refletir sobre prática docente e suas relações com o currículo por competências.

Palavras-chave: Currículo por Competência, Ação Docente, Professor de Geografia, Ensino Médio.

CURRICULUM BY COMPETENCE: ANALYSIS FROM THE CONCEPTIONS OF TEACHERS OF HIGH SCHOOL GEOGRAPHY

ABSTRACT

The current proposal of Curriculum by Competence was implemented in the Technical Schools (ETECs), in the High School of the Center Paula Souza as of 2007. Ten years after its implementation, it is considered that it is necessary to analyze and reflect on how the agents, in this case the teachers, appropriated the proposal and, as they materialize it in the context of the classroom. Thus, it is problematic of the research: in what way, the teachers of Geography who work in the High School of the Paula Souza Center conceive and make feasible the curriculum by competence, in its pedagogical practice? Therefore, it was defined as a general objective to analyze and understand the conceptions and practices of the teachers of Geography of the Center Paula Souza of the Region of President Prudente in the implementation of Curriculum by Competence in High School. The work consists of research of a qualitative nature, adopting as methodological procedures: questionnaires, semi-structured interviews and observation of the teaching action in the classroom. The same involves a group of five teachers, who are part of four middle schools of the Paula Souza Center located in the region of President Prudente (President Prudente, President Venceslau and Teodoro Sampaio). And also, documentary analysis (Proposed Curriculum by Competence Center Paula Souza for High School, in the discipline of Geography). The verification of the collected data was done through the Content Analysis (Bardin, 2009), using the triangulation that aims to interpret the information. Therefore, the representation and applicability of the teacher, making use of teaching by competence, in the comprehension of knowledge (cognitive), procedural, attitudinal and skills. All this,

carried out through content approaches, methodologies and evaluation practices, will allow to reflect on teaching practice and its relations with the competency curriculum.

Keywords: Curriculum by Competence, Teaching Action, Geography Teacher, High School.

CURRÍCULO DE ENSEÑANZA GEOGRÁFICA Y DE HABILIDADES: ANÁLISIS DE LA ACCIÓN DEL PROFESOR EN EL CENTRO DE PAULA SOUZA

RESUMEN

La propuesta actual de Currículo de Competencia se implementó en las Escuelas Técnicas (ETEC) en la Escuela Secundaria Paula Souza Center desde 2007. Después de diez años de su implementación, se considera necesario analizar y reflexionar sobre cómo Los agentes, en este caso los docentes, se apropiaron de la propuesta y, a medida que la materializaron en el contexto del aula. Por lo tanto, se configura como un problema de investigación: ¿cómo los maestros de Geografía que trabajan en la Preparatoria Paula Souza conciben y hacen factible el plan de estudios a través de la competencia en su práctica pedagógica? Con este fin, buscamos analizar y comprender las concepciones y prácticas de los maestros de geografía en el Centro Paula Souza de la Región Presidente Prudente en la implementación del Currículo de Competencia de la Escuela Secundaria. El trabajo consiste en investigación cualitativa, adoptando como procedimientos metodológicos: cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación de la acción docente en el aula. Involucra a un grupo de cinco maestros, que forman parte de cuatro escuelas secundarias del Centro Paula Souza ubicadas en la región de Presidente Prudente (Presidente Prudente, Presidente Venceslau y Teodoro Sampaio). Asimismo, análisis documental (Currículum propuesto para competencias del Centro Paula Souza de Bachillerato, en la disciplina de Geografía). La verificación de los datos recopilados se realizó a través del Análisis de Contenido (Bardin, 2009), utilizando la triangulación que tiene como objetivo interpretar la información. Por lo tanto, la representación y aplicabilidad del docente, haciendo uso de la enseñanza por competencia, en el ámbito del conocimiento (cognitivo), procedimental, actitudinal y habilidades. Todo esto, realizado a través de enfoques de contenido, metodologías y prácticas de evaluación, para reflexionar sobre la práctica docente y sus relaciones con el plan de estudios por competencias.

Palabras clave: Currículum de competencias, acción docente, profesor de geografía, escuela secundaria

INTRODUÇÃO

A implantação da atual Proposta do Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza em 2007 e sua atualização em 2012, por meio do projeto Laboratório de Currículo do Ensino Médio, buscou estabelecer as competências/habilidades a serem desenvolvidas no decorrer dos três anos do Ensino Médio presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A partir de um perfil de competências que os alunos deveriam ter no Ensino Médio foram estabelecidos os princípios pedagógicos e os critérios de avaliação de aprendizagem das Escolas Técnicas da Instituição.

A compreensão da(s) competência(s) necessária(s) para conclusão do Ensino Básico e sua relação direta com a política educacional do governo paulista, está intimamente ligada ao processo histórico da transferência da “competência” do campo do trabalho para esfera educacional e sua ampliação no contexto da expansão capitalista da globalização em que organismos internacionais (Banco Mundial, BIRD, FMI) passam a influenciar, especialmente a partir da década de 1990, as políticas educacionais de vários Estados Nacionais.

Na educação o termo surge, segundo Wittaczik (2007,p.161), “como proposta de reorganização do processo de ensino e aprendizagem, o que demanda revisão das grades curriculares, da metodologia de ensino, da avaliação e das concepções pedagógicas dos docentes”.

Para Ricardo (2010) o termo “competências” usado na educação, vem do entendimento de saber-fazer, utilizado no mundo do trabalho. Assim, o educando adquire, por meio das competências exploradas, as habilidades necessárias para uma qualificação profissional que se espera. “Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao

mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentos e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.11).

De acordo com Perrenoud (2000):

[...] competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros (PERRENOUD, 2000, p.14).

Assim compreendido, as competências permitiriam aos alunos aquisição de conhecimentos para enfrentar e tomar decisões para a resolução de situações problemas além da escola, tanto no campo social como para o mundo do trabalho.

No Brasil o ensino por competências surge no contexto social, político e econômico dos anos 90. O processo de mudança na educação brasileira na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Silva (2005), estava alinhado com a diretriz neoliberal do Banco Mundial e de outras agências internacionais (Fundo Monetário Internacional-FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD). Para a autora, a valorização do Estado na educação primária, na falta de uma política de valorização salarial do professor, no estabelecimento de um conhecimento básico de aprendizagem, a criação das avaliações de padrões de aprendizagem e nos estabelecimentos de metas, são características deste novo modelo de organização do ensino no Brasil.

A gerência do Banco Mundial no que refere as políticas educacionais dos países subdesenvolvidos a partir dos anos 1990 está em consonância com a visão mercadológica, seja por meio da privatização do ensino ou no que refere a racionalidade dos investimentos públicos em educação, em especial a educação básica, nos anos iniciais. Portanto, faz todo sentido o apoio do Banco ao ensino técnico, de alinhar as competências aprendidas na escola com o mundo do trabalho.

Ramos (2001) destaca que uma vez separado o ensino técnico do ensino médio, a reforma curricular nacional do ensino médio a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (1997), apresentava os fundamentos do currículo na reiteração da finalidade, na sua organização a partir do conhecimento, competências e na definição dos princípios de valores e integração da parte diversificada no currículo.

No início dos anos 2000, o Estado de São Paulo passa a adotar em seus Currículos Oficiais, seguindo a tendência da política nacional, o ensino por competências e habilidades.

No Centro Paula Souza a discussão e a posterior implementação da Proposta Curricular do Ensino por Competências para o Ensino em 2006, surge a partir do Laboratório de Currículo do Ensino Médio (2001-2005) em que se buscava a elaboração de nova organização curricular por competências.

O Currículo para o Ensino Médio das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza foi elaborado coletivamente por docentes da Instituição, durante as reuniões do *Laboratório de Currículo* promovido pela Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC), com objetivo de, por meio de ações e reflexões de uma equipe de docentes formada por diretores, coordenadores, professores e especialistas em currículo, apresentar uma nova proposta com o objetivo de adequar o curso: a) aos princípios da Reforma, implantada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96*; b) aos paradigmas estabelecidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* e pelos *PCN+*, nos anos subsequentes àquela lei; c) à política educacional do Centro Paula Souza. (SÃO PAULO, 2011, p.6)

Neste processo de elaboração a equipe do Laboratório do Currículo procurou estabelecer os perfis de competências para as três séries do ensino médio. *“Para cada competência foram relacionados habilidades, valores/atitudes, instrumentos e procedimentos de avaliação”* (SÃO PAULO, 2006, p.14). O ensino por competências estava inserido nos princípios pedagógicos selecionados para orientar o ensino-aprendizagem e nos critérios de avaliação de aprendizagem.

A avaliação, elemento fundamental para o acompanhamento e redirecionamento do processo de desenvolvimento de competências, estará voltada para a construção dos perfis de conclusão, estabelecidos para cada uma das três séries do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2011, p.18)

Tanto nos perfis de competências, como nos princípios pedagógicos, está bastante claro que as competências desenvolvidas ao longo do Ensino Médio devem criar situações que levem o aluno a tomar decisões para resolver problemas na vida escolar para depois ter condições de resolver problemas na vida em sociedade. Assim, um currículo por competências possibilitaria ao aluno a aquisição de conhecimentos para enfrentar situações diversas em seus mundos.

Como a proposta do currículo por competências do Centro Paula Souza foi elaborada nos estudos das competências e habilidades que se traduzem em práticas educativas, sentiu-se a necessidade de se questionar se este currículo oficial traduziu em um ensino inovador ou manteve no ambiente escolar uma perspectiva tradicional de ensinar.

Este foi o desafio deste trabalho de pesquisa, ir além da compreensão do Currículo do Centro Paula Souza, para analisar e refletir sobre a prática docente no cotidiano da sala de aula. Para tanto os professores escolhidos foram da disciplina de Geografia. Uma disciplina que deve estar alinhada a uma prática inovadora, no sentido de inferir o conhecimento aprendido com a prática social do educando.

Para Vesentini (2010, p. 37):

(...) o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.

Ao longo do século XX, muito se discutiu a respeito da Geografia Tradicional e Crítica. No entanto, os estudos revelam que ambas não conseguiram mudar o conhecimento geográfico em sala de aula, que permanece distante da realidade do aluno. Neste século XXI os pesquisadores têm proposto a discutir ensino de Geografia com novas abordagens focadas, principalmente, no professor e aluno. Neste sentido, Neto (2010, p 161) lembra:

O aluno contemporâneo não necessariamente precisa estar em sala de aula para aprender Geografia. Com a democratização do conhecimento, proporcionada pela mídia, os alunos aprendem cotidianamente através das informações divulgadas pela internet, televisão, jornais, revistas, letras de música, romances, etc. Portanto, a escola e os professores precisam redefinir os papéis assumidos nessa sociedade da informação. No que se refere ao papel do professor, este se define pela ajuda ao aluno na reorganização dessas informações, auxiliando a selecionar, analisar e interpretar as mensagens, notícias, reportagens e perceber quais são as ideologias, distorções e imprecisões geográficas apresentadas nas informações.

Quando a construção de conceitos geográficos, Cavalcanti (1998) afirma:

[...] o ensino [de geografia] visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além dessa primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativa, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria. (CAVALCANTI, 1998, p. 88)

O uso de novas metodologias, da utilização do material didático, reacende a importância do trabalho e dedicação do professor no processo ensino aprendizagem. Callai (2011, p.135) destaca:

No ensino e aprendizagem (de geografia) é importante que o professor tenha o controle do processo do ensino que está fazendo, pois a ele dar a direção uma vez que é sua a função da autoridade no ensinar. A ele cabe oportunizar a passagem do conhecimento produzido pela humanidade para que os alunos o aprendam. Ao professor se atribui também, fazer a condução necessária para que os alunos conheçam, isto é, que sejam informados e que estas informações possam se tornar um conhecimento significativo para as suas vidas.

Portanto, para compreender a totalidade da Proposta Curricular do Centro Paula Souza tem que chegar mais perto e penetrar no mundo da compreensão do professor. Caso contrário, precipita-se no

vazio de uma prática que não acompanha as mudanças da sociedade da informação e não propicie um avanço na educação.

Na leitura de Ricardo (2010) surge uma indagação que vem ao encontro da pesquisa proposta. Para que o currículo por competências possa ser explorado e aplicado é necessário um amplo conhecimento do mesmo, da interdisciplinaridade e da contextualização. Mas será que isto está ocorrendo? O professor que vai desenvolver o currículo é conhecedor dos saberes e das práticas do conteúdo e da metodologia do ensino por competências?

Ao analisar e compreender as concepções e práticas dos professores de Geografia do Centro Paula Souza da Região de Presidente Prudente na aplicabilidade do Currículo por Competência permitiu uma reflexão se o professor no seu cotidiano de sala de aula tem apresentado ou não consonância com um ensino de competências.

Com a realização deste trabalho de pesquisa realizou uma pesquisa e análise dos avanços teóricos nas últimas décadas a respeito do currículo por competências e como os educadores conseguiram ou não acompanhar estas mudanças educacionais.

Justifica-se esta pesquisa para compreender como os professores de Geografia do Centro Paula Souza (ETEC) da região de Presidente Prudente entendem o currículo de Geografia à luz do ensino por competências, ou seja, quais os pressupostos teóricos que embasam a sua prática docente para a efetivação da proposta e como se apropriam ou não do ensino por competências.

Portanto, é o momento de avaliar e analisar, a partir das experiências e práticas dos professores, suas concepções a respeito das possibilidades e dificuldades da viabilização do currículo por competências. Ao realizar a pesquisa em que os professores de Geografia são os sujeitos da mesma, surge a necessidade de questionar: “Como os docentes de Geografia do Ensino Médio, do Centro Paula Souza, concebem e viabilizam o currículo por competência na sua prática pedagógica?”. Para, desta forma, realizar análise e compreensão destas concepções e práticas docentes.

METODOLOGIAS

Na presente pesquisa a tipologia assumida é a pesquisa qualitativa. Para Severino (2012) pesquisa qualitativa permite ao autor explorar mais livremente um tema, objeto ou conceito. A mesma é comumente utilizada quando se deseja uma reflexão possibilitando ao autor algumas interpretações sobre o fato pesquisado. Dentro da abordagem qualitativa a que melhor se enquadra para esta pesquisa é a bibliográfica em um primeiro momento e em um segundo momento um estudo de campo.

Para que a pesquisa obtivesse o maior número de informações da ação docente e suas concepções sobre o currículo de Geografia por competências, foi realizada a coleta de dados objetivando sua sistematização a partir de questionário fechado, de entrevista com roteiro semiestruturado, análise documental e observação em sala de aula.

O contato com os sujeitos da pesquisa e os procedimentos foram realizados após a aprovação da pesquisa (Protocolo Plataforma Brasil: 86380218.0.0000.5515) em 09 de maio de 2018. Na sequência foi iniciado o contato com os referidos diretores das escolas e a partir da explicação do projeto de pesquisa e da permissão dos gestores, com assinatura do termo de concordância, como pode ser comprovado pelo (TCLE). Em um segundo momento foi iniciado o contato com os professores e seguindo os procedimentos éticos, os educadores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de participação na pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa se constituiu em uma revisão da literatura (pesquisa bibliográfica) pertinente à temática (artigos, livros teses e dissertações) disponibilizada em bases de dados. Para Lakatos e Marconi “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi tudo escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. (2010, p. 166)

A segunda etapa constituiu-se em uma análise documental, especificamente a análise da Proposta do Currículo por competências do Centro Paula Souza para o Ensino Médio, em especial o Currículo de Geografia. Para Severino, “no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. (2012, p. 122)

A realização da coleta de dados com os professores ocorreu por meio da aplicação do questionário nos meses de maio a outubro de 2018, mesmo período que foram realizadas as entrevistas com roteiro semiestruturado e a observação em sala de aula.

O questionário foi organizado com questões fechadas que possibilitaram identificar a trajetória pessoal, profissional dos professores em questão, bem como a formação acadêmica e o campo de atuação.

Para Gil (1999) o questionário dentro de uma pesquisa científica pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. (1999, p.128)

Dessa forma, as questões formuladas vão dar um caráter empírico no processo de investigação, possibilitando tanto ao pesquisador quanto seus leitores observarem o pensamento, as informações e a realidade dos entrevistados.

Outro procedimento utilizado nessa pesquisa foram as entrevistas, com roteiro semiestruturado. As entrevistas com os professores ocorreram no ambiente escolar (sala dos professores e biblioteca), com o tempo de duração de aproximadamente uma hora cada uma. As entrevistas foram realizadas com um roteiro pré-estabelecido com perguntas que possibilitaram aprofundar as concepções e práticas dos professores da rede no que se refere ao ensino de Geografia.

Para Lüdke e André (1986) a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois a mesma possibilita a interação entre o entrevistado e o entrevistador que, ao realizar a entrevista, tem a possibilidade de analisar as expressões, tonalidade de voz e verificar o emocional de quem se está entrevistando.

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos participantes, apesar de haver um roteiro semiestruturado com perguntas relacionadas à concepção dos professores e sua aplicabilidade do currículo por competências, procurou-se dar liberdade para que os docentes transmitissem suas impressões pessoais referente a sua ação docente, a respeito do universo da sala de aula e referente ao ensino.

Segundo Richardson (1999, p. 207):

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Gil (1999) salienta que a entrevista é uma das técnicas que melhor expõe o pensamento do entrevistado, pois o mesmo tem a liberdade de externar suas ideias, diferentemente dos questionários que geralmente são fechados.

Após a realização das entrevistas deu-se início às transcrições das gravações, essencial para o processo de análise dos dados coletados e sua correlação com a metodologia aplicada.

Também foram realizadas observações em sala de aula buscando compreender como o currículo se viabiliza na prática pedagógica. Esse processo foi o momento mais crítico da pesquisa devido à resistência inicial de dois professores. Mas, a partir de uma conversa em que foram reforçados os objetivos do trabalho, houve autorização dos mesmos.

As observações em sala de aula ocorreram no período matutino, sendo duas aulas de cada professor. Por meio de um roteiro de observação foi possível observar a metodologia do professor, a aplicabilidade do currículo, a relação professora aluno e o processo de avaliação.

Considera-se importante salientar que a observação em sala de aula é uma prática rotineira dos Coordenadores do Centro Paula Souza, segundo os próprios entrevistados. Durante as observações em sala de aula os professores e os alunos mostraram naturalidade com a presença do pesquisador.

Utilizando da técnica de observação, apoiamos em Lüdke e André (1986) que indicam que a observação deva se constituir, em um primeiro momento em um trabalho descritivo, um registro detalhado do sujeito, do local, da reconstrução de diálogos e comportamento do observador. Num segundo momento, deve propiciar uma parte reflexiva para problematizar a respeito dos sujeitos e suas ações quanto a sua aplicação do currículo por competências.

De posse dos questionários, das entrevistas, das observações, os dados foram analisados e relacionados, tomando por base o estudo teórico sobre currículo e ensino, articulando-os com a prática do professor.

A análise dos dados centrou-se nos procedimentos de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016). Segundo a autora, para o desenvolvimento da análise de conteúdo são necessários três polos

cronológicos: 1. Pré-análise, 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise a organização do material coletado (entrevistas e documentos) será realizada através de uma leitura criteriosa e seleção do material coletado, seguido da formulação de hipóteses e objetivos, para que no final desta fase o pesquisador estabeleça a formalização das categorias de análise.

A segunda fase de exploração do material proposta por Bardin (2016) é caracterizada pelas operações de codificação, sendo que sua organização é realizada a partir de três escolhas (recorte, enumeração, classificação e agregação) para que os agrupamentos das escolhas das categorias sejam alicerçadas. Na transcrição das entrevistas os códigos permitem o estabelecimento das temáticas que formam as categorias de análise, seguida de seu agrupamento em categorias comum e semelhantes.

Para Bardin (2016) a terceira fase compreendida no tratamento dos resultados e sua posterior inferência e a interpretação dos dados coletados possibilita ao pesquisador a análise das categorias a partir do material bibliográfico, com isso conseguindo as respostas para o problema da pesquisa e a conclusão dos resultados respaldadas no referencial teórico de outros pesquisadores sobre o tema abordado.

Para Lüdke e André (2013), ao realizar uma pesquisa em educação na modalidade qualitativa, em que se aplica questionário, entrevista e observação em loco, os dados coletados deverão ser analisados e apresentados os resultados obtidos. Entretanto, essa análise não está separada do processo de investigação, mas faz parte do percurso a ser percorrido.

A partir dos dados coletados é que se tem a possibilidade de traçar o perfil dos educadores. Como a proposta é entender se os professores aplicam o currículo por competência, tendo eles se apropriado da proposta e se os mesmos aplicam na sala de aula, é fundamental traçar o perfil desses profissionais para entender ação educativa.

Com os dados em mãos, utilizar-se-á como referência para análise dos conteúdos Bardin (2009) que permitirá tratar o trabalho por categorias. Para Bardin “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45). Entretanto, o que se esclarece é que existem diferentes formas de se analisar os resultados. Nesta pesquisa optamos pela análise a partir de categoria. Para Bardin (2009) análise por categoria:

pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem (BARDIN, 2009, p. 39).

Assim sendo, depois de feita a organização e tabulação dos dados coletados partir-se-á para a análise do perfil dos professores; a concepção de currículo por competência e a concretização em sala de aula, ou seja, a formação dos professores, como os mesmos entendem o currículo do Centro Paula Souza a partir do conceito por competência e a forma como o mesmo aplica em sala de aulas os conceitos teóricos por eles apresentados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas pesquisas em educação a análise dos dados se refere à impressão que o pesquisador teve das entrevistas, das aulas assistidas como também dos elementos observados em loco sobre o comportamento e a impressão dos locais estudados. Para Ludke e André, 2013, o processo de análise dos dados começa desde a primeira visita da impressão que o pesquisador tem dos entrevistados como do ambiente encontrado, portanto, é um processo contínuo em toda pesquisa.

Apresentaremos a análise e a discussão sobre os resultados das entrevistas e acompanhamento das aulas. Para manter a integridade ética do trabalho manteremos em sigilo o nome dos professores entrevistados e acompanhados nas aulas. Para identificá-los usaremos os codinomes professor Maria, Ana, Madalena, José e Paulo.

Assim como pensa (MOREIRA e CALEFFE, 2008) embora seja trabalhoso fazer a transcrição das entrevistas, assim como a apresentação dos dados coletados, essa ação é essencial para que o pesquisador fique familiarizado com o que foi coletado.

A análise foi dividida em quatro categorias: 1-Concepções dos docentes sobre competências. 2- Abordagem dos conteúdos e práticas metodológicas a partir das competências. 3- Práticas avaliativas. 4- Limites e possibilidades do professor no ensino por competências.

Para cada categoria, apresentaremos a análise das entrevistas e das observações feitas em loco, analisando a partir dos teóricos em educação.

Apresentaremos a análise e a discussão sobre os resultados das entrevistas e acompanhamento das aulas. Para manter a integridade ética do trabalho manteremos em sigilo o nome dos professores entrevistados e acompanhados nas aulas. Para identificá-los usaremos os codinomes Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4 e Participante5.

Os dados dos participantes são os seguintes:

Nome	Idade	Licenciatura	Pós Graduações	Tempo de Magistério	Tempo na ETEC	Situação funcional
Participante 1	43	Geografia	Pós Latu Senso Geografia Mestrado e Doutorado em Geografia	8	6	Efetivo
Participante 2	36	Geografia	Pós Latu Senso Geografia Mestrado e Doutorado em Geografia	6	6	Efetivo
Participante 3	48	Geografia	Pós Latu Senso Psicopedagogia	22	10	Efetivo
Participante 4	36	Geografia	Pós Latu Senso Geografia Mestrado e Doutorado em Geografia	14	12	Efetivo
Participante 5	36	Geografia	Pós Latu Senso Geografia Mestrado em Geografia	12	11	Efetivo

A partir dos dados apresentados podemos destacar alguns aspectos. Nas Etc's pesquisadas, todos os professores são efetivos e formados em Geografia. Outro dado é que todos os professores possuem pós lato-sensu e quatro dos cinco possuem mestrado e doutorado, mostrando a importância dada na questão da formação continuada.

Consideramos que esses dados podem ser importantes para a qualidade do desenvolvimento do trabalho docente. Delors (2003, p. 160) salienta que “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial”.

Concordamos com Delors sobre a importância para a qualidade de ensino com o aperfeiçoamento dos professores, com estudos pós primeiras formação. E como pode ser constatado, os professores que participaram na pesquisa. Essa fala de Delors é reforçada pela fala de Paulo Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

Esses dados da importância da formação continuada apareceram na observação em sala de aula. Os professores utilizavam diversas metodologias como aulas invertidas, leitura e interpretação de texto, aula em círculo, contextualização do conteúdo. Pode-se perceber os professores com atuações e práticas que facilitam a aprendizagem.

No que refere a análise das concepções dos docentes sobre competências vale destacar que quando se propõe a ensinar por uma determinada concepção é necessário que primeiro, o professor, tenha a nítida convicção do que seja ensinar por aquela concepção. Para Perrenoud (2011, p.11) “Algumas formas de “dar aula” desaparecem lentamente, enquanto outras assumem uma crescente importância”. Assim, as metodologias de ensino passam por mutações ao longo do tempo, não diferente com a concepção de ensino por competências.

Para Dias (2010, p. 76):

“Uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e/ou (re)utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o imprevisto, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar”

Dessa forma, ao ensinar por competências, o professor e a escola devem mudar o foco que se aborda a educação. Por muito tempo a educação foi pensada e praticada dando enfoque no conteúdo, sendo o professor, muitas vezes, o centro do aprendizado.

Para Arnou e Zabala (2017) ao ensinar por competências o professor deve articular o ensino por eixos: atitudinais, procedimentais, conceituais. Estes eixos segundo os autores não podem estar desarticulados dos conteúdos e nem tão pouco da realidade dos alunos.

Para Furtado¹¹ “A principal ação docente nesse sentido é ensinar através de situações desafiadoras. Primeiramente, precisa ser um desafio que seja percebido como possível pelo aluno. Um desafio possível é aquele que desperta mais sentimentos de possibilidade em resolvê-lo do que sentimentos de dificuldades”.

A ação docente desafiadora que Furtado nos apresenta, não foi contemplado nas entrevistas com os cinco professores das Etecs, entretanto, nas observações feitas nas aulas pudemos observar sim uma prática docente aos moldes de ensino por competências e uma educação inovadora.

Observou-se que houve uma confusão em competências adquiridas fora da escola com as competências a serem desenvolvidas nas aulas com as habilidades que o aluno tem in nato, ou que foi adquirindo ao longo da vida.

Na mesma linha, os professores entrevistados, responderem o que é ensino por competências, deram respostas que não evidencie conhecimento teórico definindo o que seja educar por competências, como foi definido pelos teóricos da educação especialistas no assunto.

O que pode ser comprovado pela análise das entrevistas dos mesmos vemos a falta de definição. A conclusão que pudemos chegar foi que, se os professores dominam o conceito de currículo por competências, não fica evidente em suas falas. As respostas dos mesmos, são vagas, não esclarecendo o que seja a educação por competência.

Pelo fato dos professores não ter mencionado em suas respostas os nenhum especialista sobre educação por competências ou documentos oficiais, nem do Governo Federal nem os documentos elaborados pelo Centro Paula Souza de 2006 e depois atualizado em 2011, o que se questiona é se os mesmos se apropriaram dos conceitos estabelecidos nos documentos para a elaboração do seu trabalho.

Apesar de não definir o que seja ensinar por competências, nas falas os professores tentam mostrar certa familiaridade com o conceito. Para Perrenoud (2001, p. 9) diz: “Uma parte do sentimento de familiaridade nasce do fato de que essas questões estão presentes no discurso “moderno” que acompanha as reformas escolares ou que está enraizado nos movimentos pedagógicos e nas ciências da educação”.

O que se espera dos profissionais da educação ao trabalhar com uma didática é que os mesmos realmente saibam o que seja e que a coloque em prática para chegar aos resultados esperados. Concluimos, a partir da análise dos teóricos especialistas em competências e nas observações, como apresentado anteriormente, é que os professores observados e entrevistados utilizam a metodologia por competências ou o ensino por eixo como proposto pelo Centro Paula Souza para formar os alunos nos perfis desejados.

As observações em sala de aula revelam que apesar dos professores apesar de terem dificuldades da definição do ensino por competência a sua prática docente condiz com essa concepção e prática de ensino.

Quanto a segunda categoria a abordagem dos conteúdos e práticas metodológicas a partir das competências, iniciaremos a análise com os conteúdos.

Os conteúdos utilizados nas salas de aula que acompanhamos segue a proposta encontrada na Atualização da Proposta Curricular por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza (PCCEM-

11

<http://juliofurtado.com.br/Habilidades%20e%20Competencias%20na%20sala%20de%20aula%20o%20que%20sai%20e%20o%20que%20fica.pdf>

2012), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM-1998) e no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD -2017). Nas aulas da professora Participante 1 no terceiro ano do ensino médio o tema trabalhado foi migrações: distribuição da população, da riqueza e da pobreza em nível nacional e mundial. A professora organizou a sala em roda de conversa. Registrou na lousa as competências e habilidades a serem trabalhadas e a base tecnológica (conteúdo). Fez um levantamento prévio do conhecimento dos alunos, questionando-os sobre o que os mesmos sabiam sobre o tema e foi aprofundando as respostas dadas pelos alunos, contextualizando a ocupação da região de Presidente Prudente, abordando a migração e a formação da economia iniciada com o café e hoje uma região pecuarista, por fim integrando com as questões do fenômeno migração com o mundo globalizado.

Nota-se que o conteúdo apresentado está consonância com o PNLD:

A Geografia, com o auxílio dos conteúdos presentes nos livros, poderá oportunizar 9 instrumentos para que os estudantes consigam relacionar o espaço imediato com os espaços mais distantes. Uma ciência que amplie a capacidade dos estudantes compreenderem os espaços e as sociedades em que vivem e/ou veem pelas distintas mídias, a Geografia como potencial de ampliação da leitura de mundo..2017,p.8.

Concordamos com Teixeira e Reis quando dizem que “consideramos absolutamente necessário melhorar o espaço escola/sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar. Não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem”. (São Paulo2012, p.163) Observamos com clareza nas aulas da Participante 1 a interação entre professor-aluno e os conteúdos estudados.

As aulas fluíram de forma harmoniosa contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Percebia-se que a professora dominava com tranquilidade a prática docente e o conteúdo ministrado. Também ficou evidente na prática que a professora sabe explorar além dos conteúdos, o desenvolvimento das diversas competências que o currículo do Centro Paula Souza propõe. Durante o desenvolvimento das aulas a professora além de fazer a contextualização relacionava o conteúdo com o cotidiano dos alunos, explorando os conhecimentos sobre os familiares e origem dos alunos.

Para Callai:

cabe aos professores um esforço no sentido de conseguir ter o domínio de seu próprio trabalho, compreendendo o mundo em que vivem, as condições da escola e o seu papel no mundo contemporâneo, e principalmente encontrando/construindo o tempo e o espaço necessários para levar seus propósitos as últimas consequências, quer dizer, tendo o controle do seu trabalho e sendo sujeito do processo ao invés de simplesmente reproduzir o que julga pronto (1998, p. 69)

A professora se utilizou de mapas e livro didático para aprofundar a temática, contribuindo para a formação das competências “Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados” BRASIL, 1998, p. 35. Para finalizar o conteúdo a professora passou um documentário sobre migrações produzido pela Tv Educativa.

Para Behrens “o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido” (1999, p. 386). Nas observações que fizemos, pudemos constatar que a professora é uma mediadora e articuladora do conhecimento como a atualidade exige do docente.

Pudemos perceber que as competências desenvolvidas correspondem a:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, segundo diferentes aspectos: natureza; função; organização; estrutura; condições de produção/recepção (ou seja, intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc. São Paulo, 2012, p. 42.

As aulas acompanhadas da professora Participante 2 foram no primeiro ano do ensino médio. Ao iniciar a aula a professora registrou na lousa a base tecnológica. O conteúdo trabalhado foi o tempo do homem, sociedade, o tempo da natureza, geologia, iniciando o conteúdo de rochas e solos. A professora

fez um levantamento prévio do assunto interrogando os alunos sobre o que os mesmos sabiam do assunto, mas poucos alunos se manifestaram.

Sobre o levantamento prévio do que se trabalhará consideramos de muita importância e concordamos com o que Freire (1992, p.59):

É preciso que o educador saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tornar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o seu educando ultrapasse o seu “aqui”, para que esse sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu.

Como houve mínima participação dos alunos, acreditamos que o conhecimento fica prejudicado, porque não foi possível saber se os alunos tinham o conhecimento prévio do assunto e nem tão pouco foi feito um comparativo do assunto com a realidade dos estudantes, fazendo relação com suas vidas. Após o levantamento prévio a professora registrou na lousa um fichamento do conteúdo. Como era aula dupla, a professora utilizou o livro didático, resolução de exercícios e correção. As competências desenvolvidas foram: “Entender e utilizar textos de diferentes naturezas” São Paulo, 2011, p. 42. Analisamos que, quando não há interesse por parte dos alunos e uma animosidade na condução das aulas a mesma não se torna produtiva.

A professora Participante 3 estava trabalhando os fenômenos climáticos. As aulas acompanhadas foram no ano do ensino médio e foram apresentação de seminários. Anteriormente as aulas acompanhadas a professora havia dividido a sala em grupos e distribuiu os temas a serem pesquisados para apresentarem. Segundo o dicionário Aurélio (2014) Seminário é uma aula com exposição e discussão de temas. Além da apresentação do conteúdo proposto, o seminário serve para o desenvolvimento de diversas competências dos alunos, tais como: “Entender os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura e dos problemas que se deseja resolver” São Paulo, 2011, p. 41.

A professora ao iniciar a aula colocou na lousa a base tecnológica e os critérios de avaliação dos trabalhos, tanto para quem estava apresentando quanto para quem estava assistindo. As apresentações além da parte oral, foram montados slides em Power Point para enriquecer o trabalho. Durante as explicações a mesma fazia algumas intervenções com perguntas, para aprofundar o tema ou complementava a explicação. Os outros alunos que não estavam apresentando o Seminário tinham que realizar a tarefa de elaborar de um relatório do conteúdo trabalhado.

As aulas foram participativas, com interação entre todos os membros, alunos e professora. Pudemos perceber outras competências sendo desenvolvidas como: “Questionar processos naturais, socioculturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções”. São Paulo, 2012, p. 43. Percebemos o desenvolvimento das habilidades: “Identificar elementos e processos naturais que indicam regularidade ou desequilíbrio do ponto de vista ecológico. Identificar e caracterizar os processos de intervenção do homem na natureza para a produção de bens e o uso social dos produtos dessa intervenção e suas implicações ambientais, sociais etc.” São Paulo, 2012, p. 43 e por fim os valores e atitudes de: “Críticidade, Persistência, Valorização do conhecimento científico” São Paulo, 2012, p. 44

A professora finalizou as aulas com um breve resumo do que foi trabalhado e discutido. Uma aprendizagem como as acompanhadas onde os alunos foram os protagonistas, contribuem para o desenvolvimento integral da aprendizagem.

Sobre seminário Masetto fala que “é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de forma coletiva”. (2010 p.111)

Ainda pode-se dizer do seminário “que procedimento pode assumir diversas formas, mas o objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos e dados sobre a apresentação de fenômenos vistos sob o ângulo das expressões científicas, analíticas, reflexivas e críticas”. (BARROS, 2007 p. 25)

O professor Participante 4 trabalhou com o tema: países centrais e periféricos no primeiro ano do ensino médio. Ao iniciar as aulas o professor colocou na lousa a base tecnológica. No início das aulas o professor fez um levantamento prévio sobre o que os alunos conheciam sobre o assunto. Ao passo que os

alunos iam falando, o professor anotou na lousa e ia aprofundando o tema. O professor pediu que os alunos falassem três características dos países centrais e países periféricos.

A aula foi dialogada, participativa e motivadora para o conhecimento. O professor a todo momento pedia aos alunos um posicionamento sobre o porquê da existência de países periféricos e países centrais, levando os alunos a refletir sobre o assunto. Sobre a aula dialogada Freire diz que “o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educado reeducando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação”. (1971, p.36)

O professor também questionou e explicou a formação da região de Presidente Prudente. O professor utilizou-se de mapas, charges, livro didático e tabelas para incrementar a aula. Por fim, o professor fez correção dos exercícios que os alunos haviam realizados como tarefa de casa.

As competências trabalhadas foram: “Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação e de produção de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos”. São Paulo, 2011, p. 44 as habilidades:

Ler as paisagens analisando e percebendo os sinais de sua formação/transformação pela ação de agentes sociais. Relacionar criticamente os espaços físicos ocupados com a condição social e qualidade de vida de seus ocupantes. Detectar, nos lugares, a presença de elementos culturais transpostos de outros espaços e as relações de convivência ou de dominação estabelecidas entre eles. Relacionar as mudanças ocorridas no espaço com as novas tecnologias, organizações da produção, interferências no ecossistema etc. e com o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais. Perceber e identificar influências do espaço na constituição das identidades pessoais e sociais. São Paulo, 2012, p. 44

Ainda pudemos perceber as atitudes “Sentimento de pertencimento em relação às comunidades das quais faz parte”. São Paulo, 2011, p. 44. Fundamental para o educando relacionar o conceito de espaço geográfico com o lugar, o seu mundo e cotidiano.

O último observado foi o Participante 5. Ministrou no primeiro ano o conteúdo do movimento interno da Terra. O professor anotou na lousa a base tecnológica, os critérios que utilizaria para avaliar o aluno. O professor retomou o conteúdo da aula anterior. O professor utilizou slides em Power Point para transmitir o conteúdo. Ao passo que o professor a explicando o conteúdo dialogava com os alunos que participaram ativamente.

O professor finalizou o tema com um documentário da TV Cultura sobre formação geológica e posteriormente iria levar os alunos no Morro do Diabo para fazer um trabalho de campo. Entendemos que as competências, habilidades e atitudes são as mesmas desenvolvidas pelo professor José.

Uma outra categoria observada foi a avaliação, utilizando-se também da observação e principalmente da entrevista qual o tipo de avaliação, os instrumentos e critérios da avaliação.

Quando um professor terminar uma sequência didática é através da avaliação que o mesmo saberá se os alunos aprenderam ou não, ou seja, se atingiu o objetivo ou não. As aulas acompanhadas foram finalizadas com avaliações. Para Luckesi “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. São Paulo, 2012, p. 83

Segundo a proposta de currículo do Centro Paula Souza, “a avaliação é elemento fundamental para o acompanhamento e redirecionamento do processo de desenvolvimento de competências, estará voltada para a construção dos perfis de conclusão, estabelecidos para cada uma das três séries do Ensino Médio”. São Paulo, 2011, p. 56

Nas aulas acompanhadas e nas entrevistas os professores percebemos os seguintes instrumentos de avaliação: Professora Participante 1 aplicou a observação direta, avaliação dissertativa, objetiva e artigo de opinião. A professora Participante 2 avalia com observação direta, avaliação dissertativa e objetiva. A professora Participante 3 avalia com todo o processo do seminário: pesquisa, apresentação e trabalho em grupo, observação direta avaliação dissertativa e objetiva. O professor Participante 4 trabalha com avaliação dissertativa, objetiva e observação direta. O professor Participante 5 avalia com relatório, observação direta, avaliação dissertativa, objetiva, trabalho em grupo construção da maquete.

Como pudemos notar os instrumentos de avaliação aplicada pelos professores acompanhados são diversificados e a recuperação é contínua. Seguindo os critérios das ETECs:

Constitui-se num processo contínuo e permanente com a utilização de instrumentos diversificados – textos, provas, relatórios, apresentações orais, auto-avaliação, roteiros, pesquisas, portfólio, projetos, etc. – que permitam analisar de forma ampla o desenvolvimento de competências em diferentes indivíduos e em diferentes situações de aprendizagem. O caráter diagnóstico dessa avaliação permite subsidiar as decisões dos Conselhos de Classe e das Comissões de Professores acerca dos processos regimentalmente previstos de: classificação; reclassificação; aproveitamento de estudos. E permite orientar/ reorientar os processos de: recuperação contínua; recuperação paralela; progressão parcial. São Paulo, 2011, p. 56

As avaliações devem ser um instrumento que avalia todo o processo de aprendizagem, tanto a aplicação das metodologias praticadas pelos professores, quanto o que foi captado pelos alunos. Hoffman (2009) a avaliação classificatória não aponta a realidade do ensino aprendizagem e sim aponta somente os erros cometidos pelos alunos. A autora ainda salienta que quando há a dialogicidade em sala de aula, a participação dos alunos nas aulas, a avaliação se transforma em mais um instrumento do processo de aprendizagem.

Essa realidade foi a encontrada nas aulas acompanhadas dos professores das ETECs, salvo da professora da professora Participante 2 que não houve a interação dos alunos. Para ZUKOWSKY e TAVARES: Um aspecto central na concepção de avaliação formativa é a garantia do espaço de autonomia do estudante, tornando-o cada vez mais sujeito da aprendizagem, por meio de reflexões individuais e conjuntas, analisando criticamente sua produção e tendo em vista a transformação da sua realidade pessoal e social. (, 2013, p. 142)

Neste contexto há de destacar que a avaliação está inserida no processo ensino-aprendizagem em que os conteúdos, metodologias e a avaliação permite ao educando relacionar conceitos, escalas geográficas e cartográficas e compreensão dos fenômenos estudados, com a percepção e contradições do mundo atual.

O ensino por competências, como visto já destacado neste texto necessita de uma apropriação por parte do professor dessa metodologia. Para Tardif (2002) quando o profissional da educação entende e incorpora em sua aula as competências a ser ensinadas e apreendidas. Assim, os saberes docentes estão intimamente relacionados à qualidade das aulas e a eficiência dos objetivos da educação.

Para concluir as observações dos professores vamos atentar a última categoria de análise: limites e possibilidades do professor no ensino por competências e pedagógico. Em todos os ambientes, ao realizar uma atividade, sempre aparecerá os facilitadores e os dificultadores na realização da tarefa. No campo de atuação dos professores não é diferente principalmente na complexidade do ser professor.

A professora Participante 1 afirma que “E eu acho que o grande facilitador é o ensino aí por competência”. A fala da professora pode ser conferida e confirmada pelo acompanhamento das aulas, em que a mesma desenvolveu os temas com muita sobriedade, voltado nas competências e habilidades a serem trabalhadas.

Ao mudar o paradigma do modelo tradicional para o ensino por competências, os professores passam para uma atualização da exigência que o mundo atual espera da educação. O mundo atual globalizado e na era da informação, exige que as pessoas não apenas se apoderem de conhecimentos, mas desenvolva áreas da sua personalidade para resolver os desafios encontrados.

Encontra-se nas palavras de Cavalcante 2012 o que pensamos sobre o que observamos nas aulas nas ETECs “A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania” (p. 45)

Percebemos um bom relacionamento da maioria dos professores com os alunos e isto é um facilitador da aprendizagem, visto que, como afirma Pacheco (1995) o processo de ensino aprendizagem é complicado e a boa relação interpessoal contribuem para que o processo seja realizado de forma a contribuir para o ensino aprendizagem.

A Participante 1 diz que o trabalho “é monitorado pela coordenadora pedagógica, como é que está sendo passado esse conteúdo, até as avaliações”. Nenhum professor salientou que o acompanhamento

seja um facilitador, entretanto, acreditamos que o acompanhamento pelo coordenador e a devolutiva ao professor seja um contributo para uma ação docente de qualidade.

Essa devolutiva possibilita ao professor uma autoavaliação de sua prática docente, tendo a oportunidade de assumir uma postura reflexiva que o leva a entender todo o processo de ensino e aprendizagem Schön (1997) a reflexão do trabalho docente é “série de momentos sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino” (SCHÖN, 1997, p. 83)

Segundo a professora Participante 3 “Algumas dificuldades é você encaixar as competências em alguns conteúdos ou aplicar porque elas não estão tão claras. Porque algumas competências parecem que a pessoa nunca foi numa sala de aula, quem elaborou as competências”.

A profissão da docência necessita uma autoavaliação sempre e uma atualização perene. Isto por, na visão do autor, o ser professor vai além dos cinquenta minutos em sala de aula, mas é uma profissão que vai além da lógica da produtividade, mas é uma formadora de ser humano.

Essa atualização perene em uma contínua capacitação é algo a ser exaltado nos professores acompanhados. Quando perguntado para a professora Participante 2: para sua formação como professor você sempre tem que ter essa formação continuada, a professora responde “Tem. Acho até que isso é um vício da minha vida. Tem porque nós não podemos parar no tempo e no espaço”.

Esse pensamento é acompanhado pelos outros professores. Quando pedimos para a professora dar um exemplo de como a formação continuada contribui para a execução das aulas em sala a mesma respondeu “Das metodologias porque conhecimento eu acho que a universidade deu conta. Eu fiz alguns cursos de metodologia aplicação, de metodologias práticas e metodologias inclusive do Centro Paula Souza que ajudou bastante e leitura.”

Essa opinião da importância da capacitação citada pela Participante 2 é acompanhada pelo pensamento dos demais professores entrevistados. Quando questionado sobre se é importante a capacitação, o professor José afirma que “Eu diria essencial para nossa área. A geografia se propõe a entender o hoje, então esse negócio é dinâmico, a capacitação tem que ter”.

Sobre as capacitações, Callai afirma que

Partindo de que e possível, em termos de conhecimento, que o professor tenha a capacitação necessária para definir o que pode e deve ser ensinado, de que o professor e quem conhece a realidade em que vivem os seus alunos, da comunidade em que esta a escola, resta-lhe posicionar-se frente a esta situação e conseguir construir as possibilidades de efetivamente exercitar a prática que lhe é possível, muito embora, no mais das vezes, lhes seja dificultada a tarefa. O fundamental é conseguir encontrar os caminhos. (1998, p. 69)

Os estudos posteriores e as capacitações oferecidas pelo Centro Paula Souza podemos chamar também de formação continuada. Sobre a formação continuada Delors (2003, p. 160) fala que “a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial”.

No entanto as capacitações oferecidas pelo Centro Paula Souza apresentaram como um elemento dificultador por todos os professores. Para o professor Participante 4 a dificuldade encontrada na formação continuada oferecida pelo Centro Paula Souza é a distância, pois, os cursos presenciais são todos na cidade de São Paulo. Outro elemento dificultador encontrado, segundo o professor José, “Eu diria essencial para nossa área. A geografia se propõe a entender o hoje, então esse negócio é dinâmico, a capacitação tem que ter. Mas eu sinto vazio na área de Geografia”.

A professora Participante 3 tem o mesmo pensamento, para ela existem vários cursos de capacitação e formação oferecido pelo Centro Paula Souza, mas é quase inexistente na área de Geografia. Quando os cursos oferecidos são on-line os prazos são muito curtos para a realização das atividades.

As dificuldades apresentadas pelos professores em realizar as capacitações oferecidas pelo Centro podem ser relacionadas com a falta de compreensão da concepção do ensino por competências e conseqüentemente da necessidade de uma maior familiaridade da proposta curricular oferecida pela instituição.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho de pesquisa observou-se que os professores são profissionais atualizados no que refere a aplicação de metodologias ativas, apresentam domínio de conteúdo e valorizam e estabelecem a interação professor-aluno.

Os professores propuseram uma didática onde os alunos não eram apenas passivos expectadores da aprendizagem, mas sim, investigadores dentro do processo de aprendizagem. Isto acontece porque, como afirma Piaget (1973), quando o professor assume o papel de perturbador ou instigador, o processo de aprendizagem passa a ser desenvolvido com melhor qualidade. Isto está atrelado ao bom relacionamento entre professores e alunos. Para o mesmo autor quando há um bloqueio no relacionamento entre o professor e os alunos, também há um bloqueio no processo de aprendizagem.

O que pudemos notar acompanhando os cinco professores de Geografia do Centro Paula Souza é que os mesmos dominam tanto o conteúdo quanto as metodologias de ensino por competência. Isto é um grande facilitador para um ensino de qualidade e significativo para o educando. Observado na tranquilidade que as aulas são ministradas, com ampla participação dos alunos.

Notamos que o ensino por competências contribui para o desenvolvimento de várias habilidades e, dessa forma, se bem empregada, contribuirá para o desenvolvimento na vida dos estudantes, na sua relação social, cognitiva e cultural.

As avaliações não são aplicadas de forma punitiva aos alunos, ao contrário. As mesmas são desenvolvidas de forma a contribuir com o processo ensino aprendizagem, retomando as habilidades ainda não desenvolvidos pelos alunos.

Por fim, consideramos importante salientar que apesar dos professores apresentarem dificuldades da compreensão conceitual do ensino por competência, na concretude da sala de aula, isso não atrapalha no desenvolvimento de uma aula cativante, de acordo com as habilidades e competências dos documentos e órgãos federais e estaduais e principalmente que adquirem uma relevância para o educando na sua aprendizagem e para sua reflexão e exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. 4 ed. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BARROS, A. J. da S. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BENHRENS, Marilda Aparecida. "A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente". R. bras. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e médio: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. PNLD 2018: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 123 p
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CALLAI, H. C. O ensino de geografia e a nova realidade. Boletim Gaucho de Geografia. V. 24, N. 1 - p. 9-160- Maio 1998
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- DIAS, I. S. Competências em educação: conceitos e significado pedagógico.

Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n.1, p. 73-78, jan./jun.2010

FREIRE, P. Origen de la palabra. In: Conscientizar para liberar (Nociones sobre la palabra concientización). Contacto, México, vol. VII, n. 1, p. 43-51, 1971.

_____. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: "Paz e Terra", 1996

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez 2012

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, Marcos Tarciso. O Professor na hora da verdade. São Paulo: Avercamp, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

PACHECO, J. A. O pensamento e a ação do professor. Porto. Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

Perrenoud, P. Dez novas competências para ensinar. Artmed, 2001.

PIAGET. J. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÃO PAULO. Atualização da proposta curricular por competência para o ensino médio do Centro Paula Souza. Dezembro de 2011.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002

ZABALA, A; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: ARTMED, 2017.

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Avaliação formativa da aprendizagem no ensino superior e o compromisso dos docentes e dos gestores. In: MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no ensino superior. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PESSOA COM ESPECTRO DO AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Nathalia Guilhem Seguesi, Talita de Andrade Paiva Castange, Maria Eduarda Pinheiro Trajano Silva, Livia Raposo Bardy.

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: nathaliaseguesi@hotmail.com

RESUMO

Com o advento da inclusão educacional, temos recebido nas escolas um número cada vez maior de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), entre eles os estudantes com autismo. Diante disso, a presente pesquisa objetivou um estudo sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da pessoa com autismo no ambiente escolar, assim como a importância da inclusão desses alunos e os conhecimentos e desafios dos docentes em relação ao recebê-los na sala de ensino. Para tanto, trata-se de uma pesquisa que parte de um embasamento bibliográfico para sua efetivação. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, onde se discute o desenvolvimento da pessoa com autismo no ambiente escolar. A escolha do presente tema partiu da necessidade de conhecer mais a respeito do autismo com o enfoque no âmbito escolar inclusivo. Por ser um assunto pouco aprofundado e ainda carente de estudos na área, mas ao mesmo tempo notório, faz com que se tomem conclusões precipitadas pela falta de conhecimento, acarretando em uma omissão de ensino para com estes alunos. Os resultados da pesquisa despontaram nitidamente a falta de formação e conhecimento não somente dos docentes, mas da equipe escolar, e este despreparo para lidar com o aluno com autismo reflete negativamente na inclusão do mesmo, sendo um grande problema e, causando danos irreparáveis em seu desenvolvimento. Sendo assim, sem haver mudança em todo o contexto escolar não será possível falar sobre inclusão dos estudantes com autismo.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Autismo; Desenvolvimento; Aprendizagem

ABSTRACT

With the advent of educational inclusion, we have received in schools a growing number of public-target students of special education (EPAEE), among them person with autism. Therefore, this research aimed at a study on the development of the teaching and learning process of the person with autism in the school environment, as well as the importance of the inclusion of these students and the knowledge and challenges of the professors in relation to receiving them in the regular teaching room. Therefore, it is a research that is part of a bibliographical basis for its effectiveness. The research is part of a qualitative approach, of an exploratory nature, discussing the development of person with autism in the school environment. The choice of this theme came from the need to know more about person with autism with the focus on inclusive school. Because it is an indeepened subject and still lacking studies in the area, but at the same time notorious, it makes conclusions precipitated by the lack of knowledge, leading to an omission of teaching for these students. The results of the research clearly emerged the lack of training and knowledge not only of the professors, but of the school staff, and this unpreparedness to deal with the person with autism student reflects negatively in the inclusion of it, being a major problem and, causing irreparable damage to their development. Thus, without changing the entire school context, it will not be possible to talk about the inclusion of students with autism.

Keywords: Educational Inclusion; Autism; Development; Learning

RESUMEN

Con el advenimiento de la inclusión educativa, hemos recibido en las escuelas un número creciente de estudiantes de educación especial de objetivo público (EPAEE), entre ellos estudiantes autismo. Por lo tanto, esta investigación se encaminaba a un estudio sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del persona com autismo en el entorno escolar, así como la importancia de la inclusión de estos estudiantes y los conocimientos y retos de los profesores en relación con su recepción En la sala de

enseñanza regular. Por lo tanto, es una investigación que forma parte de una base bibliográfica para su eficacia. La investigación forma parte de un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, que analiza el desarrollo del autismo en el entorno escolar. La elección de este tema surgió de la necesidad de saber más sobre el autismo con el enfoque en la escuela inclusiva. Debido a que es una asignatura inprofunda y todavía carente de estudios en la zona, pero al mismo tiempo notoria, hace conclusiones precipitadas por la falta de conocimiento, lo que lleva a una omisión de enseñanza para estos estudiantes. Los resultados de la investigación surgieron claramente la falta de formación y conocimiento no sólo de los profesores, sino del personal de la escuela, y esta falta de preparación para tratar con el estudiante con autismo refleja negativamente en la inclusión de la misma, siendo un problema importante y, Causando daños irreparables a su desarrollo. Por lo tanto, sin cambiar todo el contexto escolar, no será posible hablar de la inclusión de los estudiantes con autismo.

Palabras clave: INCLUSIÓN EDUCACIONAL; AUTISMO; DESARROLLO; APRENDIZAJE

INTRODUÇÃO

Desde pequenas, as crianças diagnosticadas com autismo são tratadas com inúmeras impassibilidades, entre elas a mais notável é que em todos os lugares que passam sofrem grandes preconceitos, muitos desses são ocasionados geralmente pela falta de conhecimento e informação que se tem sobre o assunto.

No âmbito escolar esta situação não é diferente, o local onde era para ser acolhedor e essencial para o desenvolvimento tanto intelectual como social na vida da pessoa com autismo apresenta muitas falhas, das quais acontecem por falta de instrução e orientação para com os professores e toda a comunidade escolar.

No entanto, as pessoas com autismo são seres humanos que podem aprender e se desenvolver cognitivamente, independente de suas individualidades, das quais variam, podendo levar uma vida normal, sem muitas intervenções, e em outros casos acabam tendo um nível mais avançado, dificultando sua aprendizagem e desenvolvimento, mas o que não torna a aprendizagem e o bom desenvolvimento impossível como muitos pensam (MANTOAN, 2003).

No presente estudo, trataremos características gerais do autismo, não preferencialmente de um nível específico, em virtude de que, primeiramente, as informações encontradas em relação aos níveis muitas vezes eram de plataformas sem referências ou através de reportagens e/ou entrevistas das quais não se aprofundavam no assunto, e em poucas literaturas, se divergiam nas concepções tanto em relação à nomenclatura dos níveis, como em suas características, por isso, a abordagem geral foi escolhida, de modo que assim, se possa passar uma visão integral sobre o autismo (MELLO, 2007; SILVA, 2012).

Existe uma grande necessidade de o Autismo ser mais pesquisado, não só nas faculdades e cursos de especializações e redes de ensino públicas e privadas, mas deve ser um assunto abordado na sociedade, onde todos, e não apenas educadores tenham acesso, pois é algo que se faz necessário. Sendo assim, torna-se imprescindível compreendê-lo em todas suas instâncias com clareza para não ter o risco de julgamentos estabelecidos através de suposições sem fundamentos e preconceituosas.

São inúmeras as adversidades encontradas não somente por educadores, mas principalmente pelos pais, que muitas vezes não conhecem as discrepâncias trazidas pelo autismo, como por exemplo, o comportamento estereotipado, as necessidades relacionadas ao processo de aprendizagem, ou seja, em relação ao tempo que deve ser respeitado e a partir dessa situação são levados a procurarem apoio com especialistas ou nas escolas (SUPLINO, 2005).

É importante ressaltar que, grande parte dos pais procuram ajuda tardiamente, e como recorrem a escola, esperam que essa possa ajudar e dar respostas para suas dúvidas em relação ao filho com autismo. No entanto, com as exigências por parte dos pais, e também por parte dos alunos que necessitam de um atendimento especializado, a escola muitas vezes não está preparada para lidar com o aluno com autismo, não sabendo como são os processos do desenvolvimento, dificuldades e as potencialidades que eles possuem, mesmo com contributos legal, as inseguranças, incertezas e despreparo se mostram presentes por toda a comunidade escolar (MINATAEL; MATSUKURA, 2015). Essa falta de conhecimento, em alguns casos acaba trazendo um posicionamento errôneo aos pais, dos quais passam a acreditar que seus filhos são totalmente incapazes de realizar qualquer que seja a atividade, e sendo assim, deixam de ensinar coisas

essenciais para seus filhos, pelo pensamento de que eles são incapazes de compreender e aprender, levando a infantilizarem e o isolarem do resto da sociedade (SERRA; NUNES, 2004).

Muitas vezes, os familiares acabam delimitando a pessoa com autismo, o impossibilitando de fazer coisas simples, como se vestir, se alimentar, por receio, mas isso é um grande equívoco, uma vez que, os próprios familiares devem ser responsáveis por incentivar e auxiliarem esses indivíduos a procurarem sua independência. É importante compreender que esse trabalho não terá resultados imediatos, uma vez que cada criança tem seu tempo, a criança com autismo também, tem um tempo distinto, tem suas dificuldades e diferenças, das quais devem ser levadas em consideração, é um processo que necessita de calma e paciência, “lembrando sempre de elogiar cada avanço alcançado” (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016, p.06).

No que se refere às instituições escolares, ensinar uma pessoa com autismo não é uma simples experiência, tornando-se assim um verdadeiro desafio, do qual a instituição escolar como um todo, precisa estar preparada para enfrentar. Cabe aos educadores procurarem meios de chegar até esses alunos, e para isso, torna-se indispensável compreender as características dessas crianças, técnicas atualizadas de ensino, e o seu processo de desenvolvimento, sempre promovendo a inclusão e a efetiva aprendizagem desses, já que são alunos como todos os outros, para isso é de grande importância que dentro de sala de aula se trabalhe com a igualdade, independente de ser um aluno com algum Transtorno Global de Desenvolvimento, como uma outra criança, ambas possuem seus direitos e deveres, assim como deve ter seu tempo respeitado, necessita de um tempo para se divertir, tem seus próprios interesses (MANTOAN, 2003).

A partir dos fatos citados é que reconhecemos a necessidade de desenvolver essa pesquisa, de maneira que possa proporcionar conhecimentos mais aprofundados com o intuito de minimizar com o preconceito existente sobre a pessoa com autismo na atualidade e contribuir, de modo a apresentar e esclarecer sobre esse transtorno que infelizmente na maioria das vezes não tem a relevância necessária no meio educacional. Sem sombra de dúvidas é um tema de extrema relevância e merece ser mais discutido no que diz respeito à área educacional, não somente para nós e sim para todos.

Diante disto, temos os seguintes objetivos: a) Analisar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da pessoa com autismo no ambiente escolar, segundo a bibliografia; b) Verificar a importância da inclusão das pessoas com autismo em sala de aula e quais conhecimentos são necessários aos professores.

Partindo da premissa que uma grande parte das instituições escolares, desde as séries iniciais, dispõe de uma grande defasagem de profissionais preparados para trabalharem na educação de crianças com autismo, temos algumas questões norteadoras: Quais as principais características dessas crianças? De que modo ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança com autismo?

Compreender o desenvolvimento da pessoa com autismo desde as séries iniciais é de extrema importância, já que é nessa etapa em que eles começam ter a sua visão de mundo, mesmo que essa seja diferente dos demais, deve ser tratada com mais atenção para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva (MENDES, 2002).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente trabalho será realizado através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, no qual se pretende estudar documentos onde trará e discutirá o desenvolvimento da criança com autismo assim como o processo de sua aprendizagem, como sendo um resultado esperado oportunizar novas concepções e princípios para o discernimento do problema apresentado, além de esclarecer conceitos e ideias de maneira a proporcionar uma maior familiaridade com o assunto abordado.

Esta pesquisa parte de um embasamento bibliográfico, da qual pretende se desenvolver através da explicação e discussão de um problema a partir de teorias conceitualmente publicadas desde 1988 ao ano de 2018, tendo como fonte livros, artigos científicos e relatos de renomados profissionais, de modo que possa possibilitar uma melhor compreensão sobre o tema abordado. Segundo Gil (2008, p.50), pondera-se que “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”.

O método empregado é dedutivo, do qual, segundo Gil (2008, p.9), “parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica”.

Logo, a escolha desta metodologia se deu, pois é notável a grande divergência de conhecimento sobre o autismo, fazendo-se necessário um estudo voltado para as bibliografias que abordam o tema em questão.

A seguir, encontram-se primeiramente uma breve explicação sobre a inclusão, que é um assunto primordial a ser discutido, levando em consideração o autismo. Após isso, será discutido e apresentado o autismo e seu conceito, características e como esse é trabalhado no ambiente escolar, assim como o desenvolvimento cognitivo dos alunos com autismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade em que vivemos é transformada a todo tempo e temos que procurar formas de se adaptar a ela, para que possamos exercer todos direitos e deveres, para que sejamos cidadãos críticos, conscientes e presentes na sociedade da qual fazemos parte. No meio escolar, essa realidade não é diferente da que vemos na sociedade, já que estamos em constantes transformações, como exemplo podemos citar a importância de escolas inclusivas que recebem e propiciem acesso e meios para a educação dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), que se trata de distúrbios na interação social, são verdadeiros desafios para as escolas como um todo, onde não somente os docentes responsáveis pelo ensino e aprendizagem desses alunos devem adaptar-se, mas sim toda comunidade escolar, dos quais irão conviver com esses alunos e devem compreender que cada um tem suas características próprias que os diferenciam dos demais, das quais devem ser assimiladas e respeitadas (KHOURY et al., 2011). É importante destacar que os TGD conglomeram o espectro do autismo, as psicoses entre outros.

Esse desafio não fica somente no "conhecer as características" dessas crianças, vai muito além, de maneira que se torna necessário procurar e utilizar adequações ambientais, curriculares e metodológicas para que se possa alcançar uma forma articulada com o ensino comum e que possa atender as necessidades educacionais de todos (MANTOAN, 2003).

É inevitável falar do autismo sem citar a inclusão, conforme salienta Fumegalli (2012), falar em inclusão se torna necessariamente importante abordar as diferentes concepções da pessoa com deficiência, já que esses são os considerados "diferentes" pela sociedade, vistos com rejeição desde o início da história da humanidade. As pessoas com deficiência desde muito tempo são consideradas fora dos padrões que são impostos e assim acabam sendo excluídas de diversas formas.

A educação inclusiva não é uma proposta recente, porém se analisarmos sua tamanha importância, vê-se que seu processo ainda se encontra muito lento, e apesar de ser um assunto de comum conhecimento, sua implementação para realmente ser concretizada anda em um processo demorado, do qual muito se fala e diz saber, porém os resultados poucos são concretizados (MENDES, 2002).

A prática de inclusão é um paradigma que pode ser considerado radical no sistema educacional, já que deve remodelar os diversos sistemas da educação, procurando adequar-se para atender a todos sempre, respeitando a diversidade e particularidade de cada um, de modo que todos sejam inclusos e se sintam partes da aprendizagem (MANTOAN, 2003).

A inclusão prevê que, todos sem nenhuma exceção tenham direito de frequentar as salas de ensino regular das escolas, das quais devem passar por uma verdadeira transformação nas questões educacionais, de maneira que o ensino seja comum para todos, que as diferenças sejam respeitadas e o currículo não seja mudado, mas que seja reformulado e adaptado, permitindo ao professor pensar "como" aquele conteúdo pode chegar de forma realmente efetiva para todos, até porque todos os conteúdos tem sua importância para a formação dos alunos (MANTOAN, 2003).

O processo de inclusão objetiva em melhorar a qualidade de ensino geral, onde todos aprendam independentemente de suas particularidades, tendo compromisso com a diversidade. A escola tem obrigação, hoje estabelecida em lei de matricular todos os alunos, como será apresentado mais adiante nessa pesquisa, cabendo a essas se adaptarem e procurarem recursos para atender as pessoas com deficiência, e assegurando que seja proporcionado um ensino de qualidade para todos. Uma educação de qualidade é possível quando não se exclui ou separa seus alunos segundo categorias ou grupos, é quando os alunos podem trocar experiências entre si, e independente de suas particularidades (MANTOAN, 2003).

A educação inclusiva não tem um fim, pois ela sempre estará em constantes reformulações e reorganizações, tanto nos âmbitos organizacionais, quanto pedagógicos, essa é uma educação de qualidade, voltada para todos os alunos, sem exclusão de nenhum, independente de suas individualidades.

A inclusão só tem a acrescentar não somente para a escola, mas também para as próprias crianças, que ao interagirem com a diferença do outro, mesmo que no começo seja algo novo e possa ocorrer preconceito, esse deve ser trabalhado de forma a aprender e compreender que todos são iguais e devem ser respeitados, para que esse respeito não fique somente dentro da instituição escolar, mas perpassa também para a vida em comunidade (FONSECA-JANES; BRITO; JANES, 2012).

Acrescenta Mantoan (2003, p.28)

Para que a proposta de educação inclusiva seja efetiva é necessária acima de tudo uma equipe compromissada por parte da escola, gestores, coordenadores, docentes, e até mesmo funcionários de apoio, pois além desse compromisso é necessário que a instituição promova uma formação continuada de seu corpo docente, de modo que possam compreender as metodologias que devem ser adotadas para um ensino inclusivo. Esse profissional não deve somente ter informações sobre a educação inclusiva, mas deve praticar essa, deve seguir o que ensina, já que docentes são espelhos para as crianças, esse profissional tem a responsabilidade de ser um sujeito transformador, que esteja aberto e disposto a mudanças, pois é a partir dele que serão formados alunos que respeitam e não excluem.

Assim, a reorganização da escola se faz mais que necessária para que a educação inclusiva aconteça efetivamente, pois grande parte dessas infelizmente é pautada em um currículo que se mostra inadequado, se levada em consideração à realidade que vivenciadas pelos alunos.

Na educação inclusiva o aluno deve ser sempre respeitado, não ser tratado com igualdade e sim com equidade para que assim possa aprender de acordo com seu próprio tempo. Deste modo para que o ensino ocorra com qualidade, o professor deve trabalhar respeitando o limite do aluno e explorando os mesmos com dedicação e sabedoria (MANTOAN, 2003).

Portanto, todos os cuidados referentes à pessoa com autismo, em relação ao seu tempo ser respeitado, e ter uma educação de qualidade independente das suas especificidades, são previstas por leis, assegurando assim não somente o aluno com autismo, mas também a educação inclusiva em toda sua instância (CUNHA, 2013).

Existem mecanismos que regulamentam o processo de inclusão e que garantem a igualdade de direitos dessas pessoas, como sujeitos e na aprendizagem. Primeiramente podemos citar a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), da qual enfoca um compromisso para com a educação para todos, além de salientar também a importância do protagonismo das crianças com deficiência ou de seus responsáveis, de forma que possam expressar seus anseios frente a sua educação. A Declaração dispõe em todos seus artigos visam princípios, políticas e práticas voltadas para as necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino, a escola deve proporcionar uma estrutura acolhedora que se adéque a todas as crianças, independente das suas características e condições.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Além da Declaração de Salamanca, surgiu no ano de 1988 a Constituição Federal da qual se destina à educação em seu artigo 208: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] seção III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Mais adiante no âmbito nacional, surgiu em de 1996, outro mecanismo de luta pela educação inclusiva tanto em instituições públicas quanto privadas: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), mais conhecida como LDBEN, que dedica um capítulo inteiro para a educação especial, que só teve papel de destaque nessa LDBEN do que nas suas versões anteriores, por consequência dos impulsos gerados por todo mundo - como exemplo

a Conferencia de Salamanca - e também dos movimentos que mostravam o Brasil em despontamento com a democracia e os direitos dos cidadãos.

Além disso, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é definida como “modalidade de ensino que perpassa” todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.11). Trata-se de um atendimento voltado para um determinado grupo de pessoas que carece de uma atenção e um atendimento diferenciado dos demais, já que as escolas ao receberem alunos da educação especial terão que se organizar e se preparar para que todos os alunos tenham um eficiente desenvolvimento em seu aprendizado cognitivo, em suas questões sociais e afetivas (MELLO; ANDRADE; SOUZA, 2013).

Ao tratar preferencialmente do autismo, é preciso entender a educação especial como uma modalidade de ensino que apoia o processo da educação inclusiva, como evidencia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 58, que a educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Ainda na LDBEN, seu capítulo V, apresenta que a escola deve promover currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, dentre outros (BRASIL, 1996). Embora seja apenas três artigos, se esses forem desempenhados, o Brasil poderá ser uma verdadeira referência.

Portanto, ao compreender o que é inclusão, tanto nos âmbitos conceituais e legais, parte-se para o momento de assimilarmos e entendermos o que realmente é o autismo. Sendo assim, a seguir será conceituado e explicado sobre o autismo, a respeito de sua origem, assim como suas principais características.

Cada vez mais o autismo vem se tornando uma realidade dentro das salas de aulas de instituições de ensino, sendo essas da rede pública ou privada, das quais muitas vezes acabam não tendo uma boa base desse assunto, assim como os pais e a sociedade de modo geral, que desconhecem o seu real significado e suas características. Por conta dessa falta de conhecimento, infelizmente o maior prejudicado acaba sendo a própria criança, pois quanto mais tardio for diagnosticado, mais tempo levará para poder tomar as intervenções necessárias para ajudar essa criança, o diagnóstico tardio acaba sendo um verdadeiro obstáculo para o seu desenvolvimento, uma vez que, até então não se sabe realmente o que ela apresenta, e com isso não se sabe ao certo quais atitudes devem ser tomadas, tanto em relação ao seu aprendizado quanto ao seu desenvolvimento pessoal.

A expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 83).

Após Bleuler, o autismo foi utilizado com mais relevância em um artigo intitulado "Distúrbios autênticos do contato afetivo" publicado por Dr. Léo Kanner, um médico austríaco especializado em psiquiatria pediátrica, no ano de 1943. Nesse artigo, Kanner descreveu 11 casos de crianças atendidas por ele, das quais tinham comportamentos em comum. Entre esses comportamentos apresentados, constavam prejuízos na interação social; detrimento nos comportamentos não verbais; gestos amaneirados; atrasos e alterações no desenvolvimento da linguagem; certa compulsão em preservar o ambiente intacto e repetir uma sequência ritualizada, ecolalia (repetição da fala ou gesto do outro), era como se aquelas crianças estivessem ali somente em corpo, pois parecia não pertencer ao nosso mundo (MELLO, 2007).

Mesmo que Kanner tenha sido um dos nomes que mais se destacaram em relação ao autismo, no ano seguinte, em 1944, Hans Asperger, médico também austríaco formado na mesma universidade que Kanner, escreveu um artigo "Psicopatologia autística na infância" descrevendo crianças com características semelhantes as apresentadas no artigo de Kanner, como por exemplo: a falta de empatia, baixa capacidade de se relacionar com o outro e foco intenso em um determinado assunto ou ação. O que diferenciava os dois médicos, é que Asperger se baseou em um estudo com mais de 400 crianças, e observando o padrão de comportamento e habilidades, descreveu preferencialmente o que foi observado em crianças do sexo masculino (MELLO, 2007).

O diagnóstico do autismo foi citado pela primeira vez no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais/ Diagnostic and Statistical of Mental Disorders) em 1972, se referenciando ao autismo como “reação esquizofrênica tipo infantil”, o que anos depois, em 1980 passou a ser chamado “autismo

infantil”, e por fim em 2013 foi apresentada a Associação de Psiquiatria Americana (APA), utilizando para classificar cientificamente o autismo como “Transtorno do Espectro do Autismo” - TEA, independente de suas várias maneiras de se apresentar nas crianças (CAVALCANTI; ROCHA, 2007).

O autismo tem diferentes definições, pois enquanto a neurologia relata ser uma síndrome destacando a déficit da capacidade de comunicação, da linguagem e afetiva, por outro lado temos a psiquiatria que se sobressai descrevendo como um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente delimitada (CAVALCANTI; ROCHA, 2007). Apesar dessa divergência, o significado que tem maior relevância nos dias de hoje, depois de muitos estudos de renomados autores, é o da psiquiatria.

Gauderer (1997), baseando-se na ASA- National Society for Autistic Children, nos trás uma explicação sobre o autismo, da qual especifica de uma maneira geral:

O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É a incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença (GAUDERER, 1997, p.16).

Segundo Papim e Sanches (2013), o autismo não pode ser somente definido como uma categoria, mas com um espectro, ou seja, como algo contínuo do qual as alterações se variam desde mais graves para mais brandas.

O TEA, sigla que caracteriza o Transtorno do Espectro Autista, é caracterizado por diversos comportamentos semelhantes e comuns nas crianças que apresentam esse transtorno, dentre esses, os que mais se destacam se encontram nas áreas da comunicação, interação social e comportamento/imaginação. Por se tratar dos principais aspectos que caracterizam o autismo, esses três desvios ao aparecerem juntos foram intitulados de tríade (MELLO, 2007).

Estes três desvios, que ao aparecerem juntos caracterizam o autismo, foram chamados por Lorna Wing e Judith Gould, em seu estudo realizado em 1979, de “Tríade”. A Tríade é responsável por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, mas com condições de inteligência que podem variar do retardo mental a níveis acima da média. (MELLO, 2007, p.16)

Primeiramente, no que diz respeito à **Interação Social / Sociabilização**, se encontra como um dos pontos mais críticos do autismo, e também o que mais confunde pais e especialistas, por se tratar de algo que pode parecer comum, mas ao mesmo tempo pode ser um indício da presença do autismo. Refere-se a grandes dificuldades de se relacionar com o outro. Embora a maior parte das pessoas com espectro do autismo ser afetiva, isso ocorre com pessoas que estão acostumados. Quando são colocados de frente a estranhos, o novo o assusta e em alguns casos simplesmente se isola, em outros pode ser agressivo com essa pessoa (MELLO, 2007).

Para os seres humanos, a interação social é essencialmente importante, já que essa propicia a relação com diversos grupos de pessoas, aprendem a viver socialmente, a se comunicar, enfim, a se desenvolver. As crianças com TEA apresentam severas dificuldades nessa interação, procuram ficar isoladas, sozinha, produzindo movimentos estereotipados. Essa característica da pessoa com autismo é realmente importante, pois muitas vezes é confundida com crianças que ainda não adquiriram a sociabilidade no ambiente da sala de aula, ou por serem mais quietos, o que acaba fazendo com que o professor nem se quer pense na possibilidade de que esse pode ser um indício do autismo. Na escola, é uma cena comum de se ver - uma criança que prefere ficar quieta em seu canto são vistas como estranhas, mas por trás dessa tal "estranheza" pode ter algo muito mais sério que isso.

Essa dificuldade na interação faz com que essa criança não consiga conviver com os demais, pelo simples fato de não saber como chegar e se relacionar com o colega, com isso passam a preferir a companhia de objetos e/ou animais para que possam expressar seus desejos.

Essa falta de habilidade social as mantém distantes de outras crianças, já que elas não sabem o que fazer para manter relacionamentos. Muitas vezes, “podem até chamar os amigos para irem a suas casas, mas as brincadeiras não costumam demorar muito tempo, eles acabam deixando o grupo de lado para brincar sozinhos” (KHOURY et al., 2011, p.14)

O segundo ponto da tríade trás a **Comunicação**, é indiscutível que a linguagem é área necessária para se comunicar com o mundo, e as crianças com TEA apresentam defasagens nessa área também, tanto na linguagem verbal, como não verbal (dificuldades em gestos, expressões, ritmo).

A ausência dessa comunicação pode variar, a pessoa com o espectro do autismo consegue se comunicar normalmente, tendo dificuldade somente na linguagem não verbal; em outros casos, só se refere ao que mais lhe chama atenção, tendo assim uma linguagem verbal repetitiva e não comunicativa (MELLO, 2007).

Esse fato de repetir o que lhes foi dito ou que mais lhe chamou atenção é uma grande característica da pessoa com espectro do autismo, e é denominada Ecolalia imediata ou tardia - a primeira se refere a repetições simplesmente do que lhes foi dito naquele momento; a segunda apresenta repetições do que foi dito horas, dias ou semanas antes. Em muitos casos, essas crianças emitem sons, sem mesmo terem a intenção de se comunicar. Esses sons/falas são decorrentes de filmes que assistiram, ou de palavras e frases ditas por alguém e que lhes chamou atenção (MELLO, 2007).

A criança com TEA se refere em terceira pessoa, como por exemplo "Mãe, dá comida para Leonardo", "Leonardo está com sono". Não costumam expressar uma entonação em suas falas, sendo ditas sempre da mesma maneira. Quando falam, não costumam manter uma conversa que tenha certa coerência, nem contexto, dizem somente sobre seus interesses particulares, ligados geralmente a algum objeto específico (KHOURY et al., 2011).

Por fim, a última área da tríade engloba a dificuldade em áreas como o **pensamento, linguagem e comportamento**. A pessoa com autismo tem uma grande dificuldade de aceitar mudanças, ou seja, ele se apega em uma rotina, e essa deve ser seguida, caso contrário, isso pode causar um grande aborrecimento, dos quais denominamos de comportamentos disruptivos. Em alguns casos, as pessoas com autismo se destacam por serem muito criativos, ou muito bons em uma determinada área do conhecimento, mas por outro, somente uma área se destaca, enquanto as outras são totalmente defasadas. Costumam brincar com um único brinquedo, observando-o por horas e horas, sem interação alguma (MELLO, 2007).

Como salienta Silva (2012), alguns estudos na área da neuropsicológica relacionados ao autismo, apontam dificuldades nesses indivíduos no que diz respeito a sua área cognitiva de funções executivas, que " são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, se controle para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema" (SILVA, 2012, p. 19). As crianças que apresentam dificuldades nessa função se mostram muito resistentes às mudanças relacionadas à sua rotina, da qual já está habituado, sendo assim, sofrem e ficam extremamente ansiosos com mudanças, e utilizam da sua memória por coisas que já fizeram, sem pensar ou planejar novas ações. Além disso, ficam muito abaladas quando é colocado frente a ter de escolher entre uma coisa. Em questão às regras, as pessoas com o espectro do autismo necessitam ter uma regra sem que essa mude ou sofra alterações, pois se prendem uma vez ao que foi dito e isso permanece.

Em relação às habilidades cognitivas da pessoa com autismo, geralmente aquelas sem comunicação não verbal, apresentam deficiência intelectual, sendo essa leve, moderada, ou até mesmo em alguns casos severa. Por outro lado, há outros que não apresentam a deficiência intelectual, e mantém habilidades em alguma área, como por exemplo, uma matéria específica como a matemática, mas com isso, as outras áreas de conhecimento ficam em defasagem (KHOURY, et al.,2011).

Segundo Camargo (2012), muitos estudos demonstram que a interação de crianças com autismo em pares promove favoráveis resultados no desenvolvimento dessas crianças, das quais quando se socializam estão dispostas a também se autoconhecerem e conhecerem o outro, vendo as diferenças, proporcionando assim o desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, temos casos aonde às pesquisas e experiências apontam resultados diferentes, de crianças que não conseguem ter o mínimo de socialização com as outras.

Sendo assim, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, fornecendo modelos de interação e evitando o isolamento contínuo. A inclusão escolar de crianças com autismo surge como uma alternativa que pode fornecer esses contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças (CAMARGO, 2012, p.316).

A partir do DSM-5 (APA, 2013), o autismo é classificado em três diferentes níveis, dos quais devem ser classificados a partir da gravidade e/ou do comprometimento das especificidades do indivíduo de acordo com o nível de suporte necessário para cada domínio: o déficit na comunicação social e nos comportamentos restritos repetitivos. Esses são intitulados em: 1 - Suporte/exigência de apoio; 2- Suporte de apoio substancial e; 3- Suporte de apoio muito substancial.

O processo de aprendizagem da pessoa com espectro do autismo, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos desse aluno, é análogo ao de qualquer outro aluno, o que o diferencia dos demais, é a atenção, o foco que esse aluno tem perante o que é ensinado, do qual muitas vezes não se faz presente naquilo que o professor está ensinando. Esses alunos têm uma particularidade forte relacionada ao foco, do qual podem observar detalhes de algo que esteja dirigindo seu foco, o que para a maior parte das pessoas é algo realmente difícil, e para a pessoa com autismo essa dificuldade se encontra na sala de aula, por exemplo, onde qualquer mudança que aconteça no ambiente, ou um barulho diferente muda o seu foco, e assim muda sua atenção. Com isso, essa particularidade deve ser muito bem trabalhada pelo professor, pois é algo que, se bem estruturado, pode ser muito significativo para sua aprendizagem, esse foco pode servir como um condutor da aprendizagem. (CUNHA, 2013).

Cada aluno com o espectro do autismo deve ser trabalhado individualmente, pois cada caso é um caso, assim como cada criança possui suas individualidades, com a pessoa com autismo é igual, cada um tem o seu processo de desenvolvimento peculiar, sendo assim, enquanto alguns devem ser trabalhados desde a relação da interação entre professor e aluno, em outros casos, temos estudantes que já dominam alguma parte do conhecimento, passam assim a adquirir autonomia nas atividades. Por isso a importância da modalidade da educação especial apoiar o processo da educação inclusiva, que ressalta a importância de respeitar as possibilidades, individualidades, dificuldades e capacidades de cada aluno, seja em qualquer nível de ensino.

Cunha (2013) destaca quatro estágios comuns aos alunos que possuem o TEA no que diz respeito à sua aprendizagem escolar:

- Estágio Diretivo: é o estágio primário, do qual o estudante necessita constantemente e regularmente da presença e do auxílio do professor. Com isso, cabe ao professor ensinar as coisas desde o seu início com muita cautela, desse modo que o aluno possa com a sua própria inteligência adquirir o conhecimento vivendo, dentro dessa sala dessa aula.

- Estágio Autônomo: o aluno começa a ter iniciativa perante a realização de atividades, tendo assim autonomia para aprender por determinação própria, busca pelas próprias descobertas.

- Estágio Criativo: esse estágio se traduz nas novas formas de executar as atividades ou de manusear algo, todo ser humano tem seu potencial criativo, e a pessoa com autismo por sua vez também tem, porém muitas vezes só se manifesta quando necessita ou em razão das circunstâncias. É uma experiência única de cada aluno, que transforma algo, de forma consciente.

- Estágio Colaborativo: é um dos estágios mais complexos, uma vez que aqui o aluno socializa o saber que adquiriu nos estágios anteriores, ensinando o outro, o que por precisar de uma interação, se torna algo mais complicado para a pessoa com autismo.

No que diz respeito às reais causas do autismo, tal como sua origem e prevalência há décadas vêm sendo estudada e discutida, mas ainda são desconhecidas pelos profissionais especializados na área, mesmo existindo hipóteses apontadas pela literatura, nada ainda é concreto, e muito ainda se discute (ARAÚJO, 2018).

O autismo ainda hoje é uma grande incógnita para a ciência, pesquisadores tentam buscar respostas para as causas do autismo, o que em muitos casos evidencia uma multicausalidade. Acredita-se que a origem do autismo esteja em anormalidades em alguma parte do cérebro ainda não definida de forma conclusiva (AMARAL et al., 2012, p.145).

Bernardi, Kirsten, Trindade (2012), apontam algumas teorias em relação às causas do autismo, em uma delas, temos a teoria psicanalítica, que apresentava como principal fator responsável pelo autismo a depressão materna, que acabava interferindo com a capacidade da mãe em se envolver emocionalmente e de maneira saudável com o filho, isso elencaria o transtorno. Porém, de acordo com estudos realizados pelas autoras e por estudiosos durante os anos, essa teoria não foi confirmada.

Ferreira (2014), em seu artigo “Autismo e declaração de guerra à psicanálise”, apresenta algumas possíveis causas apontadas por algumas teorias de estudiosos da época, porém a partir do estudo de Kanner, constata que mesmo com diversas hipóteses, a causa ainda é desconhecida.

Kanner, que era psiquiatra (e não psicanalista), publicará outros artigos ao longo de aproximadamente vinte e nove anos de trabalho, nos quais a indagação sobre a etiologia será sempre uma questão. Ele oscilará em torno de diferentes hipóteses, mas terminará vaticinando que a ciência um dia descobriria o fator biológico explicativo do autismo (FERREIRA, 2014, p. 02).

Hoje, muito se especula em relação ao autismo ser ocasionado por anormalidades presentes no cérebro que ainda não se definiu totalmente, dando ideias de que está ligada a origem genética; porém por outro lado se diz que são relacionados a complicações durante a gestação ou na hora do parto. Ambas as hipóteses não passam de especulações (MELLO, 2007).

O diagnóstico do autismo deve ser excepcionalmente realizado por um profissional especializado, para que de fato seja confirmado o autismo e não haja um diagnóstico errado. Para efetivar esse diagnóstico, é necessárias avaliações do quadro clínico da criança, através de observações nos comportamentos apresentados, uma vez que não existe ainda um teste ou exames que detectem o autismo (já que esse não vem do biológico) (MELLO, 2007).

Como salienta Orrú (2016), o diagnóstico é executado somente através da observação do comportamento e dos contínuos sintomas. O diagnóstico pode ser efetuado a partir dos 05 meses até os 30 meses de vida da criança.

O diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar, pois esses poderão dizer se realmente se trata do autismo, ou se pode ser outra síndrome ou deficiência. Embora o diagnóstico possa ser feito somente por pessoas especializadas, o ambiente onde as crianças mais são observadas são na escola, pois é o lugar do qual passa a maior parte do tempo e se tem uma maior atenção, podendo direcionar e para o diagnóstico e conseqüentemente a intervenção necessária (ARAÚJO, 2018).

Tratando dessa questão, de quanto mais cedo for diagnosticada, possibilita que se planejem intervenções tanto clínicas quanto pedagógicas para essa criança, o que só tem a beneficiar essas crianças, baseando-se nisso, foi ratificada no Brasil, a Lei nº 13.438 de 26 de abril de 2017 que torna obrigatória a adoção, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), de um protocolo padronizado, com a finalidade de avaliar os riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças de até 18 meses (BRASIL, 2017), o que auxilia, e muito, no desenvolvimento da criança.

O tratamento do autismo não se fixa em somente uma área terapêutica, os medicamentos são indispensáveis no tratamento, porém esses têm função de aliviar os sintomas mais críticos, como a agitação, agressividade e irritabilidade. Apesar de tamanha importância dos medicamentos, outras abordagens como a reabilitação e intervenções de cunho pedagógico são de grande relevância para resultados eficazes no desenvolvimento de pessoas com autismo, assim como ajuda a melhor se relacionar e viver com o outro (ASSUMPÇÃO, 2000).

Segundo Brande e Zanflice (2012), em seu artigo “A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens” remetem bem esse desafio:

Receber alunos com deficiência, mais especificamente, com transtornos globais do desenvolvimento, é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas. Esse aspecto já é apontado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASILIA/MEC, 2008) ao propor que a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, procurando atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRANDE; ZANFELICE, 2012, p.44).

O princípio dessas adequações deve partir de um ponto que, pelo que vemos nos últimos tempos na sociedade em que vivemos, é algo que se tem muito para melhorar. O ponto em questão segundo Mendes (2002), é voltado para o princípio básico da inclusão escolar, a escola deve reconhecer as diversidades de cada criança e assegurar-lhes uma educação de qualidade, baseada em um currículo apropriado e com as devidas modificações nas estratégias de ensino, entre outros quesitos. Esses quesitos em questões se tratam da inclusão dessa criança dentro da sala de aula, não somente nas estratégias de

aprendizagem, mas também na convivência, onde essa deve ser tratada como igual as outras crianças, tendo o direito de brincar, de conviver, de ter amigos, porém com suas individualidades, seu tempo e suas dificuldades particulares.

Como salienta Mello (2007), dentro da sala de aula é muito provável que se tenha alunos com autismo, porém ainda não diagnosticados, dos quais são vistos pelos professores como indisciplinados. Por isso, é de grande importância que o professor esteja sempre atento aos seus alunos diariamente, e a qualquer momento que detectar algo diferente, isso deve ser avisado à coordenação, para que quanto antes possa ser diagnosticado e encaminhado para um profissional especializado.

Uma grande parte dos estudantes com autismo no Brasil, só tiveram acesso à escola de ensino regular garantido a partir da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei n.º 12.764/2012, regulamentada pelo Decreto n.º 8.368/2014 (BRASIL, 2012; 2014).

A partir disso, a matrícula de estudantes com autismo nas salas de ensino regular vem aumentando, e com isso, as escolas devem oferecer condições de permanência para esses alunos. Para que isso aconteça, é necessário encontrar as maiores dificuldades para que a partir delas se possa elaborar um plano para que recursos e estratégias sejam planejados, de modo a promover uma aprendizagem para todos, e principalmente para as crianças com o TEA, independente do grau de dificuldade ou das particularidades que esse aluno apresente.

Para uma criança, tudo que é diferente, ou fora do que ela está habituada em seu dia a dia se torna algo novo, que se não for devidamente orientado, pode causar uma ideia equivocada. Isso desde um conteúdo novo que lhe é ensinado, até mesmo ao convívio com uma pessoa que parece diferente para ela. Por conta de tudo que é novo deve ser explicado, se torna de extrema importância, a escola promover uma base, que apresente para as crianças que existem alunos que podem ser diferentes, que aprendem de formas diferentes, que tem um tempo diferente, que muitas vezes pode ser mais difícil de comunicar, é importante mostrar que se deve respeitar a todos, independente das características diferentes que cada criança apresentar, o respeito deve estar sempre presente (SILVA, 2012).

A pessoa com espectro do autismo já tem suas diversas limitações, então tratá-lo como igual, usando um ambiente agradável para aprender e conviver, é a principal tarefa que a escola deve cumprir.

Isso é nos expropriarmos da educação e delegarmos essas decisões de cunho pedagógico a medicina. É ser excludente a partir da própria desresponsabilização pelo que pertence ao âmbito dos profissionais da educação. Ou seja, não é a medicina quem tem que nos dizer o que precisa ser feito com nossos alunos. Somos nós, por meio do conhecimento cotidiano junto a esse aprendiz e seus familiares que delimitaremos com ele o percurso educacional mais adequado e que contemple suas singularidades no processo de aprender numa perspectiva inclusiva (ORRÚ, 2016, p.52-53).

Saber como agir em questões pedagógicas com crianças com autismo requer muita atenção, estudo e experiência, pois necessita outro olhar comparado aos demais alunos. Sendo assim, para Orrú (2016), o que realmente preocupa os docentes é a constante busca por laudos médicos que confirmem que esses alunos realmente tendem a receber outra forma de atendimento pedagógica.

Para Paéz (2001), a escolarização das pessoas com autismo é um assunto ainda delicado porque requer particularidades que muitas escolas ainda não se mostram preparadas para oferecer, assim, na perspectiva das intervenções voltadas para os professores, a principal e primordial delas, é a uma educação continuada, ou seja, é necessária que seja promovida aos docentes uma base de como lidar, como agir, como se portar diante de um aluno com TEA. Segundo o autor, a arte de ensinar não é fácil, pois exige diversas habilidades e competências por parte do educador para que esse possa identificar e articular fator social, individual, interno e externo que podem vir a influenciar no processo de ensino, e quando estamos diante de uma criança com um transtorno global de desenvolvimento como o autismo, essa arte de ensinar se torna ainda mais desafiadora.

Esse desafio decorre na maioria das vezes por conta de diversos fatores, primeiramente podemos citar que os docentes acabam não tendo uma base de como lidar com essas crianças, pois somente uma licenciatura não é capaz de preparar esse para o ensino e aprendizagem da pessoa com autismo; outro ponto é algo presente em nosso cotidiano, do qual grande parte das pessoas podem ver que há uma grande falta de incentivo e investimentos governamentais voltadas para a educação inclusiva, e por fim, também podemos citar a falta de assistência e parceria do corpo pedagógico. Com isso, é compreensível a

preocupação de muitos educadores ao receberem a responsabilidade de educar uma criança com autismo, sendo assim, é fundamental que a escola promova para esses docentes caminhos para compreender e lidar com as dificuldades que encontrarão, e por parte do professor que esse também procure conhecimento, pois existem diversas instituições que trabalham exclusivamente com pessoas com autismo essas podem ajudar satisfatoriamente no processo de aprendizagem.

Além disso, é relevante tomar em conta que professores e todo o corpo pedagógico da escola conste um bom planejamento, que atenda as necessidades das pessoas com espectro do autismo, que lhes é um direito garantido por lei, de acordo com o Congresso Nacional, no que diz respeito à educação, a legislação 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante perante o Art. 2º, Parágrafo VII – “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2014).

Para que se possam tomar as atitudes necessárias para o verdadeiro acesso da pessoa com autismo na escola, é essencial conhecer o estudante, detectando suas particularidades e especificidades intrínsecas, ou seja, aquilo que não se consegue enxergar no exterior da criança, mas o que ela carrega com si, como ele se porta, assim como conversar com pais sobre seu convívio e comportamento, o seu dia a dia, entrando na realidade dessa criança para poder trabalhar de forma significativa com ela (ARAÚJO, 2018).

De acordo com Santos; Santos; Santana (2016, p.10), “o currículo educacional deve ser elaborado levando em consideração o contexto no qual a criança está inserida, bem como a forma como outras crianças realizam algumas tarefas e o ambiente onde essas tarefas são feitas”. Como afirmam as autoras, a escola deve ser um ambiente de interação de socialização com as demais crianças, de modo que possa conhecer coisas e pessoas diferentes, do qual mesmo que tenha suas dificuldades em se expressar, a partir do momento que começa a observar e conhecer as pessoas, isso ajuda no seu desenvolvimento, e cabe ao professor procurar estratégias para auxiliar nessa interação, levando em conta que ensinar uma pessoa com autismo se objetiva primordialmente em aumentar a sua independência, considerando as suas particularidades e individualidades, de modo que essa possa ter uma melhor qualidade de vida, assim como a sua família, da qual acaba embarcando junto da criança em suas dificuldades.

O conteúdo programado no currículo deve levar em consideração as potencialidades e as fragilidades do aluno, além de procurar fazer atividades de acordo com seu interesse demonstrado.

Entende-se que para avaliação pedagógica da criança autista é preciso levar em consideração e respeitar sua condição limitada, sua forma de se expressar de forma que não agride sua vida escolar, não se deve somente buscar conhecimento sobre a patologia, mas também ser sensível para preservar a integridade e o autoconhecimento da criança observando suas necessidades (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016, p.11).

Nos últimos tempos, muito se tem discutido sobre o método TEACHH (TEACCH (Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação). Ser implantado para auxiliar os professores no ensino e aprendizado da pessoa com autismo.

O método TEACCH possibilita preparar um atendimento e um programa de ensino individualizado as crianças com autismo, partindo de uma avaliação denominada Perfil Psicoeducacional Revisado, da qual pondera as dificuldades e as facilidades (ou seja, os pontos fortes e fracos) da criança, para que assim possa saber como intervir em cada situação particular. A avaliação servirá como uma ferramenta para traçar estratégias individuais que atendam as necessidades de cada aluno. É importante ressaltar que o método não muda o comportamento da pessoa com autismo, mas tenta facilitar o desenvolvimento desses (MELLO, 2007).

Seu principal objetivo é respaldar desenvolvimento da pessoa com autismo, de modo que essa possa ter o máximo de autonomia possível, mesmo diante de suas particularidades, ou seja, visa a interdependência desses indivíduos, não somente no que diz respeito ao âmbito escolar, mas também em seu futuro frente a sociedade.

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o

aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2007, p.36).

Essa organização do espaço deve contar também com três espaços separados: uma área específica para o aprendizado; para o trabalho independente do aluno; descanso do mesmo. Além disso, a rotina necessita ser elaborada de forma clara, e os materiais a serem utilizados devem ser apresentados de modo significativo às pessoas com espectro do autismo (BRASIL, 2015).

Como salienta Papim e Sanches (2013), a avaliação do método TEACCH:

(...) avalia a potencialidade e identifica as fragilidades das áreas do desenvolvimento cognitivo e comportamental característico do autismo. As áreas cognitivas do desenvolvimento analisadas por este instrumento são: imitação, percepção, motricidade fina, motricidade global, coordenação óculomanual, desempenho cognitivo e cognição verbal. O comportamento é avaliado em quatro áreas: estabelecimento de relações e afetos, jogo e interação com objetos, respostas sensoriais e linguagem (PAPIM; SANCHES, 2013, p.47).

É necessário por parte dos professores terem a visão de que mesmo com todas as dificuldades e empecilhos, o sujeito com autismo também é alguém que pode aprender, pois a partir do momento que o professor tiver essa concepção, auxiliará para orientar em seu processo de aprendizado.

Educar uma pessoa com autismo requer muito preparo e atenção, porém, mesmo que seja um desafio, é também um grande privilégio, e quando se for percebendo os avanços desse na aprendizagem, será sempre uma conquista que fará toda a diferença. Segundo Berehoff, Leppos e Freire (1994), o ensino para o aluno com autismo “é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional” (p.11).

São diversas as modificações e intervenções que esse professor terá que realizar perante sua sala de aula, tanto na questão da ambiente sala de aula, quanto das estratégias e metodologias adotadas. Além disso, é essencial o docente criar uma nova rotina, da qual inclua a pessoa com autismo nas diversas atividades realizadas durante o dia, ou seja, arrumar a sala de maneira que esse aluno senta-se mais perto do professor, para ter o acompanhamento necessário, a forma de escrever no quadro deve atender as necessidades desse aluno. O tempo também deve ser respeitado, uma das características da pessoa com autismo é que ele tem seu próprio tempo, assim é necessário compreender suas limitações. Cabe ao professor estar sempre atento ao processo de ensino desses, tendo um olhar atento ao que realmente funciona e o que não está dando muitos resultados.

É um enorme desafio não só para os professores, mas também para os pais e para a sociedade, em buscar meios de intervir para promover um desenvolvimento e uma aprendizagem eficiente para as pessoa com autismo. É importante ressaltar que o apoio, interesse e participação da família são de extrema importância, fundamental para que se obtenha êxito no processo de aprendizagem. Os pais precisam procurar estar por dentro dos meios utilizados pelos educadores, participando desse processo, podendo dar continuidade em casa, ou seja, o trabalho que o professor faz em sala de aula, pode ter continuidade em casa, o que só tem a acrescentar para o desenvolvimento de seus filhos. É fato que para que ocorra um aprendizado eficiente, é essencial que ocorra nos dois ambientes, em casa e na escola, os pais devem ser os principais incentivadores, tanto na aprendizagem, quanto no convívio com as demais crianças (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016).

A relação entre professor x aluno com TEA é um verdadeiro espaço de descoberta para ambas as partes e essa é de extrema importância para que a aprendizagem ocorra de modo efetivo. Diferente do que tínhamos antigamente nas escolas, onde professores eram somente detentores do conhecimento e os alunos meros receptores, essa realidade hoje é outra, temos uma relação mútua de compartilhar saberes entre professor e aluno (PAPIM; SANCHES, 2013).

É muito importante que o professor, ao ensinar o aluno com TEA tenha muita paciência e compreensão, pois esse perde o foco rapidamente, então se deve insistir bastante para que ele preste atenção, porém sempre respeitando o seu tempo e suas limitações, por isso a importância de procurar atividades com estratégias voltadas para o interesse do aluno, de modo que ele possa gostar do que está aprendendo. O professor ao preparar sua aula deve prestar muito atenção em todas as necessidades que esse aluno apresenta, tanto na questão de sua atenção, quanto na sua resistência a rotinas. (FERREIRA; FRANÇA, 2017)

O professor precisa sempre buscar e manter contato com o aluno, estimulando a comunicação e a inclusão com todas as crianças do ambiente, propondo atividades inclusivas e participar ativamente com eles em todas as atividades propostas, com isso o aluno se sentirá seguro e propício a tudo que lhe for oferecido e ensinado, mesmo com a dificuldade que lhe acomete a participação do professor será satisfatória (FERREIRA; FRANÇA, 2017, p.06).

Quando se trata de alunos com autismo, essa nova realidade se faz de total importância, pois esses apresentam uma grande dificuldade em interagirem com outras pessoas, assim é fundamental o docente estar em constante interação com esse procurando mostrar que ele está ali para ajudar, que ele é seu amigo e que o aluno pode contar com o professor. Para Assumpção e Schwartzman (1995 p.13-16), quanto mais significativos e atenciosos para a criança for os seus professores, maiores serão as chances dessa ter avanços em suas aprendizagens, ou seja, independente das atividades e de toda a rotina, só terá um resultado quando ocorrer uma interação entre o aluno e o professor.

Assim, vê-se que trabalhar com sujeitos com autismo, ou de qualquer outra deficiência requer que primeiramente os professores e educadores responsáveis são oportunizados a reverem e redescobrirem o que devem ensinar, e como ensinar. Para isso se faz necessário observar e compreender as características individuais desse aluno, para que se possa proporcionar uma aprendizagem significativa para esse indivíduo independente de suas barreiras cognitivas.

A arte de ensinar não é fácil, pois exige diversas habilidades e competências por parte do educador para que esse possa as identificar e articular fator social, individual, interno e externo que podem vir a influenciar no processo de ensino, e quando estamos diante de uma criança com um transtorno global de desenvolvimento como o autismo, essa arte de ensinar se torna ainda mais desafiadora.

Os professores se mostram ainda em descoberta nas maneiras de se relacionarem com os alunos com TEA, já que muitas vezes nunca tiveram esse contato, assim como as pessoa com autismo, que por sua vez estão sendo oportunizados a vivenciar experiências desconhecidas até então para esses com seus professores.

CONCLUSÕES

Diante de todos os estudos realizados para a construção da pesquisa, podemos notar que o desenvolvimento da pessoa com espectro do autismo e a inclusão são temas indissociáveis.

Deste modo para que uma educação inclusiva seja plenamente efetiva é necessário que haja mudanças em toda a comunidade escolar procurando adaptar-se para atender a todos diante de suas necessidades e particularidades. Para que isso ocorra é necessário que toda a escola esteja envolvida, promovendo meios, métodos e currículo que atendam as necessidades trazidas pela pessoa com autismo. Além desse suporte pedagógico, é necessário que as escolas promovam a efetiva inclusão do aluno, para que possam ter a oportunidade de se desenvolver como um cidadão, tendo a oportunidade de conviver com outras pessoas, de aprender a seguir regras, pois mesmo com suas limitações, a pessoa com autismo tem seus direitos e deveres, sendo assim a escola precisa ser um ambiente que o acolha e acima de tudo, o respeite.

A partir da pesquisa, pode-se confirmar através das explicações e discussão apresentadas nos artigos científicos e relatos de renomados profissionais e estudos analisados a constante dificuldade encontrada pela comunidade escolar em receber pessoa com espectro do autismo, e conseqüentemente com isso, a dificuldade em promover um processo de aprendizagem eficiente para essa criança.

Por outro lado, podemos ver quanto é importante a constante procura por meio, métodos e até mesmo informações pessoais e individuais de cada criança específica, pois a partir desses estudos e conhecimentos o educador poderá se preparar da melhor forma possível para promover um ensino e aprendizagem de qualidade para a pessoa com autismo, quando ao receber este aluno procurar metodologias diversificadas que possam oferecer uma educação justa e de qualidade respeitando suas limitações; metodologias essas com o enfoque de poder contribuir também de alguma maneira para o entrosamento deste aluno com os demais.

O processo de desenvolvimento pessoa com autismo se difere do de uma criança que não apresenta o TEA, esse tem suas particularidades, tanto em relação à aprendizagem quanto na interação e socialização, em relação aos colegas de classe como com os professores. Sendo assim, é papel do

professor estar sempre atento a propiciar todo o suporte necessário para esse aluno, desde conhecer e reconhecer suas características, levando em conta suas dificuldades e habilidades para saber a melhor metodologia para trabalhar com esse aluno; promover um ambiente propício para sua aprendizagem; saber como se comunicar com esse aluno, promovendo assim interação com conteúdos e colegas de classe; sempre procurando promover sua efetiva inclusão dentro da sala de aula.

A realidade ainda presente é de os educadores terem somente a formação da licenciatura, e com isso acaba se tendo pouca informação e preparo no que diz respeito aos TGD, inclusive sobre o autismo, do qual foi o foco da pesquisa. Sendo assim, por conta da falta de conhecimento e informação se torna imprescindível que os professores procurem uma educação continuada, cursos, palestras ou até mesmo instituições especializadas, de modo que assim possam ter muito mais propriedade e confiança quando um aluno com alguns TGD chegar a sua sala de aula, e além desse conhecimento, é preciso sempre o respeitar e ter calma, uma vez que o professor é papel fundamental para o aprendizado.

Os pais e professores devem sempre “falar a mesma língua”, pois a pessoa com autismo necessita de uma rotina que não haja muitas mudanças, pois os mesmos a seguem “a risca”, e esta mudança repentina, mesmo que seja em ambientes distintos (casa/escola) causam desconforto, transtornos e confusões, prejudicando e dificultando seu desenvolvimento.

A inclusão das pessoas com espectro do autismo em sala de aula, mesmo prevista em lei, ainda é um processo que requer mais preparo, pois como vimos não se trata de apenas integrar essa criança dentro de uma sala de aula regular, e utilizar de currículos devidamente mudados, avaliações especiais e até mesmo tratamento e/ou atendimento diferenciado, pois quando há integração, a escola não se modifica para atender as necessidades dos alunos, e sim o contrário, os alunos têm de se adaptarem com a escola. A inclusão vai muito, além disso, pois diz respeito a inserção radical do aluno na escola de ensino regular, de modo que todos sem nenhuma exceção deve frequentar as salas de ensino regular das escolas, das quais devem passar por uma verdadeira transformação nas questões educacionais, nas atividades, no planejamento, que deve ter suas adequações pensadas em suas individualidades, de modo que o ensino seja comum para todos, que as diferenças sejam respeitadas, que o currículo não seja mudado, até porque todos os conteúdos são importantes para a formação dos alunos, mas que esse seja reformulado, e que o professor possa pensar “como” que aquele conteúdo pode chegar de forma realmente efetiva para todos.

Ao realizarmos a pesquisa, notou-se que é um assunto pouco conhecido e que necessita de uma atenção maior para que estes alunos não sejam prejudicados, e ao procurarmos os materiais para o estudo para que assim pudéssemos realizar a pesquisa foi confirmada a escassez de informações sobre o tema autismo, e além de causar uma grande dificuldade para a execução da pesquisa nos gerou uma preocupação ainda maior, pois apesar de ter em mente que é um tema pouco comentado, não imaginávamos que mesmo buscando por informações seria difícil de encontrar.

Nesta reflexão, tendo como base a presente pesquisa conclui-se que para que pessoa com autismo tenha uma qualidade de ensino é necessária à inclusão, portanto deve haver mudanças em todo o contexto escolar, mudanças essas que permitam criar parceria entre escola e família, buscar metodologias que possibilitem estimular as potencialidades dos mesmos e transformar a escola em um ambiente acolhedor e de confiança, garantindo que este aluno tenha assim como os outros, seu direito de um ensino de qualidade, e para que isso ocorra efetivamente é necessário por parte de toda a comunidade escolar procurar estar preparada para receber e acolher os alunos com espectro do autismo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. O. F. *et al.* Pacientes autistas: métodos e estratégias de condicionamento e adaptação para o atendimento odontológico. Revista Archives of Oral Research, v. 8 n. 2, p. 143-51, May./Aug. 2012

APA. - American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-V. 5 a ed., 2013. Disponível em: < <http://displus.sk/DSM/subory/dsm5.pdf>>. Acesso em 10 de dez. 2017.

ARAÚJO, G. S. Educação e transtornos do espectro autista: protocolo para criação/ adaptação de jogos digitais. Presidente Prudente, 2018.

ASSUMPÇÃO JR. FB, Pimentel ACM. Autismo infantil. Revista Brasileira de Psiquiatria. São Paulo. 2000. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600010>

ASSUMPCÃO, F. B. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Autismo Infantil. 1. ed. São Paulo: Memnon, 1995.

BEREOHFF, A. P.; LEPPAS, A. L.; FREIRE, H. V. Considerações Técnicas sobre o atendimento psicopedagógico do aluno portador de condutas típicas da síndrome do autismo e de psicoses infanto-juvenis. Brasília: ASTECA, 1994.

BERNARDI, M. M.; KIRSTEN, T. B.; TRINDADE, M. O. Sobre o Autismo, Neuroinflamação e Modelos Animais para o Estudo de Autismo: Uma Revisão. Revista Neurocienc, v.20, p. 117-127, jan. 2012.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. São Paulo, 2012. <https://doi.org/10.5902/1984686X33350>

BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL, Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. Lei n.º 13.438, de 26 de abril de 2017. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, altera as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília, 2015.

CAMARGO, S.P. H. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um estudo de caso comparativo. Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007>

CAVALCANTI, E.; ROCHA, P. S. Autismo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FERREIRA, M. M. M.; FRANÇA, A. P. de. O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, 2017, v.11, n.38, p. 507-519. ISSN: 1981-1179.
<https://doi.org/10.14295/online.v11i38.916>

- FERREIRA, S. S. Autismo e Declaração de Guerra à Psicanálise. Recife: Ipb-Convergência, 2014.
- FONSECA-JANES, C. R.; BRITO, M. C.; JANES, R. A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012
- FUMEGALLI, R. C. A. Inclusão Escolar: O Desafio De Uma Educação Para Todos. Rio Grande do Sul, 2012.
- GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. J.Pediatr. Rio de Janeiro, v.80, n.2, p. 83-94, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 de novembro de 2017. <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011>
- GAUDERER, C. Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento – Guia Prático Para Pais e Profissionais. 2. ed. revista e ampliada. Revinter, 1997.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KHOURY, L. P. et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do autismo em condição de inclusão escolar : guia de orientação a professores. Curitiba. 2011.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. 8. ed. Brasília: CORDE, 2007.
- MELLO, A. M. S. R.; ANDRADE, M. A.; HO, H.; SOUZA, I. D. Retratos do autismo no Brasil, 1. ed. São Paulo: AMA, 2013.
- MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. São Carlos: EduFSCar, 2002.
- MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. Revista Educação Especial, v.28, n. 52, p. 429-441, mai./ago. 2015. <https://doi.org/10.5902/1984686X14708>
- ORRÚ, S. E. Aprendizagem com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- PÁEZ, S. M. C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. Em escritos da criança. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n.6, 29-39, 2001.
- PAPIM, A. A.; SANCHES, K. G. Autismo e inclusão: Levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. Lins, 2013.
- SANTOS, C.F; SANTOS, H.C; SANTANA, M.J. O processo de aprendizagem de crianças autistas. ARACAJU, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc12-3.pdf>
- SERRA, D. C. G.; NUNES, L. R. O. P. A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
- SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SUPLINO, M. Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.

DESVIOS ORTOGRÁFICOS EVIDENCIADOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Patrícia Regina De Souza¹, Karolaine Claudia Dos Santos²

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP. ²Faculdade De Presidente Prudente – UNIESP. E-mail: patyysouza650@gmail.com

RESUMO

As dificuldades de escrita são algo recorrente desde o período inicial da alfabetização, tendo em vista que escrever é uma habilidade complexa, todavia tais dificuldades têm se estendido ao longo dos anos de escolarização, e uma das principais dificuldades dos alunos está relacionada à apropriação das normas ortográficas, pois as tarefas mecânicas que têm sido utilizadas para o ensino não tem surtido um efeito positivo para que os alunos se apropriem das regras, as quais necessitam de reflexão para serem internalizadas. Nesse contexto, para este artigo, objetivamos analisar e categorizar os desvios ortográficos presentes em produções textuais de alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para tanto, nos pautamos na abordagem qualitativa de pesquisa e analisamos as produções de 35 alunos à luz das classificações estabelecidas por Moraes (2009) e Cagliari (2009). Dessa maneira, evidenciamos que, com exceção de três alunos, os estudantes do Ensino Médio possuem muitas dificuldades ortográficas e os tipos de desvios se equiparam aos erros que discentes de anos iniciais do Ensino Fundamental cometem. Assim, ressaltamos a importância de os docentes que ensinam língua portuguesa terem uma formação linguística mais sólida para que deem conta de suprir as dificuldades que seus alunos apresentam, uma vez que os docentes formados em Letras deveriam ter um conhecimento mais profundo sobre a natureza dos erros ortográficos e, no entanto, seus alunos, mesmo no último ano da escolarização básica, continuam apresentando desvios ortográficos de ordem primária, os quais já deveriam ter sido superados.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ortografia. Desvios ortográficos. Ensino Médio.

SPELLING DEVIATIONS EVIDENCED IN TEXTUAL PRODUCTIONS OF STUDENTS IN THE 3RD YEAR OF HIGH SCHOOL

ABSTRACT

The difficulties of writing are something recurrent since the initial period of literacy, considering that writing is a complex skill, however such difficulties have extended throughout the years of schooling, and one of the main difficulties of the students is related to the appropriation of orthographic standards, because the mechanical tasks that have been used for teaching have not had a positive effect on the students to appropriate the rules, which need reflection to be internalized. In this context, for this article, we aimed to analyze and categorize the spelling deviations present in textual productions of students in the 3rd year of high school. To this end, we focused on the qualitative approach of research and analyzed the productions of 35 students in light of the classifications established by Moraes (2009) and Cagliari (2009). Thus, we showed that, with the exception of three students, high school students have many spelling difficulties and the types of deviations are equivalent to the errors that students of early years of elementary school make. Thus, we emphasize the importance of teachers who teach Portuguese language to have a more solid linguistic training to cope with the difficulties that their students present, since teachers trained in Letters should have a deeper knowledge about the nature of spelling mistakes and, however, their students, even in the last year of basic schooling, continue presenting spelling deviations of a primary order, which should have been overcome already.

Keywords: Portuguese Language. Spelling. Spelling deviations. High School.

DESVIACIONES ORTOGRÁFICAS EVIDENCIADAS EN LAS PRODUCCIONES TEXTUALES DE LOS ESTUDIANTES EN EL 3ER AÑO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

Las dificultades de la escritura son algo recurrente desde el período inicial de la alfabetización, considerando que la escritura es una habilidade compleja, sin embargo tales dificultades se han extendido a lo largo de los años de escolaridad, y una de las principales dificultades de los estudiantes está relacionada con la apropiación de los estándares ortográficos, ya que las tareas mecánicas que se han utilizado para la enseñanza no han tenido un efecto positivo en los estudiantes para que se apropien de las reglas, las cuales necesitan de una reflexión para ser internalizadas. En este contexto, para este artículo, nos hemos propuesto analizar y categorizar las desviaciones ortográficas presentes en las producciones textuales de los alumnos de 3er año de bachillerato. Para ello, nos centramos en el enfoque cualitativo de la investigación y analizamos las producciones de 35 estudiantes a la luz de las clasificaciones establecidas por Morais (2009) y Cagliari (2009). Así, demostramos que, con la excepción de tres estudiantes, los estudiantes de secundaria tienen muchas dificultades ortográficas y los tipos de desviaciones son equivalentes a los errores que cometen los estudiantes de los primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto, enfatizamos la importancia de que los profesores que enseñan portugués tengan una formación lingüística más sólida para hacer frente a las dificultades que presentan sus alumnos, ya que los profesores formados en Letras deben tener un conocimiento más profundo de la naturaleza de los errores ortográficos y, sin embargo, sus alumnos, incluso en el último año de la educación básica, siguen presentando desviaciones ortográficas de un orden primario, que ya deberían haber sido superadas.

Palabras clave: Lengua Portuguesa. Ortografía. Desviaciones ortográficas. Escuela secundaria.

INTRODUÇÃO

Landsmann (1998, p. 43) afirma que “[...] um sujeito que aprende a escrever deve chegar a dominar tanto as propriedades formais quanto as instrumentais” da escrita, ou seja, o sujeito deverá saber o que é a escrita (propriedades internas do sistema de escrita) e saber usá-la com propósitos e objetivos em situações definidas. Sendo assim, uma pessoa que não tem o domínio das propriedades formais e instrumentais da escrita não aprendeu a escrever de fato. Dessa forma, se um aluno aprendeu a escrever, isso não significa que tenha tido êxito na aquisição da linguagem escrita, pois, além de saber grafar as letras, ele precisa saber fazer uso da escrita quando necessário. O que se apresenta como uma grande dificuldade até para os escolarizados.

Diante de todas as dificuldades que tem se apresentado nas escolas para o ensino da linguagem escrita, fica evidente que:

[...] a escola não tem considerado suficientemente o papel que o ensino de português pode ter no desenvolvimento profissional dos alunos. Não é incomum que o aluno saia hoje do segundo grau sem ter sido exposto às variações no uso da língua que o tornariam capaz de redigir adequadamente um ofício ou um requerimento. (NUNES, 1992, p. 102).

Em relação ao ensino da linguagem escrita nas salas de aula, vale destacar que a aquisição do sistema ortográfico tem sido um dos grandes problemas que impossibilitam que os textos dos alunos cumpram sua adequação. Nessa linha de pensamento, conforme Sella (2017, p. 5), “O ensino da escrita em nossas escolas tem demonstrado ineficiência em lidar com as dificuldades ortográficas dos alunos”, pois os docentes “[...] empenham-se em ensinar regras ortográficas aos seus alunos, porém, os erros têm se perpetuado até a universidade, isto é, em todos os níveis do ensino”.

Por isso, o domínio da ortografia, que é o elemento formal básico e mais saliente na escrita, tem ocupado lugar de destaque nos cuidados de professores e alunos. De fato, é necessário dominar a ortografia e espera-se, realmente, que, no Ensino Médio, os estudantes já tenham adquirido e automatizado esse domínio. Entretanto, essa conquista não pode ocorrer em detrimento da dimensão semântico-discursiva, que, afinal, é decisiva (COLELLO, 2007, p. 128).

Com relação às dificuldades ortográficas, Morais (2009) afirma que existem irregularidades e regularidades no sistema ortográfico. No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é explicado tão somente pela tradição de uso ou pela etimologia da palavra. Não há regras e por isso o aprendiz tem de memorizar a forma correta, como acontece com “C” e com “H” nas palavras “cigarra” e “homem”. No segundo caso, o das dificuldades regulares, é possível prever a forma correta, já que existe um princípio

gerativo que se aplica a várias (ou a todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade mencionada. É o que ocorre, por exemplo, com o emprego de “R” ou “RR” em palavras como “honra” e “cachorro”. Para o autor, “o entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia [...] parece fundamental para o professor organizar seu ensino” (MORAIS, 2009, p. 36).

Ainda de acordo com o autor, entre as relações regulares encontram-se três tipos: as regulares “diretas”, as regulares “contextuais” e as regulares “morfológico-gramaticais”.

Com relação aos erros ortográficos que os alunos cometem, Faraco (1994, p. 55, grifo do autor) explica que “[...] esses ‘erros’ são perfeitamente previsíveis e decorrem, em boa parte, das próprias características do sistema gráfico”, por isso, para o autor, o professor precisa levar isso em conta e não deve se esquecer de que ele tem que criar situações propícias que permitam que os alunos superem suas dificuldades.

Morais (2009) esclarece que existem escolas que reservam um tempo para o ensino de ortografia (ditados, cópias, treinos ortográficos e recitação/memorização são as atividades contempladas), porém o trabalho cognitivo requerido por essas tarefas é muito pobre, já que os alunos conseguem acertar a questão sem ao menos ter que ler a palavra em questão ou o ensino ortográfico é planejado de forma a não fazer o aluno refletir sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir quando usar uma letra ou outra. Os exercícios ortográficos não têm exigido uma reflexão do aluno, sendo assim, se o aluno avança nesse quesito é porque fez sozinho a sua reflexão/reelaboração sobre os saberes ortográficos.

Todavia, como ressalta Colello (2007, p. 111), “[...] o conhecimento não se constrói pela mera cópia [...] depende da mediação significativa que o professor é capaz de fazer entre o aluno e o mundo (a sintonia entre a aprendizagem e a vida)”.

Dessa forma, um ensino sistemático e reflexivo da ortografia se faz essencial para sanar as dúvidas dos alunos com relação ao sistema ortográfico, já que os discentes têm apresentado muitas dificuldades no que tange à escrita ortográfica, mesmo estando em anos mais avançados da escolaridade (SELLA, 2017).

De acordo com Moraes (2011, p. 82), a reescrita de textos e a edição final dos mesmos podem contribuir com o aprendizado das irregularidades ortográficas, pois esses são momentos propícios para que o aluno tome consciência sobre as palavras que podem estar grafadas erradas e consulte o dicionário a fim de internalizar/memorizar a grafia correta, mas, para ele, as questões regulares devem passar “[...] a constituir objeto específico e sistemático de ensino, em momentos em que os alunos [...] [reflitam] sobre palavras, fora do circuito leitura/debate/produção/revisão de textos”. O que não tem sido uma prática nas escolas, pois a reflexão tem sido substituída pelas tarefas mecânicas.

De acordo com Teixeira, Oliveira e Miranda (2011), as escolhas gráficas dos discentes não são arbitrárias porque possuem uma relação estreita com o conhecimento linguístico que possuem com relação ao sistema gráfico. Por isso os erros relacionados à ortografia podem fornecer ao professor importantes subsídios a respeito das hipóteses ou dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Em consonância com tais autores, Zorzi (2006, p. 4) explicita que:

A variação [das ocorrências] pode significar que os [...] erros envolvem distintos aspectos da língua escrita com diferentes graus de complexidade de modo que, quanto mais complexo um determinado aspecto, mais erros ou confusões ele pode vir a gerar para quem aprende.

Garcia e Miranda (2008, p. 1) esclarecem que há cobranças para que os alunos saibam escrever corretamente tanto por parte da sociedade quanto por parte da escola, contudo eles não têm sido expostos a momentos de reflexão sobre a língua, o que os faz permanecerem com as dificuldades ortográficas. Para as autoras:

Talvez alguns professores apresentem resistência em trabalhar a ortografia com receio de serem tachados de tradicionais e obsoletos. Todavia, é de suma importância um trabalho reflexivo, que oriente os aprendizes, a fim de que eles, sem constrangimentos, possam redigir seus textos sem medo de errar.

Todavia, Colello (2007, p. 75) explicita que “Sem necessariamente banir das salas de aula os compêndios da gramática, é possível fazer dos trabalhos escritos exercícios de reflexão sobre a língua, que, em vez de condenar e calar, incitam a ampliação e o ajustamento do dizer”.

Conforme Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p. 49), o maior inconveniente com relação à falta de domínio ortográfico não está nas penalizações que o aluno receberá em sala, mas se deve ao fato de que, a falta de domínio das convenções ortográficas pode ser um obstáculo que se refletirá na própria relação do discente com a escrita. Ou seja, a tendência é que o aluno não goste de escrever ou encare a prática da escrita como algo desinteressante e fastidioso.

Dessa maneira, destacamos a importância da escrita correta, principalmente em se tratando de alunos que cursam os últimos anos da escolaridade, já que “[...] as pressões sofridas pelos alunos do ensino médio, em relação à escrita ortográfica, são muito grandes devido a ser esta a etapa final da educação básica, em que os alunos estarão se preparando para exames tais como o ENEM, ou outros tipos de processos seletivos” (SANTOS, 2015, p. 31).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) explicita que, diante de uma produção não padrão pelo aluno, muitas vezes, o professor não sabe como reagir, uma vez que se justapõem duas variedades na sala de aula. Assim, para ela:

[...] é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como enfrentar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

Ainda em relação ao ensino de língua materna, é importante considerar o que Sordi-Ichikawa (2003, p. 46) explicita quando ressalta que a escola deve estar atenta às diferenças da cultura linguística dos alunos, além de encontrar formas alternativas e efetivas de deixá-los a par de tais diferenças. Ainda de acordo com a autora, alguns educadores já estão atentos aos estudos linguísticos. Contudo, acredita que:

[...] ao invés de importar métodos, é necessário estudar as teorias pedagógicas que levem em consideração a realidade sociocultural, respeitando as diferenças, sejam elas de ordem linguística, cultural ou social. Mas é importante deixar claro que o ensino da ortografia não deve sobrepor-se ao conteúdo de um texto e cabe ao educador/alfabetizador esta tarefa. Deverá esclarecer ao aprendiz a existência de variantes ou variedades linguísticas, falares diferenciados segundo os dialetos de cada comunidade.

Nesse contexto, é importante que seja avaliada a capacidade de escrita dos discentes dos anos finais do Ensino Médio para que se fomentem reflexões sobre este aspecto. Assim, para este artigo, o nosso objetivo será o de analisar e categorizar os desvios ortográficos presentes em produções textuais de alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Delineamento metodológico

No que se refere às abordagens de pesquisa, a respeito da perspectiva qualitativa, Chizzotti (2003, p. 221) explicita que ela:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Dessa maneira, este estudo está pautado na pesquisa qualitativa a qual nos dá subsídios para podermos interpretar os dados aos quais nos propomos, de modo a desvelar os resultados que eles trazem implícitos e que nos permitem tecer reflexões sobre o ensino da norma ortográfica no último ano da escolaridade da educação básica, ou seja, o Ensino Médio.

Os textos analisados são produções de uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Presidente Prudente. Tais redações são fruto de uma proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema “feminicídio”, o qual foi proposto por uma das autoras deste trabalho a qual lecionava para os alunos no primeiro semestre de 2019.

Dessa maneira, ao todo totalizaram 35 produções, as quais foram analisadas à luz das regularidades e irregularidades ortográficas estabelecidas por Morais (2009) e à luz das classificações estabelecidas por Cagliari (2009), das quais, priorizamos as seguintes categorias: transcrição fonética, modificação da

estrutura segmental das palavras, juntura intervocabular e segmentação indevida, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, problemas sintáticos, forma estranha de traçar as letras e forma morfológica diferente, contudo essas duas últimas categorias não apresentaram ocorrências.

Vale destacar que, em relação às classificações estabelecidas por Cagliari, os problemas relacionados aos sinais de pontuação não foram levados em consideração, pois são aspectos que acreditamos que fogem à questão ortográfica. Além disso, só categorizamos os erros à luz desse autor para complementar o proposto por Morais (2009), tendo em vista que Cagliari (2009) trabalha com erros mais primários os quais não pensamos que encontraríamos em textos de alunos de séries tão avançadas, como o caso do Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos os erros encontrados nas produções textuais de 32 alunos do Ensino Médio, tendo em vista que 03 alunos não apresentaram nenhum erro em seus textos. É importante destacar que, quando encontramos várias vezes um mesmo erro em uma mesma produção, contabilizamos como tendo ocorrido apenas um erro, de modo a retratar fidedignamente a ocorrência dos desvios. Desse modo, se um discente cometeu várias vezes o seguinte erro: “an**u**mbiente”, ele foi contabilizado apenas uma vez.

Destacamos, ainda, que as alterações ortográficas dos alunos estão sublinhadas e, em seguida, apresentamos a maneira correta como a palavra deveria ser grafada de acordo com cada uma das classificações nas quais nos pautamos para análise dos desvios ortográficos.

Quadro 1. Erros envolvendo casos de regularidades diretas

Regularidades Diretas - Morais (2009)	
tr <u>a</u> do (tra <u>o</u>);	p <u>a</u> der (ba <u>ter</u>);

Fonte: dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

No quadro anterior, observamos que, apesar de estar no último ano do Ensino Médio, um aluno ainda comete desvios de ordem primária, o que não era esperado. Isso porque Morais (2009) explicita que tais erros, os quais dizem respeito às trocas entre consoantes surdas e sonoras (P e B, T e D, F e V), ocorrem no processo inicial de alfabetização quando o discente ainda não tem segurança para discriminar determinados sons, como os pares mínimos, por exemplo, os quais possuem muita semelhança.

Tais situações podem estar relacionadas ao fato de que grande parte das escolas do país não planeja o que esperam conseguir para promover a competência ortográfica dos alunos a cada ano, assim, sem planejamento não há progresso. Por isso, é essencial o estabelecimento de metas sobre a capacidade dos alunos escreverem segundo a norma ortográfica (MORAIS, 2009).

Quadro 2. Erros envolvendo casos de regularidades contextuais

Regularidades Contextuais - Morais (2009)			
L <u>e</u> muasia (de <u>n</u> úncia); co <u>m</u> tinua (co <u>n</u> tinua); ch <u>u</u> stisa (ju <u>st</u> ica);	co <u>m</u> clusão (co <u>n</u> clusão); intoleram <u>ç</u> ia (intolerân <u>ç</u> ia); e <u>r</u> adica (e <u>r</u> radicar);	ter <u>r</u> em (te <u>r</u> em); te <u>n</u> po (te <u>m</u> po); oc <u>o</u> rem (oc <u>o</u> rrem);	2x a <u>n</u> ambiente (a <u>m</u> ambiente);

Fonte: dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

No quadro anterior, observamos que os escolares erram contextos básicos, tais como o uso de M ou N e o uso de R, por exemplo. Embora sejam poucos os erros, fica claro que a ortografia ainda se apresenta como uma dificuldade no final da escolarização básica, tendo em vista a natureza desses erros. Vale destacar que, conforme evidencia Morais (2009), tais regularidades contextuais possuem regras, as quais deveriam ser trabalhadas ao longo da escolarização de maneira reflexiva para que os alunos se apropriassem delas e não tenham dificuldades no momento da escrita. Todavia, os textos dos alunos pesquisados possuem as mesmas dificuldades que as encontradas em produções de alunos de 5^o anos (SOUZA, 2019).

Quadro 3. Erros envolvendo casos de regularidades morfológico-gramaticais

Regularidades Morfológico-Gramaticais - Morais (2009)			
obedese (obede <u>ce</u> r); sofre (sofre <u>m</u>); deixa (deixe <u>m</u>); pader (bater <u>em</u>);	para (para <u>r</u>); torno (torno <u>u</u>); eradica (erradica <u>r</u>); aceite (aceite <u>m</u>);	Aumenta (aumenta <u>m</u>); leva (leva <u>m</u>); Aceita (aceita <u>m</u>); corra (corra <u>m</u>); acha (acha <u>m</u>);	dênci <u>a</u> (denuncia <u>m</u>); Trabalh <u>ã</u> o (trabalha <u>m</u>); Ve (ve <u>em</u>); Depend <u>ã</u> o (dependa <u>m</u>);

Fonte: dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

Com relação aos casos envolvendo erros em regularidades morfológico-gramaticais, evidenciamos que os alunos possuem um número considerável deles. Vale destacar que muitos estão relacionados à influência da modalidade oral na modalidade escrita, como o caso da não marcação gráfica do R final em palavras no infinitivo: *para (parar)*, *eradica (erradicar)*. Isso nos remete para a importância de um trabalho com a variação linguística na sala de aula para que os alunos compreendam a necessidade de evitar tais marcas em contextos que requerem uma escrita formal, como explicita Bortoni-Ricardo (2004).

Quadro 4. Erros envolvendo casos de irregularidades

Irregularidades - Morais (2009)			
Precau <u>s</u> ões (precau <u>ç</u> ões); Amea <u>s</u> as (amea <u>ç</u> as); Lemu <u>a</u> sia (denúnci <u>a</u>); obede <u>s</u> e (obede <u>ce</u> r); atrave <u>z</u> (atrav <u>és</u>);	chusti <u>s</u> a (justi <u>ç</u> a); Anali <u>s</u> ar (anali <u>s</u> ar); infelizmente (infelizmente); ressist <u>ê</u> ncia (resist <u>ê</u> ncia); Infelizmente (infelizmente);	tive <u>s</u> emos (tive <u>s</u> semos); ensentivo (incentivo); prote <u>j</u> er (prote <u>g</u> er); coentisa <u>ç</u> ão (conscientiza <u>ç</u> ão);	quize <u>r</u> (quize <u>r</u>); 3x puniss <u>ã</u> o (punição); concientiza <u>ç</u> ão (conscientiza <u>ç</u> ão); diver <u>ç</u> as (diver <u>s</u> as);

Fonte: dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

Com relação aos casos irregulares, ou seja, aqueles que não possuem regras e que, portanto, devem ser memorizados, é compreensível que os alunos apresentem erros dessa natureza, pois não há regras que os auxiliem. Todavia, é necessário que os docentes criem estratégias para fazer com que os discentes se apropriem dessas grafias, uma delas é ter pelo menos um dicionário em sala para que os alunos consultem quando tiverem dúvidas. Além disso, primordial é que os alunos sintam a necessidade de autonomamente pesquisarem as palavras irregulares quando tiverem dúvidas.

Morais (2009) explica que os docentes devem fazer com que os alunos se apropriem das palavras irregulares as quais usam mais frequentemente. Desse modo, destacamos que as palavras que os alunos erraram são palavras bem usuais e as quais já deveriam ter internalizado ao longo da escolarização.

Quadro 5. Erros envolvendo casos de transcrição fonética

Transcrição fonética - Cagliari (2009)		
Orde (ord <u>e</u> m); alcoliz <u>o</u> s (alcoliz <u>o</u> s);	Reeducano-se (reeducando-se); ensentivo (incentivo);	mutivo (motivo); copanheira (companheira);

Fonte. dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

Com relação aos erros relacionados à transcrição fonética, observamos alguns nos textos dos alunos, como é possível evidenciar no quadro anterior. Diante disso, é necessário que em todos os anos escolares, mesmo nos mais avançados, haja uma reflexão sobre a variação linguística e a modalidade oral. Bortoni-Ricardo (2004) expõe a necessidade de atividades que levem os alunos a refletirem sobre a língua, mas é preciso deixar sempre claro que não existe certo ou errado, mas sim formas adequadas às diversas situações e os estudantes devem estar atentos a isso no momento de escrever algo. Assim,

Ao chegar à escola, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas tem de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua

são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75, grifo da autora).

Ainda conforme a autora, a instituição escolar tem um papel fundamental no desenvolvimento da competência linguística dos alunos, pois “A escola é, por excelência, o locus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Quadro 6. Erros envolvendo casos de modificação da estrutura segmental das palavras

Modificação da estrutura segmental das palavras - Cagliari (2009)		
Mor l as (mortas); feminicío (feminicídio); a c redida (agredida);	coentisação (conscientização); cotiver (continuar);	Ficos (físicos); te (tem);

Fonte: dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

No quadro anterior estão expostos os erros relacionados à modificação da estrutura segmental das palavras os quais, conforme Cagliari (2009), dizem respeito às trocas, inversões, supressões e acréscimos de letras. Em muitos casos, como podemos perceber, os erros se deram por conta da falta de atenção dos alunos. Entretanto, também evidenciamos casos nos quais ocorreu uma completa modificação da palavra (cotiver/continuar), o que nos causou estranheza, já que se trata de alunos do último ano do ensino médio.

Quadro 7. Erros envolvendo casos de juntura intervocabular e segmentação indevida

Juntura Intervocabular e segmentação indevida - Cagliari (2009)			
Entre <u>t</u> anto (entretanto);	Por <u>t</u> anto (portanto);	Anti <u>e</u> tica (antiética);	Pelo <u>m</u> enos (pelo menos);

Fonte. dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

Os casos expostos anteriormente dizem respeito a segmentações indevidas das palavras. Tais dificuldades são apontadas por Lemle (2007) como decorrentes da incapacidade do aluno em discriminar qual a delimitação de uma palavra e, conforme a autora, isso ocorreria no início do período inicial de alfabetização.

Assim, os casos encontrados nas produções analisadas ocorrem em duas conjunções, ou seja, uma adversativa (entretanto) e uma conclusiva (portanto) as quais os alunos, provavelmente, não as escrevem frequentemente e, por isso, tenham discriminado erroneamente pelo som da palavra, entendendo que a composição se dava a partir de duas palavras. Nos outros dois casos, também inferimos que os alunos tenham errado por falta de familiaridade com as palavras, contudo tais erros, por serem questões elementares, devem ser trabalhados e sanados antes que os discentes concluam o ensino básico.

Quadro 8. Erros envolvendo casos de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas

Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas - Cagliari (2009)			
<u>B</u> rasileira (brasileira);	mundial, <u>R</u> esponsável (mundial, responsável);	144 <u>P</u> aíses (144 países); o <u>P</u> roprio (o próprio);	<u>b</u> rasil (<u>B</u> rasil);

Fonte. dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados obtidos.

Também encontramos erros que envolviam casos de uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas no interior dos textos dos discentes, como podemos observar no quadro anterior. Enfatizamos que tais erros são falhas de primeira ordem e, assim, não deveriam comparecer em textos de alunos cursando o último ano do ensino médio.

Além dos erros anteriores, também houve inúmeras ocorrências de duas categorias as quais optamos em não colocar por conta do grande número de erros dessas naturezas, quais sejam *acentos gráficos* e *problemas sintáticos*.

Dessa maneira, destacamos que, com relação aos acentos gráficos, encontramos muitas ocorrências em palavras de uso frequente, tais como: *tambem* (*também*); *ninguem* (*ninguém*); *porem* (*porém*); *acontecerá* (*acontecerá*); *dênuncia* (*denúnciam*); *nao* (*não*); *vao* (*vão*) etc. Para Marra (2012), para acentuar as palavras de forma correta é necessário que o aprendiz domine as regras de acentuação e o emprego dos diacríticos. Além disso, é necessário que o aluno tenha a habilidade de realizar a divisão silábica das palavras, de reconhecer a sílaba tônica e identificar os encontros vocálicos estáveis e instáveis. A autora acredita ainda que, dentre outras habilidades relacionadas às letras do alfabeto, é importante que o aprendiz entenda a dupla função do acento circunflexo e do acento agudo (para indicar a sílaba tônica e a abertura da vogal). Sendo assim, Marra (2012) afirma que tais pré-requisitos evidenciam que a acentuação gráfica se configura como um desafio para os usuários da língua portuguesa.

No que diz respeito aos problemas sintáticos são problemas reflexos de problemas de concordância, de regência, mas na verdade denotam dialetos distintos do privilegiado pela norma culta (CAGLIARI, 2009). Em relação a esses, estudos têm demonstrado que a dedicação à estruturação gramatical das sentenças é fundamental para a compreensão dos significados de tais sentenças (BARRERA, MALUF; 2003). Nessa linha de pensamento, é importante que os docentes se atentem a essa necessidade que os alunos apresentam e criem estratégias para solucionar suas dificuldades.

Abaixo, apresentamos a frequência das ocorrências ortográficas:

Tabela 1. Frequência dos desvios ortográficos conforme as classificações estabelecidas por Morais (2009)

Natureza do desvio	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Regularidades diretas	03	06%
Regularidades contextuais	10	21%
Regularidades morfológico-gramaticais	17	35%
Irregularidades	18	38%
TOTAL	48	100%

Fonte. dados elaborados pelas pesquisadoras, a partir dos resultados obtidos.

Na tabela anterior, é possível perceber que, com relação às classificações estabelecidas por Morais (2009), 62% dos erros dos alunos do Ensino Médio são decorrentes de regularidades ortográficas. Dessa maneira, é necessário que os docentes se atentem a isso, pois nesses casos há regras há serem explicitadas e trabalhadas com eles de maneira reflexiva para que se apropriem da norma ortográfica (MORAIS, 2009).

Já o restante dos erros (38%) diz respeito às irregularidades ortográficas. Quanto a esses casos, é necessário trabalhar com os alunos a grafia das palavras, através de estratégias que levem os discentes a internalizarem-nas para que não cometam erros no momento da escrita. A única maneira quanto a essa dificuldade é que os alunos memorizem as palavras que lhes causam dificuldades, pois é preciso ter uma memória visual da imagem da palavra, assim o contato com a leitura de materiais impressos também pode auxiliar nessa memorização (MORAIS, 2009).

Nesse contexto

Fazer do aluno um efetivo escritor é a mais sábia alternativa para enfrentar os quadros de analfabetismo e baixo letramento no Brasil e, por esse motivo, o maior desafio a ser assumido no ensino da língua escrita; um objetivo [...] ainda descuidado nos modelos escolares de promoção da cultura escrita. (COLELLO, 2007, p. 100).

Abaixo, apresentamos a frequência das ocorrências dos desvios dos discentes à luz das classificações estabelecidas por Cagliari (2009):

Tabela 2. Frequência dos desvios ortográficos conforme as classificações estabelecidas por Cagliari (2009)

Natureza do desvio	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Transcrição fonética	06	3,2%
Mudança da estrutura segmental das palavras	07	3,8%
Juntura intervocabular e segmentação	04	2,1%
Forma morfológica diferente	00	0,0%
Forma estranha de traçar as letras	00	0,0%
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	05	2,7%
Acentos gráficos (falta de acento/acentos inadequados)	134	72,0%
Problemas sintáticos	30	16,2%
TOTAL	186	100%

Fonte. dados elaborados pelas pesquisadoras, a partir dos resultados obtidos.

Na tabela acima, percebemos que, com exceção dos problemas sintáticos (16,2%), os demais erros cometidos pelos escolares, ou seja, 83,8% são desvios de ordem primária, os quais não deveriam mais se constituir como dificuldade para os alunos em vias de conclusão do ensino médio. Desse modo, concordamos com Sella (2017, p. 117) quando explicita que:

Não desconsideramos a possibilidade de superação de dificuldades ortográficas no EM [Ensino Médio], mas reiteramos que seria desejável que as crianças superassem essas dificuldades ainda nas séries iniciais e finais do EF [Ensino Fundamental], momentos em que elas possuem condições mais propícias para isso.

Nessa perspectiva, é importante destacar que os alunos acertaram muito mais do que erraram e isso não pode ser desconsiderado, além do mais, 03 alunos não apresentaram nenhum tipo de desvio ortográfico. Contudo, é necessário que sejam propostos mais momentos reflexivos na sala de aula nos quais se discuta sobre a variedade padrão, as variações linguísticas, a escrita em diferentes contextos de circulação (inclusive na internet), bem como suas especificidades, de modo que os alunos tenham mais autonomia no momento de escrever para que suas dificuldades sejam superadas ao longo da escolaridade.

CONCLUSÕES

Diante dos resultados, percebemos que os erros dos alunos do Ensino Médio são os mesmos que os dos alunos dos anos iniciais, a única diferença é que com o avanço na escolaridade tais desvios diminuem, contudo a natureza dos erros não se altera. Isso revela a necessidade de os docentes terem uma formação linguística adequada para que possam fazer com que os discentes se apropriem das normas ortográficas ao longo da escolarização.

Ressaltamos que, apesar dos erros ortográficos, a capacidade argumentativa dos alunos na produção dos textos era evidente. Assim, enfatizamos que não se deve ensinar a gramática normativa em detrimento dos aspectos discursivos de um texto, mas a ortografia também deve ser objeto de preocupação dentro das salas de aula, pois o aluno que escreve com erros ortográficos não é bem visto pela sociedade, mesmo que o seu texto esteja coerente com o gênero proposto.

Por isso, ressaltamos a necessidade de processos formativos seja na formação inicial e/ou continuada que deem conta de sanar as lacunas que os professores que ensinam língua portuguesa possuem, pois os docentes especialistas nem sempre possuem conhecimentos específicos sobre os conteúdos que ensinam, haja vista os erros ortográficos encontrados nas produções textuais de alunos do Ensino Médio, cujos professores são formados em Letras e deveriam ter um conhecimento profundo sobre o ensino da ortografia.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria Adriana Costa; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; BARBEIRO, Luís Filipe Tomás. O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. Portugal/Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. p. 491-502, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003, p. 221-236.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e alfabetização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

GARCIA, Daiani de Jesus; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. O erro ortográfico nas redações de vestibular. *Anais do CELSUL: A linguagem na escola: contextos, desafios e perspectivas em Linguística e Educação*, 2008, p. 1-11.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1998.

LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, Cristiane Silveira dos. Um estudo sobre os erros ortográficos de alunos do ensino médio do IFSUL – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG), à luz do Modelo de Redescrição Representacional (MRR) de Karmiloff- Smith (1994). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SELLA, Poliana. Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Cascavel, 2017.

SORDI-ICHIKAWA, Cláudia. Variação lingüística e o ensino da ortografia: Uma reflexão teórica. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 4, n. 1, p. 43-46, jun. 2003.

SOUZA, Luciane Aparecida de; ALVIM, Vanessa Titonelli. Entrevista com Artur Gomes de Moraes. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 1, n. 2, p. 78-85, jul./dez. 2011.

SOUZA, Patrícia Regina de. Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. 2019. 221f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP. 2019.

TEIXEIRA, Shimene de Moraes; GRASSI, Luísa Hernandes; OLIVEIRA, Natália Devantier de; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Uma reflexão sobre os erros ortográficos e sobre a importância da formação teórica para a prática pedagógica de professores das séries iniciais. *Verba Volant, Pelotas*: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, v. 2, n. 1, 2011, p. 78-94, 2011.

ZORZI, Jaime Luiz. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: Maluf, Maria Irene de Matos. (org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, p. 144-162.

ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ENSAIO SOBRE SOCIEDADE NORMALIZADORA

Kallyne Fernanda Dos Santos Ferreira

Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: kallynefsf@hotmail.com

RESUMO

Este ensaio almeja refletir como o tema da inclusão foi construído na sociedade atual, tendo como base Filosofia da diferença que permite refletir a identidade forjada sobre o outro e nos mesmos e que viabilize conceber o sujeito deficiente a partir de uma ótica singular que exprime sua vida. Dessa forma, encontramos nas filosofias de Foucault e de Deleuze a possibilidade de problematizar a lógica normalizadora que permeia a sociedade e conseqüentemente a escola, para que seja, possível apontar outros pensamentos e caminhos para concebermos os corpos, saberes, relações, infância, mulher, homem, humano... E por fim através de autores contemporâneos se faz necessário, analisarmos o conceito de *plasticidade destrutiva* refletido a partir da filósofa Catherine Malabou, para que seja possível pensar o ser não através de suas faltas, mas, como essas faltas nos constituem subjetivamente e fomentam as relações dos sujeitos; emergindo de uma *ontologia do devir deficiente* exposto por Alexandre Filordi de Carvalho que afirma a existência de uma vida singular que cria modos outros de conceber a linguagem, a escola, o mundo e como bem defende Pedro Ângelo Pagni produz uma *ética da amizade* a partir das relações construídas com o deficiente tencionando a lógica normalizadora que permeia a sociedade atual.

Palavras-chave: Escola. Filosofia da Diferença. Inclusão. Normalização. Educação.

SCHOOL AND INCLUSIVE EDUCATION: A TEST ON STANDARDIZING SOCIETY

ABSTRACT

This essay aims to reflect how the theme of inclusion was constructed in the current society, based on the Philosophy of Difference that allows to reflect the identity forged on the other and on them and that makes it possible to conceive the disabled subject from a singular perspective that expresses your life. Thus, we find in the philosophies of Foucault and Deleuze the possibility of problematizing the normalizing logic that permeates society and consequently the school, so that it is possible to point other thoughts and ways to conceive the bodies, knowledge, relationships, childhood, woman, Finally, through contemporary authors, it is necessary to analyze the concept of destructive plasticity reflected from the philosopher Catherine Malabou, so that it is possible to think of being not through its faults, but as these faults in the human beings. they constitute subjectively and foster the relationships of the subjects; emerging from a deficient ontology exposed by Alexandre Filordi de Carvalho that affirms the existence of a singular life that creates other ways of conceiving language, the school, the world and as well defends Pedro Ângelo Pagni produces an ethics of friendship from the relationships built with the disabled, intending the normalizing logic that permeates the present society.

Keywords: School. Philosophy of Difference. Inclusion. Normalization. Education.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y INCLUSIVA: UN ENSAYO SOBRE LA NORMALIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

Resumen: Este ensayo tiene como objetivo reflejar cómo se construyó el tema de la inclusión en la sociedad actual, basado en la Filosofía de la Diferencia que permite reflejar la identidad forjada en el otro y en ellos y que hace posible concebir al sujeto discapacitado desde una perspectiva única que expresa su vida. De esa manera, encontramos en las filosofías de Foucault y Deleuze la posibilidad de problematizar la lógica normalizadora que permea a la sociedad y conseqüentemente la escuela, para que sea posible apuntar otros pensamientos y caminos para concebir los cuerpos, saberes, relaciones, infancia, mujer, hombre, humano... Y finalmente através de autores contemporâneos es necesario, analizar el concepto de

plasticidad destructiva reflejado a parti de la filósofa Catherine Malabou, para que sea posible pensar el ser no a través de sus faltas, pero, como esas faltas nos constituyen subjetivamente y fomentan las relaciones de los sujetos; emergiendo de una *ontología del devenir deficiente* expuesto por Alexandre Filordi de Carvalho que afirme la existencia de una vida singular que crea modos otros de concebir el lenguaje, la escuela, el mundo y como bien defiende Pedro Ângelo Pagni produce una *ética de la amistad* a partir de las relaciones construidas con el deficiente confrontar la lógica normalizadora que permea a la sociedad actual. En vista de ello, se hace necesario confrontar los discursos construidos sobre la inclusión oriundos de la biopolítica que tiene por finalidad capturar y normalizar los cuerpos designados discapacitados para que así puedan ser insertados en la sociedad.

Palavras clave: Escola. Filosofia de la diferencia. Inclusion. Normalización. Educación.

INTRODUÇÃO

Sabemos que o tema da inclusão tem conquistado seu espaço através das leis que resguardam o acesso e a permanência dos sujeitos portadores de necessidades especiais e deficientes aos mais diferentes locais da sociedade. Contudo almeja-se com este ensaio subsidiar o (a) leitor (a) filosoficamente e cientificamente para pensar sobre a inclusão, o deficiente e a normalização que é imposta pela sociedade dominante sobre essas vidas que muitas vezes são desqualificadas ou subjugadas por não serem iguais ao padrão construído socialmente. Pois somos levados a acreditar que cada dia mais nos encontramos fora da normalização e incessantemente almejamos fazer parte do padrão correto disseminado pela sociedade e buscamos através de roupas, passeios, relações, conhecimentos e tantos outros meios normalizar o corpo, ações, vontades, desejos... E quando não alcançamos o normal, o belo, que é estabelecido pelos meios de comunicação que moldam vontades, comportamentos e ações, adoce-se e torna-se um corpo que necessita ser medicalizado, controlado e reeducado para ser inserido na sociedade normal. Não diferente do que procurasse fazer com os ‘anormais’ que constituíram os porões da história da humanidade e que hoje ainda é um problema emergente para sociedade pós-moderna, pois reinventam-se meios para exercerem o controle através da disciplina e da norma inclusiva nos corpos deficientes para serem capazes de participarem dos espaços e arranjos sociais. A verdade é que inclui-se/excluindo-se o sujeito dito deficiente, pois cala-se suas vozes, seus modos de existirem, seus pensamentos...

Em vista disso, iremos nos apoiar na Filosofia da Diferença para tratar do tema da inclusão tendo como principais filósofos Gilles Deleuze para refletirmos o acontecimento da diferença que a deficiência produz, provocando pensamentos, saberes, e linguagens que não se enquadram na sociedade normalizadora e que por isso requerem um acontecimento no pensamento. Com isso através das contribuições de Michael Foucault problematizaremos construção da lógica inclusiva que permeia o pensamento construído acerca da inclusão do sujeito que se encontra fora do padrão estabelecido pela sociedade moldada pela biopolítica.

Espera-se que o (a) leitor (a) seja instigado (a) a pensar a partir da filósofa Catherine Malabou sobre o conceito da *plasticidade destrutiva* que possibilita afirmar a destrutividade que constituem todo ser; e que fomentam uma *ontologia do devir deficiente* exposta por Alexandre Filordi de Carvalho e que possibilita afirmarmos através da vida singular do deficiente modos outros de existir, falar, expressar, e que produzem como bem defendido por Pedro Ângelo Pagni uma *ética da amizade* nascida nas relações com o deficiente, seus corpos, pensamentos e linguagem e que acabam tensionado a ordem, saberes e relações.

Por fim sabe-se da relevância e do papel imprescindível que a escola exerce na sociedade através da construção de saberes e a socialização dos sujeitos através de experiências afetivas, cognitivas e sensório-motora. Contudo, muitas vezes, a escola acaba esvaziando-se de sua importância na formação do sujeito reproduzindo e perpetuando modelos preconceituosos e desiguais produzidos na sociedade atual. Em vista disso as relações e a presença do sujeito deficiente na educação tenciona política vigente, o espaço escolar, relações e afetos, e em contrapartida possibilita que outras experiências, relações e saberes possam ser construídos por apresentarem em seus corpos seus déficits e limitações. Por isso, espera-se que este ensaio promova o trabalho do pensamento do leitor através da problematização dos discursos inclusivos e das imagens que povoam nossas concepções sobre a deficiência.

DIFERENÇA E ACONTECIMENTO

Através deste ensaio filosófico almeja-se que o leitor tenha a oportunidade de refletir o tema da inclusão através de uma outra ótica que consiste na Filosofia da Diferença que possibilita problematizarmos os arranjos sociais destinados aos sujeitos nomeados diferentes, assim como as relações construídas nos mais diferentes espaços públicos, bem como às leis que resguardam os direitos conquistados que asseguram o acesso e permanência do deficiente na sociedade.

Espera-se que o (a) leitor (a) seja incitado a despojar-se de velhos preceitos que permeiam não somente a suas, mas nossas vidas. Que constroem relações despovoadas de afetos, vazias de conversações silenciadas pela linguagem que tornam a convivência em mera sobrevivência. Renegando a diferença que todo ser humano possui e que nos sujeitos nomeados deficientes por trazerem em seus corpos suas (in) completudes incidem sobre suas vidas uma performatividade igual quando não superior ao que é imposto como normal. Contudo esperamos possibilitar junto com o deficiente emergir a diferença que suas relações tencionam na escola, nos espaços públicos, no sistema político vigente e, não obstante no pensamento forjado sobre o deficiente.

Para tanto refletiremos com Gilles Deleuze (1997; 2010; 2015), o qual, por meio de sua filosofia da diferença, nos possibilita pensar, refletir e conceber a diferença como emissão de signos de transformação e aprendizado. Sobre isso, Deleuze explica que “[...] Aprender é, de início, considerar uma matéria, um ser, como se emitisse signos a serem decifrados, interpretados [...]. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos.” (2010, p. 4). Precisamos estar abertos para a novidade que o signo encarna no anormal, pois “[...] o pensamento não confrontado propriamente com um mundo, mas com signos, não visa a um saber abstrato, mas envolve uma aprendizagem: uma sensibilidade que apreende os seres e as coisas como expressões de problemas ou como um signo a ser decifrado.” (ABREU, 2007, p. 101). É preciso pensar o anormal não como portador de uma falta ou como algo que necessita ser corrigido, mas refletir a nova possibilidade de vida que a sua diferença traz para o mundo e perceber que, à medida que desvendamos a sua singularidade, experimentamos a diferença que se faz sensível ao outro.

É possibilitar que cada experiência seja única e que produza outras formas de pensar o incapacitado, a criança, o jovem e o velho e mais do que experiência, proporcione encontros que desestabilize e humanize o sujeito para entender a diferença que cada ser humano carrega consigo. Por isso, o signo do acontecimento deve exercer seu encontro nas experiências que proporcionamos para a criança, o jovem, o adulto, o idoso ao longo de sua formação como sujeito de conhecimento e explorador da realidade que muitas vezes se mostra perversa e excludente.

Produzimos tantos discursos sobre a diferença e a percebemos somente pelo viés objetivista que não conseguimos olhá-la como enunciadora de signos em sua forma de existir, viver e experienciar o mundo. Por isso, se faz necessário que a diferença seja vivida pelo signo do acontecimento, já que “Trata-se de fazer a experiência da eterna infância das coisas, que reencontramos em sua novidade” (NASCIMENTO, 2012, p. 133), em sua singularidade, nas ficções que a infância produz no sujeito, que é primeiro a descoberta do *acontecimento* de existir.

Foucault apresenta quatro sentidos para o termo “acontecimento” ao longo de suas obras. O primeiro é oriundo da ruptura histórica que produz uma passagem de um regime de saberes para outros e de suas relações com o signo. Ao comentar Foucault, escreve Castro: “[...] só é possível seguir os signos, os efeitos [...]. Por isso a arqueologia deve percorrer o acontecimento em sua disposição manifesta.” (2016, p. 25). O segundo, é o acontecimento discursivo que investiga as práticas históricas produzidas ao longo da história e que estão instaladas na sociedade, pois produzem uma regularidade histórica. Sobre isso, precisaríamos questionar se em algum momento da história refletimos ou tratamos a diferença do humano pelo prisma do acontecimento. Ou, se produzimos novas práticas através da regularidade histórica com que a diferença emergiu na sociedade para subjetivá-la e cristalizá-la. O terceiro sentido surge da atualidade e das relações de forças nascidas principalmente das lutas travadas na história sendo inescusável a “[...] a descontinuidade dessas regularidades, o acaso de suas transformações, a materialidade de suas condições de existência.” (CASTRO, 2016, p. 25). Condições essas que estão ligadas à experiência limite, mas que muitas vezes não é vivida totalmente pelo indivíduo. E, por último, é exposto pelo filósofo uma possibilidade de método do trabalho histórico, a *acontecimentalização*. “Dito de outra maneira, nós estamos atravessados por processos, movimentos de forças; nós não os conhecemos, e o papel do filósofo é ser, sem dúvida, o diagnosticador destas forças, de diagnosticar a realidade.” (FOUCAULT, 1994c, p. 573).

Enfim, *acontecimentalização* é diagnosticar e problematizar “[...] os conjuntos singulares de práticas, para fazê-los aparecer como regimes diferentes de jurisdição e veridicidade” (FOUCAULT, 1994d, p. 27), para não mais moldar, burocratizar, normalizar e governar a vida humana e suas relações permeadas pelo poder e pelas práticas educacionais, sociais, morais e culturais. E diríamos mais, de problematizar a atualidade, tornar possível o trabalho do pensamento de questionarmos os paradoxos da normalização, do anormal e normal, é tornar possível “[...] enfrentamento com as questões, com as práticas históricas e com os acontecimentos que agem nos processos de constituição de nossa subjetividade [...]” (LOPES, 2011, p.167) e que irá incidir em nossa experiência, por isso se faz e é “[...] uma ontologia histórica sobre a nossa constituição como sujeitos de experiência.” (LOPES, 2011, p.167) na sociedade, família, escola e tantas outras instituições que permeiam a vida.

UM OUTRO OLHAR

Como conceber o doente, o deficiente, o louco ou qualquer diferença em uma sociedade moldada pela biopolítica? Concebe-se marginalizando, os colocando fora do campo da visibilidade da sociedade, excluindo seus corpos dos espaços públicos, menosprezando suas linguagens e expressividades. Práticas essas que eram adotadas desde os tempos mais antigos para resguardar a segurança e o controle de uma população através de “tecnologias de poder que expulsa” (FOUCAULT, 2001, p. 60) que coloca para fora a sua margem tudo que se mostra diferente da normalidade estabelecida para sociedade.

Contudo se antes excluía-se, marginalizava-os colocando-os para fora do campo da visibilidade da sociedade, excluindo seus corpos dos espaços públicos, menosprezando suas linguagens e expressividades, hoje o incluímos, os vemos discretamente nas ruas, nas escolas e em tantos outros espaços públicos. Passou-se a configurar uma nova forma de ‘tecnologia de poder positiva’, apresentada por Foucault em seu livro “Os anormais” através da peste, doença que se alastrou no século XVIII e dissipou milhares de pessoas na Idade Média. Dessa forma “A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber.” (2001, p. 60) Não obstante é o que se faz atualmente através da inclusão estudam-se os corpos deficientes, fala-se sobre eles nas escolas e nas mais diferentes áreas biológicas, lhes são concedidos direitos, contudo os qualificamos a uma lógica normativa, cuja qual toda a sociedade não se exime, mas sobre os deficientes assumem sua expressividade na sua mais profícua expressão.

Dessa forma, desde muito tempo o homem utiliza-se de técnicas para manipular e tornar a vida sujeita a manipulação de outrem. Assim o biopoder possui “[...] dupla face: como poder sobre a vida (as políticas da vida biológica, entre elas as políticas da sexualidade) e como poder sobre a morte (o racismo).” (CASTRO, 2016, p.57). Com isso os mecanismos de controles estabelecidos para homogeneizar e controlar apenas receberam novas roupagens enunciadas e propagadas por discursos embasados em saberes sobre o homem e o funcionamento de seu corpo.

Por isso, não podemos esquecer que o biopoder se utiliza da disciplina para exercer seu poder sobre a vida. Assim a disciplina olhará e se preocupará com o corpo individual que consiste em uma anátomo-política do corpo humano, mas, que também não deixará de se resguardar pela biopolítica da população, do corpo espécie. Ao mesmo tempo em que a disciplina exerce poder sobre o corpo individual, ela se ampara e se conduz através das biopolíticas, para manipular, homogeneizar, alienar e tornar os corpos economicamente produtivos na sociedade e descartáveis à medida que se mostram menos produtivos ou indisciplinados na sociedade. Com isso a disciplina tem como objetivo “aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua força política.” (CASTRO, 2016, p.112). Em vista disso, a disciplina exerce suas forças através do campo do saber, pois através do saber são produzidas novas formas de discursos sobre a vida e que dita como vivê-la. Fato que não foge do passado e muito menos da sociedade atual que cada vez mais torna o sujeito alienado de sua condição histórica e que o afasta de um *êthos* capaz de refletir e problematizar a história que o constitui e que possibilita que aconteça o trabalho do pensamento de “[...] pensar e fazer o que somos ou quanto ao modo como nos constituímos, ou seja, como um exercício de ultrapassagem de nossos limites.” (LOPES, 2011, p.185) e do próprio pensamento.

À medida que o poder sobre a vida (biopoder) exerce suas forças disciplinadoras, na vida individual e coletiva, são produzidos mais corpos dóceis, alienados e homogeneizados em uma sociedade dita moderna e múltipla, mas que exclui, marginaliza, medicaliza severamente e torna a vida penosa para outras

formas de existir. Como relata o escritor Andrew Solomon em seu livro “Longe da Árvore – Pais, Filhos E A Busca Da Identidade” sobre o olhar da sociedade sobre a deficiência e sobre o deficiente:

“Muitas pessoas deficientes dizem que desaprovação social que experimentam é muito mais pesada do que a deficiência de que sofrem, sustentando ao mesmo tempo que sofrem somente porque a sociedade os trata mal, e que eles têm experiências únicas que os distinguem do mundo [...]’ (2013, p.47)

Logo nos tornamos uma sociedade fundamentalmente constituída por normas que ultrapassam a vida. Uma vez que o “[...] poder está centrado em seu funcionamento.” (CASTRO, 2016, p.309) e em todas as formas de relacionamentos estabelecidos em sociedade. Assim normalização “[...] refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. (CASTRO, 2016, p.309).” Então não podemos deixar de pensar que estamos em uma sociedade de normalização e normalizante que desde os seus tempos mais remotos tende a separar, excluir, marginalizar, seriar e menosprezar tudo que foge a lógica do normal e que se deixa escapar em uma sociedade normalizante que almeja ceifar o singular o que nos faz ser único em meio a tantas forças de manipulação que nós força a acreditar que somos seres perfeitos e iguais.

Logo é imprescindível aprofundar o tema sobre a Diferença e a possibilidade de a escola emergir como potencializadora de uma ontologia do devir deficiente produzida pelos indivíduos deficientes e que causa estranhamento à lógica normalizadora por instaurarem um “curto-circuito” (FOUCAULT, 1981, p.38) onde deveria “[...] haver a lei, a regra ou hábito [...]” (FOUCAULT, 1981, p.38), pois permite reavaliar os modos de vidas estabelecidas, confrontar as relações de poder construídos socialmente e questionar as políticas vigentes.

Com isso para que sejamos capazes de concebermos o deficiente e a nós mesmos através de um outro pensamento, mais humano e capaz de afirmar o singular de cada ser é necessário analisarmos o conceito de *plasticidade destrutiva* que viabiliza “Encontrar no baú da metamorfose com o que vestir e dar corpo a esse eu surgido de um impensável nada, enigma de um segundo nascimento que não é o renascimento.” (MALABOU, 2014, p. 70) que seja no sujeito acometido no decorrer de sua vida pela deficiência, por aqueles que sempre trouxeram em seus corpos e mentes as marcas da deficiência ou simplesmente pela pura Diferença de cada ser; que torna possível uma *ontologia do devir deficiente* que possibilita “Assumir o devir *deficiente* é um dever para poder de outro modo perspectivar a vida, o mundo, as relações humanas, a condição humana e, assim, querer de outro modo.” (CARVALHO, 2015, p. 44) afirmar poder ser a deficiência a partir das deficiências que somos. E que nos mostra que através das relações nascidas com a deficiência instaura-se uma *ética da amizade* que permite romper com os discursos que conduzem à disciplinarização, pois “[...] aprendem com a convivência com a deficiência de outrem e com as relações aí estabelecidas, algo que escapa ao poder disciplinar, à normalização ou até mesmo à capacitação almejada pela educação escolar” (PAGNI, 2017, p.269) por mostrar um modo de vida singular como toda humanidade e que tem o direito de ser e estar no mundo.

Para tanto pretende-se apontar possibilidades de caminhos para que Escola reflita suas insuficiências na formação do humano, pois entende-se que ela conseguiu sistematizar os saberes e reproduzir suas práticas de dispersão e de padronização do conhecimento. Contudo, não se tornou emancipadora e potencializadora de modos outros de vida, mas reprodutora do ideal do homem que a sociedade moderna almejou. Por isso, a pedagogia “[...] acaba por tomar o atalho que leva, no fim e no fundo, à captura da singularidade.” (FREITAS, 2016, p. 242). Assim, é mais fácil projetar o Mesmo no Outro, por não sabermos dissociar a escola como local que deveria produzir relações de alteridade e potencializadora de devires, de saberes, vidas, diálogos e diferença, e não reprodutora da sociedade que historicamente se mostra excludente, preconceituosa e normalizadora.

Espera-se encontrar na plasticidade destrutiva uma possibilidade de afirmar modos outros de aprender, viver e ser no mundo, reencontrando o singular que permite questionar as práticas pedagógicas adotadas historicamente para escrutinar a diferença, mas permitindo que a pedagogia “[...] se volte para o seu fazer como uma combinatória aberta *no* e *do* possível, recuperando, no mesmo movimento, uma ideia seminal do nosso vocabulário filosófico: a plasticidade.” (FREITAS, 2016, p. 241). Plasticidade que tenciona e mostra que somos pequenos, frágeis e quebradiços diante da vastidão do humano, mas que potencializa e nos faz sermos maleáveis diante da vida e do que ela nos oferece. Que permite repensar às práticas adotadas pela escola na formação humana a partir de um novo prisma que possibilita afirmar que

somos deficientes e incapazes diante das circunstâncias da vida e da aprendizagem, mas que das nossas incapacidades e imperfectibilidades consegue-se produzir modos outros de existir, conhecer e apreender o conhecido e isso só se torna possível recepcionando a diferença como um acontecimento no pensamento. É pensar o diferente, o deficiente, o especial não como significativo, mas percebê-los como acontecimento e, sendo assim, signos que permitam experienciar o mais sensível que o ser possui. É experimentar a linguagem através de uma nova língua que o outro traz consigo, percebê-lo na fissura que o singular carrega: “[...] A ficção consiste não em fazer ver o invisível, mas em fazer ver até que ponto é invisível a invisibilidade do visível.” (FOUCAULT, 1994a, p. 524); que tenciona as práticas pedagógicas utilizadas para promover a aprendizagem, questiona as verdades, a política e a ética produzida pela sociedade atual.

Por conseguinte, precisa-se reconhecer a potência da *ontologia do devir deficiente* que habita o ser deficiente e que permite “Qualificar toda condição humana em suas potencialidades[...]” mas, que nos instiga a questionarmos do que nos constituímos ontologicamente e que para tanto “[...]requer alteração profunda no nosso modo de conceber as nossas formas de nos relacionar uns com os outros, com o mundo e com os direitos humanos.” (CARVALHO, 2015, p. 39). Mostrando que é possível afirmar a humanidade a partir das relações que a diferença causa em nos, pois são signos que arrebatam nossa existência com as suas, nossas fragilidades e cisões. Logo surge de uma relação povoada:

[...] por afetos e experiências mais do que por trocas racionais e linguísticas, constituindo relações intersubjetivas que contrastam, algumas vezes afrontando, outras vezes confluindo às exigências formais, objetivas e instituídas nessa instituição, seus dispositivos tecnológicos, sua regulamentação jurídica e sua norma moral. (PAGNI, 2016, p. 352).

Possibilita rever pensamentos e preceitos que se acreditava que eram inabaláveis, permite refletir práticas e métodos, e convida a desconfiar da estética que foi configurada sobre o projeto de homem perfeito. E fazer ver no diferente, nos seus gestos e modos outros de existir que encontramos nas relações produzidas pelo devir deficiente “[...] *curto-circuito* na lógica empreendida [...]” (PAGNI, 2016, p. 357) pela escola que cada vez mais torna os sujeitos que ali estão competitivos, mesquinhos e doentes por uma vida que se esvai sem retorno. Por isso que a relação com o deficiente produz uma *ética da amizade* pautada em “[...] uma nova figura do reconhecimento.” (PAGNI, 2016, p. 357), do que é o humano, a deficiência e suas relações com mundo, com os outros, consigo e com os saberes. E “[...] a diferenciação ética que apresentam e a valorização do modo como vivem [...]” (PAGNI, 2015,). Seja como for, a deficiência mostra que somos ímpares e que só conseguimos ser pares à medida que recepcionamos a diferença que habita em nós não deixando de ser diferente, apenas afirmando deficiências.

Por fim, esperamos que:

[...] os demais sujeitos que não tem incorporado esse devir poderiam vislumbrá-lo em sua potencialidade produtiva de modos de existência outros para si mesmos, para ampliar os espaços de seu acolhimento de suas diferenças nas relações intersubjetivas do tecido social e para auxiliar a recriar outras formas de organização no mundo, capazes de propiciar a perseverança em uma vida comum, mesmo diferente. (PAGNI, 2016, p. 364).

É inventar com a diferença imanente do deficiente um modo outro de ser humano e quem sabe mais capaz de reconhecer o ser que habitamos.

Não sabemos, assim, o que é ser humano, e por isso nos educamos, talvez, as forças manipuladoras que forjam a sociedade tentam anos a fio capturar a singularidade e a diferença seja a única forma que a natureza incansavelmente encontra para nos comunicar que somos finitos. Com isso, é preciso mais uma vez viabilizar o trabalho do pensamento como uma força que nos arrebatava e nos arranca de nós mesmos; é preciso sonhar e lutar por outras formas de vida e de existir no mundo. Não podemos encerrar, padronizar e afirmar que existe uma única forma para conceber a vida. Nós falta preparo para acolher, recepcionar e entender que somos repletos de mundos e que não podemos anula-los, pois, todas às vezes que silenciemos e menosprezamos a diferença do outro contribuimos para o “Triste fim de uma sociedade normalizada, que ao não admitir o diferente, anula-o.” (Lopes, 2016, p.304) encerrando nossa capacidade de criação, de viver, pensar, sentir, conhecer, desvendar, relacionar-se com o mundo, o homem, a criança, a mulher... e de compreender a humanidade através de uma outra ótica.

Encontramos na ontologia do devir deficiente uma possibilidade de afirmar a vida seja como for e principalmente na escola “[...] o devir deficiente da pedagogia assume como sua questão vital os modos como aprendemos a nos expor ao antropomostroso chegando, ao que vem para lá do horizonte, da

teleologia, das programações calculáveis, da previsão e da providência. ” (Freitas, 2016, p.256) potencializando e questionando nossas práticas, pois “[...] não há soluções encontradas, elas devem ser construídas [...]” (Lopes, 2016, p.303) que viabilizem outras formas de convívio com o anormal, com o outro, nós mesmo e a diferença. É

“[...] propor um estudo das formas de experiência da deficiência a partir da análise das práticas discursivas e não discursivas é investigar as formas de regularidade que organizam as maneiras de dizer, de fazer, de conduzir-se na vida deficiente; sua generalidade (leia-se recorrência) e as configurações historicamente singulares que fazem do devir deficiente não uma formulação teórica, mas uma analítica da experiência. ” (Lopes, 2016, p.304)

Possibilitar diferentes experiências e ser e de viver no mundo. De compor a sociedade, a história e a cultura que acumula percepções e apreensões sobre o que é ser homem, criança, pobre, deficiente, jovem, infância, normalidade.

CONCLUSÕES

É preciso que sejamos capazes de problematizarmos a (s) realidade (s) que estamos inseridos que fazemos parte através de nossas escolhas e posicionamentos políticos. Assim a escola merece destaque, pois é o espaço que ao longo do tempo tem papel central na socialização e construção de experiências no campo da ética, intelectual, emocional e sensório-motora do sujeito, ainda que seja um local de padronização, excludente e reprodutora da sociedade. Contudo, precisamos acreditar na potência que irradia da escola através de seus inúmeros sujeitos e visões de mundos que emanam de suas vidas singulares. É necessário refletir através do olhar peculiar que Carlos Skliar nos apresenta em seu texto “O que pode uma poética da educação para nossa escola? ”, pois a medida que o autor desnuda os seres que povoam as escolas, suas culturas, saberes, identidades, diferenças e subjetividades, somos convidados a rever a imagem de escola que construímos.

Aos poucos somos tocados pela sutileza do olhar do autor, pois a escola deveria “Ensinar como indicar, não como acusação de ignorância: indicar o mais distante e o mais próximo, perceber o mínimo e esquecer o absoluto, olhar para os lados como quem submerge em turbulências. ” (SKLIAR, 2014, p.1). Quantas vezes desejamos que os alunos adentrassem a escola sem dificuldades cognitivas e emocionais, problemas familiares, limitações motoras e tantas outras deficiências que compõem o outro. E aos poucos negamos a descoberta dos saberes acumulados ao longo da história, ceifamos a criatividade da criança com normas e padronizações estabelecidas pelas práticas educativas e esquecemos que crianças possuem características e particularidades como qualquer outro ser e que devem ser respeitadas diante de suas dificuldades.

É preciso que aprendamos a olhar o outro sem necessidade de enquadrá-lo em indicadores de competências e habilidades. Apurar o olhar, “[...] olhar com simplicidade, o olhado não precisa ser nomeado nem subjugado. ” (SKLIAR, 2014, p. 2) é preciso retirar as névoas da seriação, aprender a perceber o mais íntimo e “[...] olhar como acompanhar um corpo ainda indeciso. ” (SKLIAR, 2014, p.2), que não sabe o quer, que não compreende ainda o mundo ao seu redor e que se cansa rápido das convenções sociais (que mais afasta do que aproxima). “Olhar como escutar. ” (SKLIAR, 2014, p.2), o silêncio, o ruído, os gritos, o olhar de olhos espantados, curiosos, duvidosos, melindrosos, amedrontados de uma infância misteriosa que se desvenda à medida que se vive.

Por mais que saibamos que a primeira forma de comunicação do ser humano é realizada pelo corpo, nos esquecemos de como escuta-lo e utiliza-lo na vida adulta, “Uma linguagem habitada por dentro e não apenas revestida por fora. ” (SKLIAR, 2014, p.2). Passamos a valorizar a linguagem na sua forma mais simples e nós esquecemos que “Como a pele, também a linguagem toma às vezes a forma de um pulsar do coração ou de uma agitação da respiração ou de um estranho e persistente movimento; outras vezes, transforma-se em muralha, defesa, freio. ” (SKLIAR, 2014, p.2). Que o outro comunica incessantemente, pois muitas vezes o que habita dentro não possui palavra que o defina, escapa a palavra dita, aprendida.

Aprender constitui muitas formas e maneiras de ocorrer na mente humana, contudo não conseguimos demarcar com exatidão biologicamente como se dá e nem em que momento ocorre o processo de aprendizagem no sujeito dito ‘normal’ e conseqüentemente não sabemos entender o

'diferente'. Sendo que muitas vezes escapam ao habitual, não seguindo a padronização prescritas nas teorias do desenvolvimento humano.

Como pensamos? Para que pensamos? Aprendemos a pensar ou já nascemos pensando? A certeza que temos é que precisamos do outro para pensar, somos afetados pelas mudanças que ocorrem no mundo que nos rodeia, o pensamento nasce da violência de um olhar, de uma fala, de um acontecimento, da morte, do nascimento, do sentir: “[...] pensar como fragilidade: o sentir é primeiro. (SKLIAR, 2014, p.3) ” Assim Skliar nos convida a “Pensar como escutar” (2014, p.3) é preciso silenciar para escutar o outro, o tempo, à vida.

Quando calamos o escutar se torna práxis e as nossas verdades são abaladas, nos tornamos mais sensíveis ao outro e as suas verdades. Damos a oportunidade para que “[...] cada desconhecido encarnasse a possibilidade de uma verdade. ” (SKLIAR, 2014, p.3), mesmo que seja desconhecido para nossas verdades. É necessário despojar nossos conceitos e verdades para olhar o diferente de nós, o alheio as nossas verdades, pois “Tudo o que sabemos de nós provém de cada uma de nossas ignorâncias. ” (SKLIAR, 2014, p.4). Mas é preciso que esvaziemos de nossas verdades para reconhecer nossas limitações e ignorâncias. Reconhecer que somos frágeis diante da vida

Conhecemos tanto o mundo, o homem e suas culturas, que nos cansamos diante de tanto conhecimento, o pensar nos parece alheio. Se os tempos são outros, “Se for verdade, como se diz, que os tempos mudaram e que nada é como foi, talvez seja porque o mundo está repleto de especialistas e porque a incógnita parece estar vazia.”. (SKLIAR, 2014, p.3). Então é preciso esvaziar as incógnitas e as perguntas, é preciso repensar o pensar, buscar outra forma de existir e estar no mundo.

Precisamos reaprender a falar: “Falar como tocar: as palavras são garras, sobrevoo, pele aberta, ar rarefeito. ” (SKLIAR, 2014, p.4). Falar com corpo, sem enredos e amarras. Falar, não para aprisionar, ferir e machucar, mas libertar um corpo, uma mente presa às acusações, ao não explicado e imposto pelo outro.

O desejo nos move, nos faz buscar o desconhecido e o conhecido, nos leva a conhecer o diferente e o oposto a nós. É preciso que o desejo seja “[...] o ar impenetrável que não dorme. ” (SKLIAR, 2014, p.4) que não nos deixa perpetuar os padrões definidos para infância, para o deficiente, a mulher, o homem, o amor... e que são impostos pela sociedade.

O que falta na escola, em nossas famílias, na sociedade, no trabalho e em tantos outros lugares é cultivar a espera. Esperar o outro aprender, caminhar, chorar, pensar, sonhar, amar, sofrer.... Tudo deve ser aprendido, escutado, pensado, vivido em um piscar dos olhos, não fomos educados para esperar “[...] sem cadeiras, sem portas, fechadas. ” (SKLIAR, 2014, p.4-5). Queremos tudo rápido, agora e esquecemos que o tempo segue seu próprio querer. E que leva tempo para desabrocharmos diante das mazelas e alegrias da vida.

É preciso encarnar as palavras “Escrever como não morrer. ” (SKLIAR, 2014, p.5), percorrer lugares já percorridos, mas encontrar suas arestas. Perceber o que não foi percebido, por não trazer a beleza estampada em sua face. Trazer à tona tudo e todos que estavam escondidos, fechados, enclausurados, reclusos, pois traziam as marcas da diferença. “Descobrir o segredo que nunca nos confessaram. ” (SKLIAR, 2014, p.6). Por medo, receio ou perfeição.

E ao fim Skliar nos aponta que é preciso “Educar como caminhar”, não para se chegar onde estamos, mas para ir além, conhecer não só o mundo externo, o tocável, mais o habitado em nós. Ensinar a descobrir o próprio andar, indicar caminhos para ser escolhidos e desbravados. Olhar para além das periferias do imaginado. Do igual. E em meio a todo caos da modernidade tecnológica a Escola ainda resiste e insiste para dizer que é possível sonhar e lutar por outros corpos, saberes e linguagens.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ovídio de. O fora do signo. *O que nos faz pensar*, n.22, p. 89-112, novembro de 2007. Disponível em: http://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_22_06_ovidio_de_abreu_filho.pdf. Acesso em: 29 de jul. 2019.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo:Ed 34, 1997.

- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. De l'amitié comme mode de vie [Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux], *Gai Pied*, no. 25, abril de 1981, p. 38-39.
- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade: curso da Collège de France 1975-1976*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo, 1ed. Martins Fontes, 1999. p. 285-315
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso da Collège de France 1974-1975*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 39-68.
- FOUCAULT, Michel. La scène de la philosophie. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François; LAGRANGE, Jacques (Eds.). *Dits et écrits, vol. 3 – 1976-1979*. Paris: Éditions Gallimard, 1994c, p. 571-595.
- FOUCAULT, Michel. Table ronde du 20 mai 1978. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François; LAGRANGE, Jacques (Eds.). *Dits et écrits, vol. 4 – 1980-1988*. Paris: Éditions Gallimard, 1994d, p. 20-34.
- FOUCAULT, Michel. La pensée du dehors. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François; LAGRANGE, Jacques (Eds.). *Dits et écrits, vol. 1 – 1954-1969*. Paris: Éditions Gallimard, 1994a, p. 518-539.
- FREITAS, Alexandre Simão. O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófico-educacional da plasticidade. *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 24, mai.-ago. 2016, p. 231-260. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.22922>
- LOPES, Rodrigo Barbosa. *Imagem do pensamento: do antropológico ao acontecimento na educação*. 2011. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.
- MALABOU, Catherine. *Ontologia do acidente: ensaio sobre a plasticidade destrutiva*. Tradução Fernando Scheibe. – Desterro (Florianópolis): Cultura e Barbárie, 2014.
- NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. *A teoria dos Signos na Filosofia de Gilles Deleuze: Focos de Elaboração Semiótica Em Proust e os Signos, Lógica do Sentido e p Anti-Épido*. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- PAGNI, Pedro. Ângelo. A emergência do discurso da inclusão na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, v. 22 n. 68 jan.-mar.-abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0255.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226813>
- PAGNI, Pedro Ângelo. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 24, mai.-ago. 2016, p. 343-370. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.23016>
- RESENDE (org), Haroldo de. *Michel Foucault: o governo da infância*. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2015, p. 25-47.
- SALOMON, Andrew. Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade; tradução Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maia Soares. – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SKLIAR, Carlos. O que pode uma poética da educação para a nossa escola? In: *VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, 2014, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. P. 01-06. Disponível em: http://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR1095.pdf. Acesso em: 25 de jul. 2019.

ESTILOS DE ENSINO *VERSUS* ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: SOB À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji, Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Universidade Nove de Julho – UNINOVE. E-mail: elisangela.bulla@gmail.com

RESUMO

Muito tem se discutido a respeito do aluno aprender para intervir e transformar a realidade. Para tanto, entende-se que a escola, enquanto instituição social, responsável pela educação formal, deve proporcionar efetivamente um ambiente de aprendizagem. Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar, de forma articulada com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente, voltada ao Ensino Médio, a relação entre os estilos de ensino do professor e os estilos de aprendizagem do aluno. Visando alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa de natureza documental e um levantamento sistemático da literatura. Isto é, fez-se um levantamento das produções de teses e dissertações, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “Estilos de Aprendizagem” e “Estilos de Ensino”, sem parametrizar o período (ano), na busca. Nessa seleção, considerou-se as contribuições que cada um dos trabalhos ofereceria à análise da temática abordada, sob à luz da BNCC. Os principais resultados evidenciaram, que o professor ao conhecer o seu estilo de ensino e os estilos de aprendizagem dos seus alunos tem melhores condições de articular estratégias de ensino, de forma mais personalizada e individualizada, favorecendo o estilo de aprendizagem que melhor tem o aluno, estimulando-o a desenvolver outros estilos, tornando possível ao aluno a construir novos conhecimentos, ou seja, aprender, mais e efetivamente.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. Estilos de Ensino. Estratégia de Ensino. Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular.

TEACHING STYLES VERSUS LEARNING STYLES IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL: UNDER THE CURRICULAR COMMON NATIONAL BASIS

ABSTRACT

Much has been discussed about the student learning to intervene and transform reality. Therefore, it is understood that the school, as social institution responsible for formal education, must effectively provide a learning environment. Given this scenario, the aim of this article is to analyze, in articulation with the Common National Curriculum Base, especially, aimed at High School, the relationship between teacher teaching styles and student learning styles. In order to achieve the proposed objective, a documentary research and a systematic literature survey were conducted. That is, the thesis and dissertations productions were surveyed in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), using the descriptors “Learning Styles” and “Teaching Styles”, without parameterizing the period (year), in search. In this selection, it was considered the contributions that each of the workers would offer to the analysis of the thematic approached, in the light of the BNCC. The main results showed that the teacher, knowing his teaching style and the learning styles of his students, is better able to articulate teaching strategies in a more personalized and individualized way, favoring the learning style that has the best student, encouraging you to develop other styles, making it possible for the student to build new knowledge, learn more and effectively.

Keywords: Learning Styles. Teaching Styles. Teaching Strategy. High School. Common National Curriculum Base.

ESTILOS DE ENSEÑANZA VERSUS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA SECUNDÁRIA: BAJO LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

RESUMEN

Se ha discutido mucho sobre el aprendizaje del estudiante para intervenir y transformar la realidad. Por lo tanto, se entiende que la escuela, como institución social responsable de la educación formal, debe proporcionar efectivamente un ambiente de aprendizaje. Dado este escenario, el objetivo de este artículo es analizar, en articulación con la Base de Currículo Nacional Común, especialmente, dirigido a la Escuela Secundaria, la relación entre los estilos de enseñanza docente y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para lograr el objetivo propuesto, se realizó una investigación documental y una encuesta sistemática de literatura. Es decir, las producciones de tesis y disertaciones fueron encuestadas en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), utilizando los descriptores "Estilos de aprendizaje" y "Estilos de enseñanza", sin parametrizar el período (año), En la búsqueda. En esta selección, se consideraron las contribuciones que cada uno de los trabajadores ofrecería al análisis de la temática abordada, a la luz del BNCC. Los principales resultados mostraron que el maestro, conociendo su estilo de enseñanza y los estilos de aprendizaje de sus alumnos, está en mejores condiciones para articular estrategias de enseñanza de una manera más personalizada e individualizada, favoreciendo el estilo de aprendizaje que tiene el mejor alumno, alentarlos a desarrollar otros estilos, haciendo posible que el estudiante desarrolle nuevos conocimientos, es decir, aprenda de manera más efectiva.

Palabras clave: Estilos de Aprendizaje. Estilos de Enseñanza. Estrategia de Enseñanza. Escuela Secundaria. Base de Currículo Nacional Común.

INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido a respeito do aluno aprender para intervir e transformar a realidade. Assim como, tem-se diagnosticado nos baixos índices de aprendizagem medidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e no Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018 (LEAL; CAMARGO, 2018). Portanto, conforme pontuado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 461), para o ensino médio, é “crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras”.

Nesse sentido, entende-se que a escola, tem seu papel enquanto instituição social, responsável pela educação formal e por isso deve proporcionar efetivamente um ambiente de aprendizagem. Parte-se do pressuposto, que o professor deve, conforme pontuado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 465), “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”. O que não significa desconsiderar o papel do aluno, no que refere-se à mobilização cognitiva, pois não está em jogo atribuir mais ou menos responsabilidade para o aluno, assim como para o professor, visto que, no processo de ensino e de aprendizagem, ambos possuem suas responsabilidades, vislumbrando o essencial e fundamental, a aprendizagem do aluno.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 465), fica evidente que “com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve: favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos”. Certamente, isso não é uma tarefa simples para o professor, pois ele precisa fazer com que o conteúdo a ser aprendido tenha vínculo com a realidade, de modo a fazer sentido, motivando e estimulando o aprendizado, para:

- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;

- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identifiquem e utilizem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (BRASIL, 2018, p. 465).

Diante desses elementos elencados, essenciais para o desenvolvimento e respeito humano, questiona-se: Será que o aluno, do Ensino Médio, tem consciência de que o conhecimento a ser construído, via mobilização de aprendizagem cognitiva pessoal, não negando a participação do contexto social e cultural em que se insere, pode favorecer o desenvolvimento de grande parte dos elementos referenciados? Para tanto, entende-se que o professor, enquanto mediador, no processo de ensino e de aprendizagem, precisa lançar mão de seus saberes para proporcionar um ambiente propício de aprendizagem e compreender que o seu estilo de ensinar deve estar alinhado ao estilo de aprender dos alunos.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar, de forma articulada com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente, voltada ao Ensino Médio, a relação entre os estilos de ensino do professor e os estilos de aprendizagem do aluno.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Visando alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa documental, pois “pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2002, p. 47). Sendo assim, a BNCC foi um documento que contribuiu com as análises, neste trabalho, com o objetivo de apoiar na compreensão de como a questão da aprendizagem é abordada para o Ensino Médio, uma vez que, entende-se que a questão central é garantir a aprendizagem do estudante.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2018, p. 461).

Pressupõe-se, que a aprendizagem decorre de um todo articulado, indissociável, num processo pedagógico entre professor e aluno, contendo os aspectos relacionados entre as estratégias de ensino do professor e o seu estilo ensino com as estratégias de aprendizagem e os estilos de aprendizagem dos alunos. Todavia serão abordados neste trabalho, especialmente, os estilos de aprendizagem dos alunos e os estilos de ensino do professor.

Nesse contexto, entende-se que, a pesquisa de natureza documental, não exclui a importância de um levantamento sistemático da literatura, visto que essa “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2002, p. 45). Para tanto, realizou-se um levantamento das produções de teses e dissertações, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “Estilos de Aprendizagem” e “Estilos de Ensino”, o que resultou em um total de 240 trabalhos (entre teses e dissertações). Com a intenção de acessar todo o acervo disponível, não se parametrizou o período (ano), na busca. Desse total de 240 trabalhos, foram lidos os resumos, para posterior escolha dos trabalhos que versassem sobre a temática em questão. Após a leitura do material selecionado, foram lidos na íntegra os trabalhos escolhidos, sendo eles: Banas (2013), Becker (2013), Cathólico (2009), Ferreira (2007), Heinrich (1993), Oliveira (2012), Pimentel (2009), Queiroz (2011), Silva (2006), Silva (2015) e Tavares (2004).

Sendo assim, considerou-se para a análise, a seguinte estrutura: primeiramente, pontua-se a respeito dos estilos de aprendizagem e, na sequência, os estilos de ensinos do professor e sua articulação ao estilo de aprendizagem do aluno.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: BREVE HISTÓRICO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

A concepção sobre estilos de aprendizagem proposta por Alonso, Gallego e Honey (2007) foi a escolhida para abordar a trama desta temática, por entendermos que ela oferece indicadores para a análise e contribui como guia nas interações do indivíduo com a realidade existente. Ao longo dos anos, a teoria educacional sobre estilos de aprendizagem está se consolidando (BARROS, 2009), mas ainda, tem muito a ser feito.

A teoria sobre estilos de aprendizagem foi originalmente concebida em 1976 por Kolb, apropriada por Honey e Mumford em 1988 para aplicação sob o enfoque empresarial e em 1991, Catalina Alonso adapta tais teorias para o campo educativo. Em 2002, Alonso e Gallego elaboram um questionário que se diferenciou do criado por Kolb, visto que as respostas do questionário são compreendidas apenas como um ponto de partida e não um fim. O objetivo dessa teoria sobre estilos de aprendizagem visa identificar – dentre os quatros: ativo, reflexivo, teórico e pragmático - o estilo de maior predominância, na forma de aprender, relacionados aos demais estilos não predominantes. Desse modo, a teoria vislumbra desenvolver um trabalho educativo em grande extensão para que os alunos desenvolvam também os outros estilos, menos predominantes nas características individuais (BARROS, 2009). Entende-se que a preferência do aluno em aprender de uma forma e não de outra, está fortemente relacionada às estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelo aluno que mais favorecem e facilitam a sua aprendizagem.

Para Alonso e Gallego (2002) a definição mais clara sobre estilos de aprendizagem é a de Keefe (1988 apud ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2007, p. 48) “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Definição essa que não se confunde com estilos cognitivos ou inteligências múltiplas (BARROS, 2009). Complementa Cue (2006 apud BARROS, 2009), os estilos de aprendizagem são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, preferencialmente utilizados pelos sentidos, segundo cada indivíduo, de acordo com seu referencial cultural, psicológico, social, que servem como indicadores relativamente estáveis de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem às suas próprias estratégias de aprender. As preferências e tendências de uma pessoa influenciam na maneira de aprender um conteúdo e esse estilo de aprendizagem pode ser identificado para Alonso e Gallego (2002), adotando-se como parâmetros os estilos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. A seguir, apresenta-se uma breve caracterização sobre esses estilos.

O estilo **ativo** se aplica às pessoas que gostam de novas experiências, desafios, não gostam de grandes prazos. Gostam de se colocar no centro de todas as atividades. Suas características são: improvisador, descobridor, espontâneo, criativo, aventureiro, inovador, líder, deseja aprender e solucionar problemas.

Pessoas com o estilo **reflexivo** gostam de considerar a experiência e observá-la por diferentes perspectivas. É prudente, pois gosta de pensar em alternativas possíveis antes de tomar decisão. Como características são: ponderado, receptivo, observador, cuidadoso, detalhista, questionador e paciente.

O estilo **teórico** se aplica às pessoas que enfocam problemas de forma vertical, por etapas lógicas, tendem a ser perfeccionistas. São profundos em seu sistema de pensamento na hora de estabelecer princípios, teorias e modelos, buscam racionalidade e objetividade. Características: metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado, disciplinado, planejador, sistemático e explorador.

O estilo **pragmático** cabe às pessoas que aplicam na prática as ideias, aproveitam as oportunidades para experimentá-las, gostam de projetos que os atraem. Tomam decisões e gostam de por em prática, parte do princípio de que sempre se pode fazer melhor. Suas características: prático, direto, rápido, decidido, objetivo, seguro de si, organizado e solucionador de problemas.

De acordo com Lopez (2001) os estilos de aprendizagem representam a maneira pessoal de processar informação, os sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem. Diante dessa complexa situação, entende-se que seja importante articular o estilo de ensino do professor, associando-o às estratégias didáticas adequadas aos estilos de aprendizagem, buscando desenvolver não somente o estilo mais expressivo, mas também o processo de aprendizado dos alunos.

É oportuno lembrar, que os estilos de aprendizagem são compreendidos como ponto de partida para identificar o estilo de aprender do aluno, no entanto, sabe-se que é dinâmico o processo de aprendizado. Esse, envolve vários outros fatores que não só o cognitivo. Sendo assim, a identificação de um estilo de aprendizagem hoje, pode não ser o mesmo daqui algum tempo. Por isso, se faz necessário que seu acompanhamento também seja dinâmico.

ESTILOS DE ENSINO DO PROFESSOR E SUA ARTICULAÇÃO AO ESTILO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO

Para abordar a preferência do professor ao ensinar, remete-se ao trabalho desenvolvido por Banas (2013), no que diz respeito à construção do instrumento sobre estilos de ensino para o professor, conforme apresentado a seguir:

Figura 1. Questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino.

ITENS	5 = sempre 4 = quase sempre 3 = às vezes 2 = raramente 1 = nunca
1- Planejo minhas aulas considerando as possibilidades de mudança no programa da disciplina.	5 4 3 2 1
2- Procuro fazer com que o planejamento das aulas seja objetivo, coerente e estruturado.	5 4 3 2 1
3- Procuro selecionar estratégias de ensino diferentes para cada conteúdo.	5 4 3 2 1
4- Percebo que meu aluno aprendeu quando demonstra habilidade em resolver problemas.	5 4 3 2 1
5- Utilizo prioritariamente estratégias de ensino realizadas em grupo.	5 4 3 2 1
6- Dedico mais tempo do que o previsto no planejamento para trabalhar determinados conteúdos.	5 4 3 2 1
7- Não tenho por hábito seguir o planejamento, costumo improvisar.	5 4 3 2 1
8- Utilizo estratégias de ensino que promovam a crítica.	5 4 3 2 1
9- Insisto para que os alunos revisem os exercícios antes de entregá-los.	5 4 3 2 1
10- Nas avaliações, priorizo as questões abertas e abrangentes.	5 4 3 2 1
11- Nas atividades avaliativas, exijo respostas bem fundamentadas.	5 4 3 2 1
12- Planejo minhas aulas considerando esgotados minuciosamente todos os detalhes do conteúdo.	5 4 3 2 1
13- Percebo que meu aluno aprendeu quando domina a sequência lógica dos conteúdos trabalhados.	5 4 3 2 1
14- No planejamento das minhas aulas, busco a articulação entre teoria e prática.	5 4 3 2 1
15- Percebo que meu aluno aprendeu pelos resultados satisfatórios nas avaliações formais.	5 4 3 2 1
16- Planejo minhas aulas prevendo momentos de descontração e animação do grupo.	5 4 3 2 1
17-Planejo minhas aulas prevendo que os alunos realizem experiências com os conteúdos trabalhados.	5 4 3 2 1
18- Planejo iniciar o ano revendo os conteúdos trabalhados no ano anterior.	5 4 3 2 1
19- Priorizo a autonomia dos alunos na realização das atividades propostas.	5 4 3 2 1
20- Planejo minhas aulas buscando contextualizar os conteúdos de acordo com o cotidiano dos alunos.	5 4 3 2 1
21- Permito que os alunos dialoguem com a turma sobre os temas trabalhados.	5 4 3 2 1
22- Utilizo o debate como estratégia de ensino, desde que esteja fundamentado em pesquisas prévias.	5 4 3 2 1
23- Nas atividades avaliativas, recomendo que as respostas sejam breves, precisas e diretas.	5 4 3 2 1
24- Percebo que meu aluno aprendeu quando realiza bem um trabalho, mostrando sua utilidade na prática.	5 4 3 2 1
25- Planejo minhas aulas priorizando estratégias de ensino que favoreçam a análise detalhada dos conteúdos.	5 4 3 2 1
26- Procuro trabalhar os conteúdos contextualizando o tema e o autor, independentemente da disciplina.	5 4 3 2 1
27- Priorizo estratégias de ensino que permitam ao aluno buscar o "porquê" para explicar suas ideias.	5 4 3 2 1
28- Planejo minhas aulas priorizando estratégias de ensino que promovam a reflexão.	5 4 3 2 1
29- Trabalho os conteúdos sempre integrados a um marco teórico mais amplo.	5 4 3 2 1
30- Privilegio estratégias de ensino realizadas individualmente.	5 4 3 2 1
31- Nas atividades avaliativas, promovo a competitividade.	5 4 3 2 1
32- Percebo que meu aluno aprendeu quando manifesta suas ideias com detalhes e profundidade.	5 4 3 2 1
33- Não sou favorável às atividades de improviso.	5 4 3 2 1
34- Utilizo estratégias de ensino que promovam a construção de soluções práticas e rápidas.	5 4 3 2 1
35- Promovo espaços para discussão de temas, problemas e/ou situações reais.	5 4 3 2 1

36- Procuo não despender muito tempo com explicações teóricas.	5 4 3 2 1
37- Percebo que meu aluno aprendeu quando aprofunda os conteúdos trabalhados com pesquisas extraclasse.	5 4 3 2 1
38- Favoreço o trabalho em grupo nas minhas aulas.	5 4 3 2 1
39- Utilizo a escuta como base para a reflexão sobre as aprendizagens dos alunos.	5 4 3 2 1
40- Utilizo recursos didáticos que permitam ao aluno analisar detalhadamente as situações.	5 4 3 2 1
41- Utilizo atividades em sala de aula que exijam, da minha parte, estruturação e objetividade.	5 4 3 2 1
42- Valorizo, em minhas aulas, trabalhos em que os alunos utilizem observação e detalhamento do assunto proposto.	5 4 3 2 1
43- Nas atividades avaliativas, procuro colocar um número reduzido de questões.	5 4 3 2 1
44- Planejo minhas aulas prevendo o controle da turma, evitando a dispersão.	5 4 3 2 1
45- Utilizo estratégias de ensino que busquem soluções de problemas do cotidiano.	5 4 3 2 1
46- Nos trabalhos, busco dar instruções claras em relação aos procedimentos.	5 4 3 2 1
47- Não passo de uma atividade a outra sem esgotar as possibilidades de análise e argumentação.	5 4 3 2 1
48- Nas atividades avaliativas, solicito aos alunos que respondam com lógica e coerência.	5 4 3 2 1
49- Nas atividades avaliativas, valorizo a elaboração de sínteses com conceitos claros.	5 4 3 2 1
50- Nas atividades avaliativas, dou margem ampla de tempo para sua realização.	
51- Percebo que meu aluno aprendeu quando ele consegue concretizar a teoria.	5 4 3 2 1
52- Nas atividades avaliativas, considero relevante quando o aluno argumenta sua posição.	5 4 3 2 1
53- Percebo que meu aluno aprendeu quando consegue transpor o conteúdo para uma situação prática.	5 4 3 2 1
54- Nas avaliações, elaboro questões que exijam análise detalhada dos conteúdos trabalhados.	5 4 3 2 1
55- Substituo explicações por atividades práticas.	5 4 3 2 1
56- Utilizo estratégias de ensino que trabalhem com experiências e atividades do entorno dos alunos.	5 4 3 2 1
57- Estimulo os alunos a participarem de apresentações e debates.	5 4 3 2 1
58- Nas atividades avaliativas, priorizo questões de ordem prática.	5 4 3 2 1
59- Nas atividades avaliativas, exijo que os alunos respondam às perguntas de forma breve e direta.	5 4 3 2 1
60- Procuo diversificar os recursos didáticos em minhas aulas.	5 4 3 2 1

ITENS CORRESPONDENTES AO ESTILO DE ENSINO DINÂMICO															SOMA DOS PONTOS
1	3	4	5	7	10	16	19	21	31	35	38	43	57	60	TOTAL
ITENS CORRESPONDENTES AO ESTILO DE ENSINO ANALÍTICO															
6	9	12	18	25	28	30	32	39	40	42	47	50	52	54	TOTAL
ITENS CORRESPONDENTES AO ESTILO DE ENSINO SISTEMÁTICO															
2	8	11	13	15	22	26	27	29	33	37	41	44	48	49	TOTAL
ITENS CORRESPONDENTES AO ESTILO DE ENSINO PRÁTICO															
14	17	20	23	24	34	36	45	46	51	53	55	56	58	59	TOTAL

Fonte. Banas (2013, p. 134-136).

Essa construção resultou da falta de instrumentos para esse fim, o de possibilitar a identificação da maneira de ensinar do professor com vistas à resignificação das suas práticas pedagógicas. A elaboração final do referido instrumento tem sua fundamentação na teoria dos Estilos de Aprendizagem de Honey e Alonso (1994), no Brasil representada, entre outros, por Portilho (2003, 2009) (BANAS, 2013).

Tavares (2004) corrobora com Banas (2013) ao expor sobre a falta de instrumentos para identificar os estilos de ensino, tanto que desenvolveu seu trabalho voltado à verificação dos estilos de ensino de professores, tendo outras referências como base, não sendo a mesma de Banas (2013). Esses instrumentos, quando compreendidos como pontos de partida para melhorias das ações, visando o processo de ensino e de aprendizagem, aspectos indissociáveis na prática pedagógica, favorecem de maneira positiva a interação entre aluno e professor (HEINRICH, 1993; OLIVEIRA, 2012; PIMENTEL, 2009; SILVA, 2006; TAVARES, 2004).

A relevância desse estudo, mostra-se assim no que diz respeito ao desenvolvimento de um instrumento que serve como ponto de partida para que o professor identifique seu estilo de ensinar, pois é comum o professor em sua prática pedagógica, reproduzir da maneira como ele aprendeu, por exemplo, aulas expositivas, nem sempre dialogais, com o conteúdo sendo transcrito no quadro e lá no final do bimestre aplica uma prova escrita. O professor, sem refletir sua prática, pode exercer sua profissão se pautando no modelo aprendido durante sua formação, no entanto, é possível perceber, segundo as características dos estilos de ensino de Banas (2013) que cada estilo promove melhor o desenvolvimento de um estilo de aprendizagem, mais específico de determinados alunos.

E como ficam os demais alunos, em que o estilo de ensinar do professor não alcança o de aprender do aluno? É preciso, pontua a BNCC (BRASIL, 2018, p. 463):

organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Sendo assim, respeitar os estilos de aprendizagem dos protagonistas e interlocutores, dos que participam e dos quais não teriam sentido a escola, caso não existissem. Por isso, a educação deve visar à formação em sintonia com o contexto do aluno, resgatando aquilo que o aluno já sabe, compreender como se dá a aprendizagem de cada um, de acordo com seu estilo de aprendizagem. Que a aprendizagem leve ao aluno, de modo autônomo, a definir seu projeto de vida, seja no âmbito pessoal e profissional. No entanto, se o estilo de ensino do professor, não se adequar ao estilo de aprender do aluno, respeitando o outro, a pessoa humana, entende-se que uma atrocidade é cometida.

E ainda, para que haja aprendizagem favorável ao desenvolvimento da autonomia, conforme menciona a BNCC (BRASIL, 2018, p. 495), em tempos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), torna-se necessário:

[...] propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Essa autonomia que Silva, Candeloro e Lima (2013, p. 13) mencionam: “é uma conquista que deve ser realizada e a educação pode proporcionar contextos formativos capazes de favorecer a conquista da autonomia por parte dos estudantes”. A saber, o professor, nesse complexo processo de ensino e aprendizagem, precisa compreender as características a respeito de seu estilo de ensino, como elencado no “Questionário Portilho/Banas de Ensino”: dinâmico, analítico, sistemático e prático.

O estilo de ensino **dinâmico**: mudanças no programa da disciplina, improviso, momentos de descontração e animação. Seleciona estratégias de ensino – diferentes para cada conteúdo, espaço para discussão em grupo. Utiliza recursos didáticos diversificados, favorece o trabalho colaborativo, participação dos alunos em apresentações e debates.

Estilo de ensino **analítico**: revisa os conteúdos, esgotando seus detalhes, oferece tempo maior que o previsto para determinados conteúdos. Seleciona estratégias de ensino, de modo que elas favoreçam a análise detalhada de conteúdos, promovam a reflexão, prioritariamente, as realizadas individualmente.

Para o estilo de ensino **sistemático**: objetividade, coerência e estruturação, controle da turma sem dispersão, contextualização do tema e autor independente da disciplina. Seleciona estratégia que promove a crítica, o debate fundamentado em pesquisas prévias, que permita ao aluno buscar o “porquê” para explicar suas ideias.

Estilo de ensino **prático**: contextualiza conteúdos com fatos cotidianos, articula teoria e prática, experimentação dos conteúdos. Seleciona estratégias que promovem a construção de soluções práticas e rápidas, experiências e atividades do entorno do aluno, solução de problemas do dia a dia.

Todavia, é preciso considerar que esse instrumento que identifica o estilo de ensino do professor, fornece pistas da tendência que o professor tem e a sua preferência quando envolvido no processo de ensino e de aprendizagem, devendo ser considerado como ponto de partida para revisar as práticas pedagógicas, mediante os procedimentos didáticos adotados, visitar os saberes constituintes dessas práticas e dos adquiridos na formação inicial da profissão docente, pois, o professor precisa mobilizar seus saberes de modo que “oportuniza o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos explorados na etapa anterior” – Ensino Fundamental, proporcionando (BRASIL, 2018, p. 471-472):

a investigação como forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais.

Daí, o essencial, que na interação positiva entre professor e aluno, o professor deve deixar claro quais são os objetivos pretendidos com os instrumentos ou recursos utilizados nas estratégias de ensino ao relacionar com o conteúdo que apresenta ao aluno. E ainda, todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem precisam ter consciência do seu papel nesse processo. Independente da área de atuação do professor, pois na BNCC (BRASIL, 2018, p. 481) para a área de Linguagens e suas Tecnologias menciona que deve ser previsto que “os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral”.

Preocupação essa que “ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 482). Assim como, na Arte, enquanto área do conhecimento humano, que:

contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2018, p. 482).

Por isso, é importante o professor ter clareza da sua atuação, enquanto, constitui-se num fator determinante, visto que é capaz de facilitar ou dificultar o processo de organização do seu trabalho pedagógico, “uma vez que necessita considerar as singularidades nas diferentes formas de aprender dos alunos, ao conceber que cada sujeito é único em sua maneira de ser e agir e, portanto, também o será na maneira de aprender” (BANAS, 2013, p. 28-29). Isso posto, nos remete à questão do protagonismo do estudante, tanto evidenciado na BNCC, considerando que sua promoção deve servir de uma abordagem investigativa, levando os estudantes à aprendizagem e:

a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, para estimular a curiosidade e a criatividade na elaboração de procedimentos e na busca de soluções de natureza teórica e/ou experimental. Dessa maneira, intensificam-se o diálogo com o mundo real e as possibilidades de análises e de intervenções em contextos mais amplos e complexos, como no caso das matrizes energéticas e dos processos industriais, em que são indispensáveis os conhecimentos científicos, tais como os tipos e as transformações de

energia, e as propriedades dos materiais. Vale a pena ressaltar que, mais importante do que adquirir as informações em si, é aprender como obtê-las, como produzi-las e como analisá-las criticamente.

Daí a preocupação que vai ao encontro com os achados na pesquisa de Silva (2015), um percentual bastante representativo de professores confunde estratégias de ensino com estratégias de aprendizagem. Morin (2004 apud SILVA, 2015, p. 28) define:

estratégias de ensino como o caminho que facilita a passagem do indivíduo de uma situação em que se encontra para uma situação em que venha a alcançar os objetivos fixados, os quais são tanto de natureza técnico-profissional, desenvolvimento individual como pessoa humana como de agente transformador.

Isso facilita a mobilização das estratégias de aprendizagem, principalmente para alguns alunos que parecem compreender como isso ocorre de maneira consciente, mas por vários outros aspectos, têm alunos que não percebem esse processo. Por isso, é fundamental o professor ter clareza das suas responsabilidades frente ao processo complexo e de formação humana, no qual está o processo de ensino e de aprendizagem.

O professor, enquanto mediador do processo de construção do conhecimento, precisa criar e oportunizar todos os recursos, sempre visando os objetivos de aprendizagem pretendidos, para que esse caminho de facilitar a passagem tenha por parte do aluno consciência do seu papel de gestor de dados (SILVA, 2015). Pois, as estratégias de aprendizagem fazem parte do ser aluno, visto que “a aprendizagem pode ser definida a partir do comportamento do aluno (visível), bem como a partir das estruturas de pensamento (não visíveis) que sustentam esse comportamento” (PERRAUDEAU, 2006, p. 11 apud SILVA, 2015, p. 25). Essas estratégias de aprendizagem são sequências integradas de atividades, que o professor pode mobilizar, para facilitar a utilização da informação a ser processada nas estruturas cognitivas (BECKER, 2013).

O professor precisa conhecer como se dá o processo de aprendizagem para instigar essa mobilização que cabe ao aluno fazer. Será que o aluno sabe pensar como é o seu pensar? Portilho (2009 apud SILVA, 2015) menciona que se o aluno identificar os aspectos relacionados ao seu processo de aprendizagem, conhecer a si mesmo, tomará consciência desse complexo e dinâmico movimento. E no processo de ensino, o professor pode contribuir significativamente e levar o aluno a identificar e descobrir suas estratégias para aprender. Daí a importância do professor, saber qual é o seu próprio estilo de ensinar, desenvolver outros estilos que vão ao encontro daquele que o aluno utiliza para aprender. Visto que:

a dificuldade em planejar, tirar dúvidas, fazer questionamentos, impede-os de desenvolver estratégias de aprendizagem diferentes das que o professor utiliza em sala de aula. Acreditamos que o ensino, com vistas à aprendizagem de estratégias, pode ajudar os alunos a adquirirem e desenvolver estratégias de aprendizagem que lhes permitam transformar, reelaborar e reconstruir as informações ou conhecimentos que recebem. (FERREIRA, 2007, p. 4).

Nesse processo de ensino e de aprendizagem, entende-se que o diálogo, a comunicação deve ser bastante aberta, entre professor e aluno, visto que o professor precisa ir ajustando as estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem, para que a informação possa ser assimilada pelo aluno, agente ativo nesse processo. Daí, a importância do professor conhecer seu estilo de ensino para articular ao estilo de aprendizagem do aluno.

Sendo assim, é possível estabelecer, segundo Banas (2013) uma relação direta dos Estilos de Aprendizagem com os Estilos de Ensino. Dessa forma, para o Estilo de Aprendizagem Ativo, tem-se o Estilo de Ensino Dinâmico, para o Estilo de Aprendizagem Reflexivo, tem-se o Estilo de Ensino Analítico, para o Estilo de Aprendizagem Teórico, tem-se o Estilo de Ensino Sistemático e para o Estilo de Aprendizagem Pragmático, tem-se o Estilo de Ensino Prático. Quando existe uma discrepância entre o estilo de ensino do professor e o estilo de aprendizagem do aluno, aspectos como falta de motivação, de interesse, dificulta a comunicação, podendo o diálogo ser estabelecido quando ambos se articulam (QUEIROZ, 2011; CATHÓLICO, 2009).

Entende-se que, o professor ao conhecer seu estilo de ensino, pode alinhar de maneira mais adequada as estratégias de ensino para contribuir com a aprendizagem do aluno, segundo esse estilo de

aprendizagem. O professor não deve buscar conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos, exclusivamente, para alinhar ao seu estilo de ensino, até mesmo porque é preciso desenvolver os outros aspectos dos estilos, tanto de ensino como o de aprendizagem, mas para criar situações de aprendizagem muito mais eficazes. E ainda, associar essa preocupação com a importância de levar o aluno à tomada de consciência sobre o seu pensar e aprender, aspecto evidenciado por Ferreira (2007).

A BNCC pontua de modo bastante oportuno, que o professor do Ensino Médio, na área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas busque trabalhar o respeito às diferenças, e isso vem ao encontro de tudo que foi trabalhado neste artigo, até o momento.

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para além dessa identificação, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais. (BRASIL, 2018, p. 566).

Isso nos remete à reflexão, ao pensar da prática pedagógica, a vislumbrar outros horizontes, sob diferentes perspectivas. É preciso se permitir, pesquisar e refletir, constantemente a respeito do fazer pedagógico, frente aos estilos de ensino para que se possa contribuir com os diferentes estilos de aprender.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS...

Com as análises aqui desencadeadas, ficou evidente que, quando o professor conhece o seu estilo de ensino e os estilos de aprendizagem dos seus alunos têm melhores condições de articular estratégias de ensino, mais, personalizadas e individualizadas, favorecendo o estilo de aprendizagem que melhor tem o aluno, estimulando-o a desenvolver outros estilos, tornando possível ao aluno aprender, mais e efetivamente, o conteúdo abordado. É possível perceber essa evidência na BNCC quando aborda a aprendizagem, independente da área, visto que a centralidade é dada na formação do aluno, enquanto protagonista e interlocutor, considerando o processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, contribuiu-se qualitativamente com o processo de ensino e aprendizagem, tornando possível o desenvolvimento do aluno, de modo mais individualizado, pois ao conhecer o estilo de aprendizagem predominante de seu aluno e proporcionar que o mesmo desenvolva outros estilos, utilizando-se de uma adequação de seu estilo do ensino, proporciona-se desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem, o que torna o aluno mais autônomo.

Portanto, o professor ao conhecer seu estilo de ensino, deve mobilizar seus saberes, de maneira que o seu estilo de ensinar possa ir ao encontro do estilo de aprendizagem do aluno. Isso é muito importante, pois no ensino médio, os alunos devem buscar desenvolver competências e habilidades que também auxiliem nos estudos continuamente, ou seja, para que tenham condições de prosseguirem nos estudos, e se desenvolverem ainda mais ao buscarem o ensino superior.

No entanto, os estudos tidos como base para elaboração deste artigo, deixaram algumas lacunas que permitirão novos avanços na construção do conhecimento até então alcançado. Em nenhum dos trabalhos, percebeu-se a preocupação de escutar as vozes dos envolvidos, professores e alunos, nesse contexto, a partir desta compreensão teórica que os estilos de ensino e estilos de aprendizagem alçam. Eis aí um estímulo para a concepção de uma nova pesquisa!

REFERÊNCIAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J. Aprendizaje y ordenador. Madrid: Dykinson, 2002.

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico e mejora. Bilbao, Espanha: Ediciones mensajero, 2007.

LEAL, F.; CAMARGO, P. de. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018. In: CRUZ, P.; MONTEIRO, L. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)

Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 04 ago. 2019.

BANAS, J. C. B. Estilos de ensino do professor: construção de um instrumento pedagógico. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2655. Acesso em: 20 maio 2019.

BARROS, D. M. V. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? Inter-Ação: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, v. 34, n. 1. 2009. <https://doi.org/10.5216/ia.v34i1.6542>

BECKER, P. Caracterização dos estilos e estratégias de aprendizagem dos estudantes do curso de farmácia da UFS. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/3674>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

CATHÓLICO, R. A. R. Estratégia de ensino em curso técnico a partir dos estilos de aprendizagem de Felder-Soloman. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Escola de Engenharia de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: doi:10.11606/D.18.2009.tde-20102009-171201. Acesso em: 20 maio 2019.

FERREIRA, L. de F. Estratégias de aprendizagem do aluno de 5ª série na resolução de situação-problema. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1096. Acesso em: 20 maio 2019. <https://doi.org/10.11606/D.18.2009.tde-20102009-171201>

HEINRICH, S. H. O papel dos estilos de ensino e de aprendizagem na interação professor/aluno. 1993. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269346>>. Acesso em: 20 maio 2019.

LOPEZ, R. E. O. Los procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje: el caso de la psicología cognitiva e el aula escolar. México: Trillas, 2001.

OLIVEIRA, D. E. de. Impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico do ensino de contabilidade: uma análise dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12748>. Acesso em: 20 maio 2019.

PIMENTEL, A. C. dos S. Análise da influência do estilo de aprendizagem e da atitude em disciplinas de estatística da FEARP. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: doi:10.11606/D.96.2009.tde-27072009-153806. Acesso em: 20 maio 2019.

QUEIROZ, J. M. de. Ensino e aprendizagem em engenharia agrícola e ambiental com ênfase na disciplina de eletrotécnica. 2011. 97 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/3587>. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, C. C. dos S.; CANDELORO, M.; LIMA, M. C. Estratégias de ensino orientadas pelos estilos de aprendizagem dos estudantes de graduação em Administração. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília, 3 a 5 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ218.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, D. M. da. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP. 2006. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: doi:10.11606/D.96.2006.tde-24012007-152550. Acesso em: 20 maio 2019. <https://doi.org/10.11606/D.96.2006.tde-24012007-152550>

SILVA, P. M. M. da. Autorregulação da aprendizagem do aluno: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ensino médio de um colégio particular do município de Londrina. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000204587>. Acesso em: 20 maio 2019.

TAVARES, M. da G. G. A matter of style: looking at L2 teachers' teaching styles from the perspective of learning styles. 2004. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19547>. Acesso em: 20 maio 2019.

INTERSETORIALIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE PRECONIZADA PELA POLÍTICA NACIONAL

Ana Mayra Samuel da Silva Rezende¹, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen^{1,2}, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos²

¹Universidade Estadual Paulista - UNESP, ²Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: ana.mayra.ss@gmail.com

RESUMO

A constituição de uma escola inclusiva não se restringe apenas ao espaço escolar, depende de outras instâncias, bem como trocas de informações com profissionais, que são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do atendimento pedagógico aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), que frequentam a escola. Essa parceria com profissionais de áreas diversas no contexto escolar. Intersetorialidade pode ser definida como um trabalho em regime de colaboração realizado por equipes áreas afins, como educação, saúde (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outras), assistência social e judicial, que visam a melhoria do ensino para todos. O objetivo é analisar as ações da equipe gestora em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersetorial na escola. A metodologia constou de intervenção formativa por meio de Grupos de Discussão, e, observação participante para acompanhamento das ações desenvolvidas pela equipe gestora escolar, a partir de uma abordagem qualitativa. Estiveram envolvidos nas ações intersetoriais desenvolvidas ao longo desse estudo: escola, família, profissionais jurídicos, da saúde, assistência social, instituição especializada, e universidade; atualmente tais instâncias se reúnem a fim de garantir aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial uma Educação com Qualidade.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar, Intersetorialidade, Gestão Escolar.

INTERSECTORIALITY AND SCHOOL INCLUSION: A POSSIBILITY ENCOURAGED BY NATIONAL POLICY

ABSTRACT

The constitution of an inclusive school is not restricted to the school space, it depends on other instances, as well as information exchange with professionals, which are essential for improving the quality of pedagogical attendance to the EPAEE, who attend the school. This partnership with professionals from different areas in the school context. Intersectoriality can be defined as collaborative work carried out by teams in related fields, such as education, health (psychology, speech therapy, occupational therapy, physiotherapy, among others), social and judicial assistance, aimed at improving teaching for all. The objective is to analyze the actions of the management team in relation to the development of a collaborative work for the constitution of intersectoral articulation in the school. The methodology consisted of formative intervention through Discussion Groups, and participant observation to follow up the actions developed by the school management team, from a qualitative approach. They were involved in the intersectoral actions developed throughout this study: school, family, legal professionals, health care, social assistance, specialized institution, and university. Currently these instances come together in order to guarantee to the Target Public Students of Special Education a Quality Education.

Keywords: School Inclusion, Intersectoriality, School Management.

INTERSECTORIALIDAD E INCLUSIÓN ESCOLAR: UNA POSIBILIDAD PARA LA POLÍTICA NACIONAL

Resumen

La constitución de una escuela inclusiva no se limita al espacio escolar, depende de otros casos, así como del intercambio de información con profesionales, que son esenciales para mejorar la calidad de la

asistencia pedagógica a la EPAEE, que asiste a la escuela. Esta asociación con profesionales de diferentes áreas en el contexto escolar. La intersectorialidad se puede definir como el trabajo colaborativo realizado por equipos en campos relacionados, como educación, salud (psicología, logopedia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre otros), asistencia social y judicial, con el objetivo de mejorar la enseñanza para todos. El objetivo es analizar las acciones del equipo directivo en relación con el desarrollo de un trabajo colaborativo para la constitución de la articulación intersectorial en la escuela. La metodología consistió en una intervención formativa a través de Grupos de Discusión, y observación participante para dar seguimiento a las acciones desarrolladas por el equipo de gestión escolar, desde un enfoque cualitativo. Estuvieron involucrados en las acciones intersectoriales desarrolladas a lo largo de este estudio: escuela, familia, profesionales del derecho, atención médica, asistencia social, institución especializada y universidad. Actualmente, estas instancias se unen para garantizar a los Estudiantes Públicos de Educación Especial Target una Educación de Calidad.

Palabras Clave: inclusión escolar, intersectorialidad, gestión escolar.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A constituição de uma escola inclusiva não se restringe apenas ao espaço escolar, depende de outras instâncias, bem como trocas de informações com profissionais, que são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do atendimento pedagógico aos EPAEE, que frequentam a escola. Essa parceria com profissionais de áreas diversas no contexto escolar, é denominada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como intersectorialidade.

Intersectorialidade pode ser definida como um trabalho em regime de colaboração realizado por equipes áreas afins, como educação, saúde (psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outras), assistência social e judicial, que visam a melhoria do ensino para todos.

Warschauer e Carvalho (2014, p. 193) definem a intersectorialidade como “a articulação entre sujeitos de setores diversos, com diferentes saberes e poderes com vistas a enfrentar problemas complexos”. Vale ressaltar que a intersectorialidade não pode ser entendida ou simplificada como um simples trabalho em conjunto ou por meio de uma relação de posses, pois, Feuerwerker e Costa (2000, p. 26), alegam que “é uma nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas que pretende possibilitar a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos” para o processo de inclusão escolar.

De acordo com Farfus (2008, p. 119) “o gestor escolar deve ter um olhar ousado para sua realidade, ir além dos muros escolares e correlacionar-se com toda a comunidade do seu entorno, tornando-se esta parceira de suas ações”. A intersectorialidade estabelecida pela equipe gestora, além de ser um princípio da Educação Inclusiva, auxilia na constituição de uma gestão mais participativa, considerando os profissionais e a comunidade escolar.

Entretanto, este princípio precisa estar descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, uma vez que este,

tem que ser utilizado como um instrumento que organiza a escola, pois deve considerar na sua elaboração tudo o que já existe: legislação, concepções teóricas, conteúdos e métodos; bem como o que venha a existir, pois cria, define, estabelece, reorganiza, enfim, institui uma cultura organizacional. (FARFUS, 2008, p. 93)

É essencial e fundamental que os gestores conheçam os objetivos, metas e propostas de atuação preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como os programas e ações do MEC, e, incorporem os tais em seu PPP.

Ainda conforme o autor quando a equipe gestora escolar está aberta para a participação de segmentos intersectoriais e comunidade escolar, a autonomia surge resultando em equipes eficazes que visam um objetivo comum: um processo de inclusão efetivo e de sucesso para todos que frequentam o cotidiano escolar.

Para a construção de uma gestão mais participativa e de uma escola mais inclusiva a participação de diversos setores e da comunidade escolar se torna fundamental. Pois, a escola para ser inclusiva, precisa valorizar ações que promovam o respeito das diferenças e aprendam a lidar com elas. Desta forma, seu PPP

deve reconhecer as diferenças e apresentar possibilidades de ensino para todos os estudantes, mas, para tanto, se faz necessário desenvolver um trabalho em equipe. Fiorentini (2012, p. 246) defende que,

essa aliança colaborativa entre diferentes profissionais tem-se constituído em uma instância catalisadora do desenvolvimento de um tipo de profissionalidade que Fullan & Hargreaves (1997) chamam de interativa e deliberativa e que consiste no desenvolvimento da capacidade dos profissionais trabalharem colaborativamente num ambiente de diálogo e interação, onde discutem, analisam, refletem e investigam sobre seu trabalho, buscando compreendê-lo e transformá-lo.

Para o autor, o desenvolvimento de ações colaborativas entre profissionais atuantes no contexto escolar e profissionais de outros setores, pode facilitar transformando práticas excludentes em inclusivas. No entanto, isso depende da compreensão que estes profissionais possuem sobre a inclusão escolar e a maneira com que foram formados para atuar no espaço escolar.

Os segmentos envolvidos na intersetorialidade podem ser os mais diversos, englobando profissionais da área educacional, social, judicial, e da saúde (como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros). Cabe a cada profissional envolvido exercer sua função em colaboração em favor da aprendizagem do estudante. Ou seja, é necessário que este profissional esteja sempre em contato com os professores e gestores para haver uma troca de informações tanto em relação ao desenvolvimento do estudante como de formação do professor e do gestor para lidar com as diferenças cotidianamente nas salas de aulas heterogêneas.

Os profissionais podem se articular a partir de reuniões coletivas, feedbacks escritos, momentos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), entre outros. No entanto, vale destacar a necessidade de existir um trabalho colaborativo entre os profissionais da intersetorialidade para que seja revista a ideia de que a medicalização no ensino seja considerada a solução primordial para esses estudantes. Ou seja, os profissionais realizem um trabalho desarticulado com a escola e difame os professores e gestores por não saberem lidar, no contexto escolar, com as diferenças.

Libâneo (2001) salienta que a gestão aberta a intersetorialidade constrói relações sociais mais justas, além de propiciar a valorização do trabalho colaborativo e participativo já que as experiências de cada profissional envolvido são consideradas nas ações efetivadas no âmbito escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 13) alega que,

para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Ou seja, os profissionais envolvidos na intersetorialidade em uma perspectiva inclusiva precisam ter o conhecimento que atuam em favor de um objetivo comum. Lembrando sempre que as necessidades, os desafios e as possibilidades das escolas sempre devem ser levados em consideração por todos os envolvidos.

Freire (2001, p. 45) atesta que,

Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das licenças democráticas é, precisamente superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica (FREIRE, 2001, p.45).

Conforme La Taille (1992, p. 7) para desenvolver no espaço escolar a colaboração, e, por consequência a intersetorialidade,

basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. [...] fala da importância do amor, senso de humor, riso, da capacidade de ajudar os outros, de não estar centrado só em si mesmo, mas voltado para o que pode ser feito, no aqui e agora para o outro.

Candau (2000) reconhece que as instituições escolares devem ser um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens, pois, é nesta troca de informações, experiências, interação, formação e reconhecimento da dimensão histórica e social dos indivíduos que construímos o que chamamos de escola.

A autora ainda afirma que as relações entre os direitos humanos e as diferenças das pessoas as colocam em um horizonte de afirmação da dignidade humana. Sendo assim, ouvir as propostas de melhoria do outro podem auxiliar, além da qualidade do ensino, mas também, desenvolver habilidades pessoais, como o respeito pelas diferenças, solidariedade, companheirismo e altruísmo. Orsolon (2009, p. 179) alega, por meio de sua pesquisa relacionada à parceria entre escola e responsáveis pelos estudantes, que,

a parceria constitui o encontro de diferentes para realizar um projeto comum. A parceria em questão é a educação da criança ou do adolescente, filho e aluno, o que significa assumir juntos essa educação. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade, isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas

Assumir essa parceria para a constituição de uma escola mais inclusiva, quer dizer que o reconhecimento das diferenças no contexto escolar deve ser discutido e planejado por diversos setores, a fim de garantir uma efetiva inclusão escolar.

Brizzola (2006) afirma que para a constituição de um ambiente inclusivo na escola, é necessário que os gestores organizem demandas de trabalho que privilegiem a colaboração de vários segmentos, pois, o trabalho colaborativo é um pressuposto de constituição da cultura de uma escola inclusiva. É necessário que os gestores, tanto educacionais como escolares, professores e profissionais de áreas diversas se unam em favor de uma educação de qualidade e inclusiva. É importante destacar que existem parcerias que podem e devem ser estabelecidas no contexto da escola, pelos gestores escolares, como por exemplo firmar parcerias com profissionais e amigos da escola que podem e desejam colaborar por meio de trabalho articulado que vise a inclusão dos estudantes. Porém, existem parcerias que precisam ser estabelecidas pelos gestores educacionais, visto que demandam recursos financeiros, disponibilidade e vínculos institucionais.

No entanto, vale ressaltar que cada um deve agir de acordo com os conhecimentos específicos de cada área, sem julgar a escola sobre como deve ou não fazer para que a inclusão se efetive. O intuito é colaborar, encarar o desafio e lutar para que todos tenham o direito de ser, sendo diferente.

De acordo com Parrilla (1996, apud ARNAIZ et.al. 1999), em um trabalho colaborativo, os participantes compartilham as decisões a serem tomadas, e se tornam responsáveis pela qualidade do que está sendo produzido coletivamente, considerando os desafios, possibilidades e interesses de cada indivíduo.

Os diversos setores, ao trabalharem colaborativamente em favor da constituição da cultura de uma escola mais inclusiva, precisam estabelecer algumas habilidades e princípios, como: liderança compartilhada, relação de não-hierarquização, confiança mútua, e corresponsabilidade pelas ações.

Devemos considerar a afirmação de Aranha (2004, p. 8), pois,

a escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.

Diante do exposto, podemos perceber a importância da intersectorialidade para a constituição de uma escola e sociedade mais inclusivas. Pois, mesmo a escola não sendo a única instituição de transformação social, tem poder para auxiliar a constituição de uma sociedade que reconhece e problematiza as diferenças. Para tanto, os profissionais que atuam em favor da escola devem estar aptos para que esta transformação se efetive.

O objetivo deste artigo é *analisar as ações da equipe gestora em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersectorial na escola.*

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A abordagem qualitativa permite entender a natureza de um fenômeno social e buscar compreensões teóricas e práticas para situação vivenciada. A pesquisa tem autorização ética mediante

cadastro no Comitê de Ética e Pesquisa, (CAAE): 55532916.0.0000.5402, tendo em vista que emerge do estudo realizado para elaboração da Dissertação intitulada “Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade”.

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “S”, com aproximadamente 380 estudantes, localizada em um município de pequeno porte do interior do oeste paulista. A partir do conhecimento da realidade e do contexto da unidade escolar optou-se por estudar políticas públicas que contribuíssem com a prática inclusiva por parte da equipe de gestão escolar, que compreender a diretora escolar (DR), a vice-diretora (VD) e a coordenadora pedagógica (CP). As necessidades formativas estavam relacionadas às suas ações para promover a organização de uma escola mais inclusiva, que cumprisse seu papel e função social, além de garantir o que preconizam os documentos legais em vigência. Estavam preocupadas, também, com a formação e a atuação de seus funcionários e professores.

Considerando a técnica do Grupo de Discussões (GD), e a participação dos gestores e professores em relação à Inclusão, surgiu como possibilidades da escola pública para desenvolver o processo de inclusão escolar que vise a aprendizagem dos estudantes, chegou-se a um senso comum de que a intersectorialidade seria viável e possível a partir do contexto vivenciado. Pesquisadora e equipe gestora estudaram previamente, diante das práticas inovadoras inclusivas previstas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e consideraram que a articulação intersectorial ante a realidade do município, fosse a alternativa mais viável. E, assim, direcionaram as questões para o estabelecimento de parcerias a fim de compreender o que os participantes entendiam sobre esta ideia.

Além disso, a articulação intersectorial ou intersectorialidade está preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que foi estudado sistematicamente pela pesquisadora e participantes da pesquisa durante a etapa de intervenção formativa.

Dessa forma, optou-se por retomar o documento norteador para verificar as possibilidades de parcerias que poderiam ser estabelecidas no contexto escolar. Nessa etapa, a pesquisadora observou as interações da equipe gestora escolar com os profissionais que se dispuseram em tornar parceiros das ações desenvolvidas na escola.

Após a elaboração dos projetos, encaminhados para a Divisão Municipal de Educação que os aprovou e enviou para órgãos responsáveis, a intersectorialidade tornou-se efetiva no contexto escolar. A pesquisadora presenciou momentos em que os profissionais passaram a frequentar a escola para dar feedbacks dos atendimentos com os estudantes para os professores e gestores, outros se dispuseram e realizaram formações durante o HTPC. Para coleta destes dados utilizou-se a observação participante e a gravação em áudio de todas as intervenções, que foram para seleção e análise.

Conforme Stainback (2002, p. 17),

[...] a inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio, equidade e autorização, não é uma tendência, um processo, ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implementados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir nosso processo educacional para promovê-la. Não haverá um conjunto de práticas estáticas, e sim uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos para desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais que serão orientadas pelo tipo de sociedade na qual queremos viver.

Diante dessas premissas, refletiu-se com a equipe gestora que a alternativa mais viável, para o contexto em que a escola está inserida, seria a articulação com os setores da assistência social e da saúde disponíveis no município, que está preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O documento alega que a intersectorialidade está diretamente relacionada ao trabalho colaborativo desenvolvido, mediante projetos e parcerias, com profissionais de outras áreas, a partir de um objetivo comum, no caso, o reconhecimento, o convívio e a problematização das diferenças que caracterizam e constituem os estudantes.

Considerando que existem diversos profissionais de áreas distintas (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogia, assistência social, e até mesmo da área judicial) que atuam no município, se pensou em solicitar parcerias que visassem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem

como garantisse o exposto pelos documentos legais: a garantia do acesso à educação e da permanência com qualidade para todos.

A equipe gestora e a pesquisadora elaboraram dois projetos para solicitação de parcerias, após conversarem formalmente com profissionais para explicar e evidenciar o interesse em colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Vale destacar que estas ações foram supervisionadas pela Divisão Municipal de Educação, e, o estabelecimento dessas parcerias que visam a intersetorialidade serão apresentadas posteriormente bem como sua análise. A psicóloga, a fonoaudióloga e a psicopedagoga, que já atuam na rede municipal de educação, saúde e assistência social aceitaram participar, oferecendo serviços de apoio aos estudantes, formações para os professores, e visitas familiares, pois compreenderam a importância de sua atuação para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, na escola.

A análise dos resultados presente nesse estudo aborda os elementos que foram necessários para que a equipe de gestão escolar desenvolvesse ações intersetoriais que favorecessem o processo de inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A intersetorialidade é apresentada como uma alternativa para as escolas públicas que não usufruem, por diversas questões como falta de conhecimento, interesse ou pré-requisitos; do apoio de serviços, programas e ações do MEC sobre Educação Especial e Inclusiva, para promover a inclusão escolar e contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Vale destacar que a intersetorialidade pode ser desenvolvida por todas as instituições de ensino.

A análise do terceiro eixo temático possibilita uma discussão sobre os desafios que foram vivenciados pela equipe de gestão escolar da EMEF “S” para consolidar a intersetorialidade como uma possibilidade para inclusão escolar, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para tanto, teve-se por intuito analisar em que medida as ações da equipe gestora para a constituição da articulação intersetorial na escola podem ser fundamentadas pelas perspectivas do trabalho colaborativo.

Tezani (2004, p. 177) que,

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações.

Conforme as políticas educacionais vigentes em nosso país, os sistemas de ensino possuem autonomia para discernir sua organização, assim, cada escola, orientada por seus gestores educacionais e escolares a desenvolver e pôr em prática as melhores alternativas, dentro de suas possibilidades para promover a inclusão de maneira efetiva. Lembrando que a o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma obrigatoriedade preconizada por documentos legais, devendo ser garantida aos EPAEE, porém, por motivos administrativos e financeiros, o município passou a ofertar esse serviço durante o desenvolvimento desse estudo.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014, p. 10) uma das estratégias para se promover a inclusão (Meta 4) está relacionada a

promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar [...], de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

Uma vez que, “ao vermos que a inclusão é hoje um imperativo de Estado e que, de certo modo, se tornou uma prática irrefutável dentro das escolas, podemos considerar que todos os sujeitos participantes de uma comunidade escolar estão imersos nessa prerrogativa” (MACHADO, 2017, p. 3). E, portanto, equipe de gestão escolar precisa se articular para desenvolver projetos e parcerias que firmem a articulação intersetorial.

Visto que,

Quando o coletivo da escola assume como proposta uma educação global, unindo-se para enfrentar problemas e obstáculos que geram tensões e conflitos, essa atitude leva a um

ganho significativo em relação aos sentimentos de solidariedade e de respeito mútuo. As dificuldades vivenciadas conjuntamente, fazem as pessoas crescerem quando se mobilizam para atingir mudanças úteis na busca de soluções (LIMA, 2007, p. 117).

Ou seja, quando os profissionais de áreas distintas se reúnem para compreender um desafio inerente ao contexto escolar, a fim de auxiliar e promover o exposto pelos documentos legais que preconizam a educação como um direito de todos, estabelecendo igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade; há transformações de atitudes.

Durante os GD, conforme já exposto nesse documento, os professores questionaram a equipe gestora por haver estudado colaborativamente com a pesquisadora metas e objetivos dentre as práticas inclusivas previstas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre elas a intersetorialidade e ainda não estar desenvolvendo-a no contexto escolar, pois consideravam que a mesma seria válida para a aprendizagem dos estudantes.

Diante do exposto, a EMEF “S.” passou a tentar estabelecer o que preconiza as políticas públicas para oferecer e potencializar o processo de inclusão em âmbito escolar. Após os estudos e a compreensão de que a intersetorialidade seria mais uma possibilidade para o contexto da unidade escolar, a equipe gestora passou a elaborar, em colaboração com a pesquisadora, projetos em parceria com profissionais de outros setores como a psicologia, fonoaudiologia, entre outros, a fim de atender a demanda de seus estudantes. A equipe de gestão escolar estabeleceu parceria com os profissionais da área da saúde que atuam no Centro Municipal de Saúde (CMS) e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), vale destacar que os projetos foram aprovados pela Divisão Municipal de Educação. Os atendimentos aos estudantes, previamente selecionados pelas gestoras VD e CP, e pelos professores, acontecem no contra turno do período escolar.

O estabelecimento dessas parcerias, além de ter feito parte de um dos temas do estudo sistemático com a equipe gestora, foi desenvolvido como uma possibilidade para que a inclusão acontecesse, devido ao caso de alguns estudantes e seus pais ou responsáveis que necessitavam de apoio especializado e não possuíam condições para tal. Assim, a equipe de gestão escolar, acatando a sugestão dos professores no GD decidiu tentar estabelecer a intersetorialidade conforme preconiza os documentos legais.

A parceria estabelecida com a CMS resultou em um projeto, que emergiu de três reuniões coletivas e decisivas com os secretários das Divisões Municipal de Educação e da Saúde, juntamente com a equipe gestora da unidade escolar. Assim, ficou decidido que a psicóloga, a psicopedagoga e a fonoaudióloga atenderiam uma porcentagem de estudantes da rede municipal de educação, realizando um acompanhamento periódico, além de externar um feedback aos professores. A intersetorialidade com os profissionais da CMS atende cerca de 15 estudantes, não apenas da EMEF “S”, mas também de outras escolas públicas municipais.

CP, acabei de receber uma ligação do Conselho Tutelar. (DR)

O que queriam? (CP)

Ah, eles disseram para firmarmos logo nossa parceria com o CMS, para ver se agiliza a montagem de uma sala de atendimento para a psicopedagoga. (DR)

Mas, o que nós temos a ver com isso? (CP)

Eles disseram que precisam encaminhar alguns casos e que nossa parceria vai auxiliar. (DR)

E o que nós precisamos fazer? (CP)

Amanhã você poderia levar a lista dos nossos estudantes, aqueles da reunião que nós fizemos com os professores, lembra? (DR)

Sim. Vamos enviar aqueles nomes então? Você não acha que devemos conversar com os professores novamente? (CP)

Por mim tudo bem, vamos conversar com eles na HTPC de hoje então, assim amanhã você já protocola a parceria no CMS. (DR)

O excerto acima revela que a articulação intersetorial com os profissionais do CMS, nesse momento ainda inicial, já estava sendo efetivo não apenas para a EMEF “S”, mas também para outras instâncias municipais como o Conselho Tutelar. Além disso, ao desenvolver um trabalho participativo na unidade escolar, a gestão buscou ser democrática permitindo que os professores também fossem sujeitos ativos desse processo de escolha dos estudantes e desenvolvimento dessa parceria.

A articulação intersetorial com os profissionais da APAE emergiu do caso de um estudante que, durante a Educação Infantil pôde permanecer em ambas instituições, e ao iniciar o Ensino Fundamental, seus pais ou responsáveis tiveram que optar pela Educação Básica ou pela Educação Especial, devido as formalidades legais do município. A inclusão desse estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da EMEF “S” foi difícil, não apenas para o estudante, mas também para sua família e profissionais da escola.

Durante todo o ano letivo de 2016 ocorreram inúmeras reuniões entre a equipe gestora escolar, a professora da sala de aula comum, a mãe e os profissionais¹² que atendiam o estudante. Houve momentos de tensões, de desistências e também de perseverança principalmente por parte da equipe gestora que tentava sempre uma nova alternativa para manter o estudante na escola proporcionando seu bem-estar. Ao questionar a gestora DR sobre como estava o estudante ela informou que,

Ontem foi a reunião, estávamos eu, a diretora da divisão e a supervisora, a APAE (com a psicóloga, fonoaudióloga, assistente social e a diretora), assistente social do fórum (representando o promotor), o conselho tutelar (dois membros), e o secretário, a psicóloga e a fonoaudióloga do centro de saúde. A mãe assinou o termo desistindo da matrícula dele aqui na escola, porque segundo ela houve regressão dele aqui. A APAE ofereceu um projeto para que a município faça o repasse e eles atendam os casos mais graves, mas seria muito caro e o município não daria conta de arcar. Então decidiram apenas oferecer o serviço. E eu apoio porque o trabalho da APAE é efetivo. Pelo menos aqui no município [refere-se ao CSM] quer queira ou não, não existe uma sequência no trabalho, é fragmentado, eles não se conversam. Encaminhamos um estudante para a psicopedagoga ela faz uma coisa e o estudante regressava, encaminhamos para a fonoaudióloga que desconhece o trabalho da psicóloga que entra de férias, e quanto retorna a fonoaudióloga falta, tira licença. Assim fica difícil trabalhar articuladamente. Então não tem uma sequência de trabalho, e as mães percebem isso (DR).

Percebe-se pelo excerto a reflexão da gestora DR sobre o modo como os profissionais de outros setores desenvolviam seus trabalhos de maneira desarticulada com a escola e com a família dos estudantes. Ao perceber o interesse da APAE em promover um trabalho articulado com as escolas municipais, a gestora DR conversou com a pesquisadora e as gestoras VD e CP a fim de tentar estabelecer uma parceria efetiva, embora tivesse conhecimento de que a instituição especializada necessita de apoio financeiro para se manter ativa.

O projeto da APAE denominou-se “Programa de Atendimento Especializado” (PAE) e foi elaborado pela equipe gestora da unidade escolar campo da pesquisa, pela representante da APAE e pelos membros da Divisão Municipal da Educação. Por ser um projeto piloto que envolveu questões burocráticas e financeiras, o mesmo não foi divulgado para o público. Além disso, por ser piloto, o projeto atende apenas dez estudantes, sem laudo, mas em processo de diagnóstico. Esses estudantes podem permanecer entre seis e doze meses no projeto, garantindo a rotatividade e participação de outros estudantes que necessitam do apoio dos profissionais envolvidos. Os profissionais envolvidos foram: o neuropediatra, a psicóloga, a fonoaudióloga e a professora especialista. Além dos atendimentos aos estudantes, os profissionais realizam um acompanhamento com as famílias e com os professores da EMEF “S.”, visando dar continuidade ao que trabalho que tem sido realizado, caracterizando a intersetorialidade e a colaboração.

Lá na APAE funciona assim: eles têm acompanhamento com o neurologista, com a fonoaudióloga e a psicóloga, e no final do período eles participam na sala de aula com a professora especialista assim como as crianças aqui da escola na sala de recursos multifuncionais. Tudo no contraturno da escola regular. A Prefeitura comprou esse projeto para dez crianças, não foi barato. (DR)

Conforme exposto pela gestora DR, o trabalho desenvolvido pelos profissionais do CME, de fato não eram efetivos para a escola, pois devido à demanda municipal os profissionais não tinham condições de atender aos estudantes, desenvolver a intersetorialidade formando e informando os professores e dando feedbacks às famílias. Assim, a parceria intersetorial estabelecida por meio do projeto desenvolvido

¹² Não atuavam na perspectiva da intersetorialidade.

já firmava algumas ações que deveriam ser realizadas pelos profissionais, como por exemplo informar os professores da EMEF “S” sobre o desenvolvimento dos estudantes conforme os atendimentos realizados.

O secretário do CME disse que tem condições de atender aos estudantes com deficiência sim, porque foram adquiridos testes para a psicóloga, matérias para a psicopedagoga e fonoaudiólogas. Agora eles estão organizando as salas para que elas possam atender as crianças. E os casos em que os pais não aceitam participar e colaborar com o atendimento dos filhos, eles irão encaminhar para o Conselho Tutelar. Casos que necessitem, eles irão encaminhar para o AME, para poder ter uma sequência no trabalho pedagógico dessas crianças. (DR)

As crianças que necessitam de acompanhamento com os profissionais externos à escola, precisam de um “acompanhamento”, e não de um atendimento de dois ou três meses que servem para fazer a triagem e depois serem depositadas novamente na escola. Eles precisam trabalhar meios para minimizar as dificuldades daquela criança. Para vermos o resultado destes trabalhos precisamos esperar um longo prazo, dois, três anos. O diferencial da APAE é que todas as vezes que eles atendem algum estudante nosso lá, eles nos chamam para dar um feedback. Precisamos cobrar isso do CSM também. (VD)

Para o desenvolvimento dessas parcerias, a equipe de gestão escolar juntamente com o quadro de professores selecionou os estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem e também aqueles que necessitavam de atendimento especializado. Os estudantes que participaram destes projetos continuaram frequentando normalmente a escola regular e no contra turno receberam atendimentos com os profissionais da área da saúde na APAE e no CMS. Para o desenvolvimento destes projetos, a equipe gestora solicitou autorização dos pais e/ou responsáveis. De acordo com os relatos dos professores houve melhoras na aprendizagem desses estudantes, efetivando a hipótese de que a articulação intersetorial pode contribuir para o processo de inclusão escolar.

Um exemplo de que o estabelecimento de parcerias intersetoriais tem dado certo no contexto da escola é o caso do estudante com TEA que, no início do primeiro semestre necessitava que a mãe o acompanhasse durante as aulas, pois o mesmo agredia as demais crianças, não realizava as atividades propostas e por muitas vezes se negava em permanecer na escola. E,

O estudante G.F é um dos melhores estudantes da turminha dele. Ele já sabe as letras, até as que eles ainda não estudaram, forma sílabas. A professora deu um ditado estes dias e ele foi o único que acertou tudo. Ele não tem dificuldades de aprendizagem, o problema dele era comportamental. (DR)

Depois que o estudante G.F passou a frequentar o projeto lá da APAE, ele mudou aqui na escola, é outra criança. Ele não sai mais da sala de aula, ele respeita a professora, faz todas as atividades, se concentra, questiona. Não se ouve mais reclamar dele (CP).

O relato da gestora CP expõe o caso de sucesso de um estudante que necessitava de um atendimento e um olhar diferenciado para atender as suas necessidades. Com o apoio e acompanhamento para que a escola também proporcionasse práticas pedagógicas inclusivas o estudante passou a compreender que a escola era seu local de estudo, tornando sua referência. O que antes, ainda não havia acontecido, visto que o estudante frequentava a instituição especializada e foi transferido para a escola comum sem uma preparação. Ao regressar para a instituição especializada, na ótica da intersetorialidade, os profissionais da APAE e a professora da escola regular passaram a desenvolver um trabalho articulado que visou mostrar ao estudante a rotina escolar e a sua importância para o convívio com os demais colegas. Esta parceria entre os profissionais da escola e os profissionais das áreas da saúde se caracterizou como um trabalho colaborativo, visto que objetivavam uma meta em comum e desenvolveram ações conjuntas para alcançá-la.

Outros estudantes também foram beneficiados com as parcerias estabelecidas, tendo em vista que começaram a receber um apoio especializado com um olhar próprio que visava ressaltar as suas potencialidades e não as suas dificuldades, conforme acontecia na escola.

O estudante VHL foi encaminhado para a psicóloga do CSM, e ela falou que aqui na escola ele não tem interesse em fazer nada porque ele já sabe. Ela fez algumas perguntas para ele, e ele não quis responder. De repente ele pegou uma régua, fez uns cálculos e disse quantos metros quadrados a sala da psicóloga tinha. Havia um carrinho, que ela usa nos

atendimentos, e estava quebrado, ele mexeu umas peças e fez voltar a funcionar. Ela disse que pelos testes a inteligência dele é muito acima da média. E ele está no 4º ano. (DR) Já pensou, descobrirmos um estudante com altas habilidades ou superdotação na nossa escola? (VD)

Aí teremos que ver como faz para ele poder frequentar uma série mais elevada. (DR) Mas isso a gente descobre, só estudar um pouco. (VD)

Será que conseguimos algum atendimento pela UNESP ou alguma outra instituição para o estudante VHL? A psicóloga do CMS está atendendo ele. E estamos desconfiadas de que ele tem Altas Habilidades ou Superdotação. Mas ela disse que não pode concluir o laudo, pois não tem os testes próprios para aplicar. Preciso encontrar um lugar que possa ajudar esse estudante. (DR)

Sim, precisamos fazer algo. As crianças com deficiência que não aprendem precisam de atenção, e as que aprendem demais também. (VD)

O problema é que ele não faz nada em sala de aula, e as vezes isso gera a indisciplina. (CP) As professoras acham que ele não sabe, que ele é limitado. Mas tudo indica que ele não se interessa pela escola, porque tudo o que a professora fala ele já domina. (DR)

O diálogo entre as três gestoras traz resultados importantes para esse estudo. A gestora VD tomando consciência das falhas em sua formação enquanto gestora de uma unidade escolar, traz à reflexão de que para vivenciar um desafio é necessário estudar e se tornar conhecedora das possibilidades para enfrentá-lo. Com a fala da gestora DR percebe-se seu anseio em estabelecer, cada vez mais, parcerias que sejam de fato efetivas para o contexto dos estudantes que frequentam a EMEF “S”.

A participação dos profissionais envolvidos com a intersetorialidade na tomada de decisões relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é de extrema importância pois, juntamente com os gestores e com os professores, garante um olhar especializado em conjunto com aqueles que estão diariamente na escola com os estudantes visando a melhoria da qualidade da educação a todos. Além disso, o diálogo entre os profissionais, estabelecido por meio da parceria, é um princípio da intersetorialidade.

As professoras especialistas que assumiram a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da EMEF “S”, ao perceberem que a equipe de gestão escolar desenvolvia ações intersetoriais, se dispuseram em colaborar e estar em contato com os profissionais e famílias dos EPAEE que estavam sendo atendidos.

Elas estão dispostas. Elas vão atrás da família, correm atrás dos profissionais da saúde, psicólogos, fonoaudiólogos, neuropediatra. Se reúnem com a família e os profissionais, conversam junto, decidem junto. (DR)

Passa para os professores como eles tem que trabalhar na sala de aula. Esta sendo um trabalho maravilhoso. (CP)

O excerto acima reflete a satisfação da equipe de gestão escolar com ambas práticas inclusivas: a intersetorialidade e a SRM. Embora as ações desenvolvidas tenham sido implementadas recentemente, é possível perceber seus benefícios, tanto para os estudantes que participam como para a equipe de profissionais que atuam no contexto escolar.

Vale salientar que, para que a intersetorialidade não venha fracassar gerando a medicalização do ensino e um trabalho desarticulado conforme acontecia anteriormente entre a escola e os profissionais do CMS, os sujeitos devem estar conscientes dos princípios da gestão democrática, participativa e do trabalho colaborativo. Assim, acredita-se que o distanciamento entre a escola e os profissionais de áreas distintas será minimizado, por meio do diálogo sobre as dificuldades enfrentadas e soluções para os problemas. Pode-se perceber que as parcerias têm sido efetivas, garantindo melhorias no desempenho escolar dos estudantes, cujo os pais concordaram em participar das parcerias intersetoriais.

A maneira como as parcerias intersetoriais se estabeleceram não foi fácil, existiram diversos desafios a serem superados pela gestão escolar. A Divisão Municipal de Educação, embora tivesse conhecimento de que a articulação intersetorial fosse prevista pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), demonstrava insegurança em apoiar essa atitude. Assim, a equipe de gestão escolar apresentou os benefícios para a unidade escolar em relação à aprendizagem e níveis de aprovação, e os casos de estudantes que não possuíam condições financeiras de arcar com profissionais da educação e que já estavam pleiteando uma vaga no CMS há anos e ainda não haviam sido chamados, e necessitavam de atendimento. Além disso, a gestão escolar apresentou os

documentos legais que previam a intersetorialidade como uma alternativa, alegando ser a melhor opção tendo em vista a ausência do AEE no município. Após o convencimento da gestão educacional do município, a gestão escolar foi autorizada a desenvolver projetos de parceria que seriam analisados e passaram a ser executados em âmbito municipal, conforme já exposto.

A primeira tentativa de parceria aconteceu com o CMS, no entanto a gestão escolar por já conhecer o trabalho realizado tinha receio em desenvolver um projeto desarticulado que não contribuísse efetivamente com a aprendizagem de todos na escola. Assim, tentou se reunir com a equipe gestora do CMS para firmar um trabalho colaborativo, em que os professores, pais ou responsáveis dos estudantes pudessem ter acesso às informações sobre o desenvolvimento dos atendimentos realizados. Além disso, tentou promover alguns encontros, em horário de HTPC, para que os profissionais do CMS pudessem estar em contato com os professores para formação e combinar atividades articuladas.

O projeto elaborado e desenvolvido em parceria com os profissionais da APAE já era visado pela equipe gestora, tendo em vista a admiração expressa nos excertos pelo trabalho realizado pela instituição especializada de ensino. A APAE enquanto instituição especializada, sem fins lucrativos, necessita de projetos governamentais, doações e parcerias para se manter em funcionamento. Devido ao cenário político em que o Brasil se encontra, e à inclusão escolar, muitas instituições como essa foram extintas. Com a garantia de que a parceria entre o Município e a APAE geraria um capital financeiro para a instituição, o projeto passou a ser fiscalizado pela promotoria e pela Divisão Municipal de Educação, a fim de garantir sua execução com qualidade.

Os atendimentos realizados na APAE se estabeleceram de maneira articulada, mas com o decorrer dos dias letivos, percebeu-se que os diagnósticos enviados afirmavam que os estudantes encaminhados deveriam ser matriculados em uma instituição especializada, no caso a própria escola especial.

Alguns pais optaram por transferir os filhos para a APAE, disseram que lá é o lugar deles, onde eles se encontraram, fazer o que né? Nós tentamos proporcionar o melhor para os nossos estudantes enquanto eles estiveram aqui na escola. (DR)

Infelizmente alguns professores da unidade escolar, em que esse estudo foi desenvolvido, concordavam em encaminhar a matrícula dos EPAEE para as escolas especializadas. No entanto, a equipe de gestão escolar entrevistou apresentando que este não era o foco da parceria, mas sim promover condições para que todos os estudantes pudessem se sentir pertencentes ao espaço escolar regular e nele permanecer com qualidade. Mantoan (2006, p. 26) afirmar que,

falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizam, perderam sua identidade, bem como os profissionais que nelas lecionam, particularmente os que são professores especializados (MANTOAN, 2006, p. 26).

Conforme a autora as escolas ou instituições especiais tiveram um papel importante e fundamental para que houve os EPAEE pudessem usufruir de tantos benefícios e do direito à educação, igualdade de condições de acesso e permanência com qualidade em escolas regulares. Mas, atualmente essas instituições especializadas perderam sua identidade, pois promovem apenas a segregação dos estudantes e não a sua inclusão como preconizam os documentos legais, por isso,

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos à educação e nós precisamos ser corajosos para defender a inclusão, porque estamos certos de que não corremos nenhum risco ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais à parte, que segregam, discriminam, diferenciam pela deficiência, excluem (MANTOAN, 2006, p. 26-27).

Embora não corra nenhum risco em apoiar que todos os estudantes devem estar matriculados na escola regular, a equipe de gestão escolar foi criticada pela APAE e pelos professores que defendem essa ideia. Essa atitude reforça a importância da formação dos professores e do papel da gestão escolar em agir na conscientização dos profissionais que atuam nas escolas.

Vale destacar que esse documento dissertativo não se opõe às instituições especializadas, mas sim à maneira como a intersetorialidade foi considerada para manter financeiramente uma escola especializada

que sugeriu a matrícula de estudantes em sua escola especial. Esse desafio está diretamente relacionado com a maneira com que as escolas estão organizadas para atender as diferenças que caracterizam os estudantes. É importante reafirmar que a APAE pode atribuir-se função como um AEE, ou trabalhar em conjunto com as escolas para garantir que os estudantes possam frequentar o ensino regular. Mantoan (2002, p. 27) defende que,

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

Ao optar pela intersetorialidade, preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a equipe de gestão escolar visou melhorar o atendimento dos estudantes que a frequentavam, mudando, assim, a sua organização e a sua estrutura. Além disso, com a intersetorialidade a equipe de gestão escolar teve que sair de sua zona de conforto e buscar auxílio, parcerias efetivas, e demonstrar à gestão educacional e aos pais os benefícios escolares dos atendimentos com profissionais de áreas distintas.

Outro desafio enfrentado pela equipe de gestão escolar para promover a intersetorialidade em uma perspectiva inclusiva, foi a adesão dos pais aos projetos desenvolvidos. Para tanto, a gestão escolar promoveu uma reunião com os pais ou responsáveis de todos os estudantes, para conscientização das ações que estavam sendo desenvolvidas no âmbito escolar para incluir e promover a permanência com qualidade de todos. Essa reunião de pais ou responsáveis contou com o apoio da pesquisadora que explicou aos participantes a importância dos atendimentos especializados com profissionais, e também sobre a sala de recursos multifuncionais que estava sendo implementada na unidade escolar.

Além disso, a gestão escolar convocou os pais ou responsáveis dos estudantes que foram pré-selecionados pela coordenadora CP e pelos professores para participar dos projetos de parceria intersetorial no CMS e na APAE, para informar como, onde e quando seriam os atendimentos. Alguns pais ou responsáveis não compreenderam a importância da intersetorialidade para a aprendizagem dos estudantes, e optaram por não fazer parte da parceria. Conforme exposto abaixo pela gestora DR alguns pais não aceitaram participar dos projetos de parceria com profissionais de outros setores, mesmo sendo apresentado os benefícios para a aprendizagem de seus filhos no contexto escolar.

A CP já foi em casa de estudante, porque assim como as vezes não temos o apoio dos órgãos competentes, nós não temos da família também. Tivemos dois pais em que a CP foi na casa para visitar junto com a professora para falar, informar, dizer como funciona o projeto em parceria com a APAE, e eles não aceitaram, não quiseram que os filhos participassem. Mas o projeto em parceria com a APAE tem dado tão certo, que esse ano eles vão participar do nosso planejamento escolar. (DR)

Outros, embora não concordassem, acabaram participando e retornaram, após alguns atendimentos, à unidade escolar para agradecer à equipe gestora por ter enxergado as dificuldades dos estudantes e encaminhado para atendimento especializado, pois já conseguiam visualizar melhoras no desempenho acadêmico. A gestão escolar passou a anotar todos os depoimentos dos pais ou responsáveis para poder justificar a importância da intersetorialidade aos gestores educacionais, a fim de que as parcerias sejam efetivas perpetuamente.

Mantoan (2002, p. 2) alega que,

definimos um ensino de qualidade a partir das condições de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos.

O estabelecimento de parcerias por meio da intersetorialidade garante a formação de redes de saberes e relações que expõe Mantoan (2002). O trabalho colaborativo desenvolvido entre os profissionais da EMEF “S” e os profissionais da APAE e do CMS se configuram como intersetorial, pois atuaram de maneira articulada e em favor de um objetivo comum. Além disso, houve um cuidado por parte da equipe

gestora escolar em não permitir que a medicalização do ensino acontecesse, para tanto, esteve sempre presente para sanar dúvidas e reafirmar os reais motivos dos vínculos estabelecidos.

Infelizmente a Saúde não tem dinheiro para bancar os profissionais para atuar na educação, e a Educação não pode bancar os profissionais da saúde. É tudo muito burocrático, mas a gente faz o que pode. (DR)

Desenvolver ações e parcerias intersetoriais requer esforços da equipe de gestão escolar e educacional, tendo em vista que envolvem questões administrativas, burocráticas e financeiras, conforme já mencionado. No entanto, está prevista entre os objetivos, metas e ações destacadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Após o estabelecimento de parcerias, houve algumas mudanças de postura na unidade escolar, pois a equipe gestora passou a gerenciar melhor as situações que aconteciam cotidianamente na escola com os estudantes público-alvo da educação especial. A descentralização das ações da equipe gestora atribuída ao apoio de outros profissionais contribuiu para que o desafio da inclusão fosse encarado de maneira positiva. Além disso, a equipe gestora sempre expunha e defendia seu papel e função enquanto escola:

Inclusão, isto não existe! Nós tínhamos que apoiar a APAE¹³ ou então formar-nos, como formaram as professoras da APAE para trabalhar lá. Nós não temos formação. Tem que buscar, tem que buscar, tem que buscar. Me fala onde busca que eu vou. Ficar lendo lá no computador, é mentira, porque aquilo lá não forma ninguém. Lá na APAE sim, temos que dar apoio para a APAE, porque elas sim sabem. E outra como a gente já está cansada de falar, lá tem todos os profissionais que essas crianças precisam, aqui não temos nada. (Professora 1)

Nós não temos a formação que eles têm lá na APAE, mas nós somos professores. Então, nós temos que fazer alguma coisa. Nós não vamos mudar a situação da inclusão, não vamos, então não adianta arrumarmos desculpas para nos livrarmos. (DR)

Verifica-se a partir dos excertos acima uma situação excludente e corriqueira até as intervenções deste estudo, e, que foram vivenciadas pela pesquisadora em seus estágios supervisionados da graduação: professores se queixando de estudantes, por não abandonarem suas práticas pedagógicas tradicionais para reconhecer, problematizar e lidar com as diferenças de suas salas de aulas heterogêneas, solicitando assim o encaminhamento dos estudantes para instituições especializadas. Com o exposto acima pode-se perceber que a gestora alerta a professora o seu papel e função na unidade escolar: ensinar a todos.

O objetivo deste estudo consistiu em *analisar as ações da equipe gestora em relação ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo para a constituição da articulação intersetorial na escola*. Com os estudos sistemáticos, o ciclo de palestras e o grupo de discussão desenvolvido pela pesquisadora, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de tomar conhecimento e compreender as ações previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Considerando a realidade do município em que o estudo foi desenvolvido, uma alternativa sugerida pelos professores e viável perante os documentos legais foi a intersetorialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersetorialidade, nesse estudo, pode ser compreendida como a articulação de profissionais de diversos setores, a saber: psicologia, fonoaudiologia, serviço social, psicopedagogia, terapia ocupacional, entre outros; para promover um processo de ensino e de aprendizagem com melhor qualidade para os estudantes que necessitam de apoio. Para que a intersetorialidade aconteça, conforme preconizam os documentos legais, é necessário que os profissionais atuem de maneira articulada, promovendo momentos de diálogos entre os profissionais e os professores que visem a colaboração e a formação para atuar com as diferenças na escola. Além disso, os profissionais que atuam na perspectiva da intersetorialidade precisam ter em mente que o *feedback* é um fator fundamental para o desenvolvimento de um processo articulado e significativo tanto para os estudantes como para os profissionais da educação.

¹³ Associação de Pais e Amigos do Excepcionais, única instituição destinada às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, no município em que o estudo foi realizado.

Os desafios para constituição da intersetorialidade em uma perspectiva inclusiva foram diversos, sendo de cunho financeiro, burocrático e pedagógico. Tendo em vista que a equipe de gestão escolar buscou por parcerias efetivas que pudessem de fato contribuir com o desenvolvendo dos estudantes e garantisse um trabalho articulado e colaborativo com os professores. Além disso, alguns pais não quiseram aderir às parcerias, mesmo com insistência e conscientização da equipe de gestão escolar sobre a importância dos profissionais de outras áreas para a aprendizagem dos estudantes na escola regular.

As parcerias estabelecidas foram efetivas e ainda que inicialmente, já apresentam resultados significativos para o desenvolvimento dos estudantes que estão participando dos atendimentos realizados por meio da intersetorialidade. As professoras especialistas que atuam na SRM por perceberem o intuito da equipe de gestão escolar, tem atuado nessa perspectiva de intersetorialidade também, entrando sempre em contato com os profissionais da área da saúde e assistência social para acompanharem o desenvolvimento dos estudantes e executarem um trabalho articulado, colaborativo e significativo.

No entanto, destaca-se que para que a intersetorialidade se torne efetiva, é necessário que a medicalização do ensino não exista. Ou seja, cada profissional deve desenvolver sua função de maneira harmônica, buscando sempre contribuir com o contexto escolar e não o julgar alegando que a escola não cumpre seu papel e por isso os estudantes necessitam de seus atendimentos. O trabalho desenvolvido entre os profissionais de áreas distintas com os profissionais da escola deve ser um trabalho colaborativo, em que ambos possuem objetivos comuns e cooperam mutuamente e que cada profissional coopere com as suas especificidades valorizando a do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola.** V. 3 Brasília: Ministério da Educação, 2004.

ARNAIZ, P.; HERRERO, A. J., GARRIDO, G. C. F., HARO R. **Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. Comunidad Educativa,** n. 262, p. 29-35, 1999.

BRIZOLLA, F. A Gestão da Educação Inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. In: **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FARFUS, D. **Gestão Escolar: teoria e prática na sociedade globalizada.** Curitiba: Ibpex, 2008.

FEUERWERKER, L. M.; COSTA, H. **Intersetorialidade na rede UNIDA.** In: Divulgação em Saúde para Debate, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-35, dez. 2000.

FIorentini, D. Investigar e Aprender em Comunidades Colaborativas de Docentes da Escola e da Universidade. In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** UNICAMP, Campinas/SP, 2012.

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Wygotsky, Wallon.** São Paulo, Surnrnus, 1992(3a ed.).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, M. R. C. **Paulo Freire e a Administração Escolar: a busca de um sentido.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MACHADO, R. B. Educação Física Escolar e Políticas de Inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. *In: Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 29 jun 2017.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0008>

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. *In: Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre, Ano V, n. 20, fev./abr. p. 18-23, 2002.

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 177-183.

STAINBACK, S. **As raízes do movimento de inclusão**. Pátio, Porto Alegre, a. 5, n. 20. 2002.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

WARSCHAUER, M.; CARVALHO, Y. M. O Conceito “Intersetorialidade”: contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n.1, 2014. p. 191 – 203. Disponível em: goo.gl/xB7SUT. Acesso em: 18 mar. 2017.
<https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000100015>

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: ESCOLA DA AUTORIA

Angela Hess Gumieiro, Silvio Cesar Nunes Militão

Universidade Estadual Paulista - UNESP. E-mail: angelahessufgd@gmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é apresentar resultados do mapeamento bibliográfico de publicações da área da Educação sobre o ensino médio em tempo integral da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, denominado “Escola da Autoria”, a fim de traçar um panorama sobre o conhecimento que está sendo produzido acerca desta temática. Para tanto, o levantamento bibliográfico ocorreu no banco de dados da BDTD, da Capes, do Oasisbr, do portal SciELO, em trabalhos completos apresentados no GT 5 da Anped (nacional) e nos repositórios de universidade federal, estadual e privada de Mato Grosso do Sul, no período de 1996 a 2018. Os descritores definidos foram: “Programa de educação em tempo integral-escola da autoria - MS”; “Escola da Autoria da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”; “Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”; “Programa Escola da Autoria-SED/MS”. Por fim, podemos constatar a ausência de produção acadêmica nos bancos de dados selecionados e a identificação de dois trabalhos publicados em anais eletrônicos de eventos regionais. Por fim, conclui-se que a temática se configura um campo aberto ao debate. Estimular a discussão se faz necessária no contexto da proposta de educação em tempo integral no ensino médio, e, sobretudo, fomentar pesquisas que tratem sobre essa abordagem.

Palavras-chave: Educação Integral; Programa de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria; mapeamento bibliográfico.

BIBLIOGRAPHIC MAPPING ON MIDDLE EDUCATION IN COMPREHENSIVE TIME OF THE MATO GROSSO DO SUL STATE SCHOOL NETWORK: SCHOOL OF AUTHORITY

ABSTRACT

The aim of this paper is to present results of the bibliographic mapping of publications in the area of Education about full time high school of the state school network of Mato Grosso do Sul, called “School of Authorship”, in order to draw a panorama about the knowledge. that is being produced about this theme. For this, the bibliographic survey took place in the database of BDTD, Capes, Oasisbr, SciELO portal, in complete works presented in GT 5 of Anped (national) and in the repositories of federal, state and private university of Mato Grosso do South, from 1996 to 2018. The defined descriptors were: “Full-time education program-school of authorship - MS”; “School of authorship of the State School of Mato Grosso do Sul”; “Full Time High School of the Mato Grosso do Sul State Education Network”; “School of Authorship- SED / MS”. Finally, we can see the absence of academic production in the selected databases and the identification of two papers published in electronic annals of regional events. Finally, it is concluded that the theme is a field open to debate. Stimulating discussion is necessary in the context of the proposal for full-time education in high school, and, above all, to foster research that addresses this approach.

Keywords: Integral Education; Full Time High School Program - Authorship School; bibliographic mapping.

MAPEO BIBLIOGRÁFICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE TIEMPO COMPLETO DE LA REDE DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: ESCUELA DE LA AUTORÍA

RESUMEN

El objetivo de este documento es presentar los resultados del mapeo bibliográfico de publicaciones en el área de Educación sobre la escuela secundaria de tiempo completo de la rede de escuelas estatales de

Mato Grosso do Sul, chamada "Escola de la Autoría", para dibujar un panorama sobre el conocimiento. que se está produciendo sobre este tema. Para ello, el estudio bibliográfico se realizó en la base de datos de BDTD, Capes, Oasisbr, portal SciELO, en trabajos completos presentados en el GT 5 de Anped (nacional) y en los repositorios de universidades federales, estatales y privadas de Mato Grosso do Sul, desde 1996 hasta 2018. Los descriptores definidos fueron: "Programa de educación a tiempo completo, escuela de autoría - EM"; "Escola de autoría de la Escuela Estatal de Mato Grosso do Sul"; "Escola secundaria de tiempo completo de la red de educación estatal de Mato Grosso do Sul"; "Escola de la Autoría- SED / MS". Finalmente, podemos ver la ausencia de producción académica en las bases de datos seleccionadas y la identificación de dos artículos publicados en anales electrónicos de eventos regionales. Finalmente, se concluye que el tema es un campo abierto a debate. Es necesario estimular el debate en el contexto de la propuesta de educación a tiempo completo en la escuela secundaria y, sobre todo, para fomentar la investigación que aborde este enfoque.

Palabras clave: Educación Integral; Programa de tiempo completo de escuela secundaria - Escuela de autoría; Mapeo bibliográfico.

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é analisar o panorama da produção científica referente à temática do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, da Rede Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, para isso, debruça-se na pesquisa da produção científica acerca dessa temática.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1996, art. 4º), nesse sentido a Constituição Federal de 1988 determinava, no inciso II do art. 208, o dever do Estado com a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, entretanto, a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, alterou a redação para a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

No entanto, a obrigatoriedade do ensino médio só se consolidou com a Emenda Constitucional n. 59/2009¹⁴, que alterou novamente o artigo 208 da Constituição Federal/1988 tornando a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Agora o artigo 208 delinea o compromisso do Estado para com a oferta da educação:

I. educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 2009) [...] § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo [...] § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988, art. 208).

Desta forma, mais recentemente, o ensino médio começou a integrar os programas de indução de educação integral em tempo integral. A seguir, um breve preâmbulo da política pública em educação integral destacando alguns de seus aspectos legais.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Na primeira metade do século vinte iniciaram as tentativas de implantação da educação integral no Brasil, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a proposta de escolas-classe e escolas-parque, implantados por Anísio Teixeira em Salvador, na Bahia, no ano de 1953, passando pela década de oitenta, Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, criou os Centros Integrados de Educação Popular/CIEPS (COELHO, 2004).

Conforme a autora Coelho (2009),

[...] coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com

¹⁴ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

propostas político-sociais e teórico metodológicas diversas, a saber: integralistas, anarquistas e liberais (COELHO, 2009, p.88).

A ideia de educação em tempo integral no Brasil surge, de acordo com Jesus (2014, p.43), “no Manifesto dos Pioneiros, onde surgiram às primeiras considerações sobre a educação integral e onde se encontra a contribuição teórica do educador Anísio Teixeira”.

No entanto, efetivamente prevista como política pública educacional, a temática da educação integral em tempo integral começa a ter consistência no dispositivo legal, a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual determina que seja progressivamente ampliado o período de permanência na escola, haja vista sua inclusão na LDB 9394/96:

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...] 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Outras legislações possuem artigos que reforçam a educação de tempo integral, como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei n.11.494/2007a), considera o tempo integral como um dos tipos de matrícula diferenciada nas ponderações para distribuição proporcional de recursos; a Lei n.10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) apresenta a educação em tempo integral como objetivo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias.

No ano de 2007 é lançado pelo governo federal o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e nele o Decreto n. 6094/07, que se refere ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao qual estão associados diversos programas, dentre os quais a instituição do Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007b), com o objetivo de possibilitar a ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes matriculados nas escolas de educação básica para, no mínimo, 7 horas diárias, dessa forma, “passou a induzir e a fortalecer experiências, bem como a auxiliar a construção de uma agenda pública de educação integral em escala nacional” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 18).

O programa busca "ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens, reinventar a organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem nos processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato predominante nas práticas escolares", visto que não se pode tratar de "mais do mesmo", mas sim uma efetiva educação integral (MOLL, 2012, p. 133).

Com a descontinuidade do Programa Mais Educação foi instituído o Programa Novo Mais Educação pela Portaria MEC n. 1.144/2016. E, em 2018, o Programa foi implementado no ensino fundamental por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, com o objetivo de impulsionar a melhoria do desempenho educacional.

Evidencia-se ainda o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, que na meta 6 prevê a oferta de educação em tempo integral para 50% das escolas públicas de educação básica até 2024, assim expresso: “A educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

A tendência de expansão da educação integral, de modo a abranger o nível médio de ensino, se mantém no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado em 2009. O Programa foi instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, dentre as suas finalidades, o Programa busca induzir mudanças curriculares, ampliar a carga horária, incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e contribuir para o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar.

A Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, promove alterações na estrutura do ensino médio por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral (EMTI). E, a partir da Portaria n. 1.145, de 13 de junho de 2017, institui o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral que tem como objetivo apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem.

Pelo exposto, observa-se que a educação integral foi inserida na agenda das políticas educacionais brasileiras, induzida por programas no âmbito do governo federal estabelecendo metas específicas de ampliação da jornada escolar para toda a educação básica, inclusive para o nível médio de ensino, inserindo-o na agenda pública.

A Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, conforme a Lei Estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, assim declarado:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante.

Parágrafo único. O Programa previsto no caput deste artigo será implantado e desenvolvido, progressivamente, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, indicadas em Regulamento da Secretaria de Estado de Educação, sob o regime integral, iniciando-se, prioritariamente, pelo ensino médio (SED/MS, 2016).

O referido Programa tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante. Vejamos, a seguir, as principais finalidades:

[...]

II - desenvolver ações voltadas à melhoria do ensino e aprendizagem;
III - sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;
IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação;
V - integrar as ações desenvolvidas nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino inseridas no Programa em todo o Estado, oferecendo atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e de enriquecimento cultural, bem como estimulando o exercício da cidadania autônoma, solidária e competente; [...] (SED/MS, 2016).

Considerando o contexto apresentado, o presente estudo pretende discorrer sobre o panorama da produção científica em torno do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul a fim de traçar um panorama sobre o conhecimento que está sendo produzido acerca da temática.

Em seguida, faremos a discussão dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização do levantamento dos trabalhos acadêmicos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para subsidiar nosso estudo, mapeamos e discutimos a produção acadêmica relacionada à temática da política educacional do ensino médio em tempo integral da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul- Escola da Autoria, a fim de verificar quais os aspectos que os pesquisadores têm privilegiado e os resultados obtidos. Segundo Ferreira (2002), as finalidades das pesquisas denominadas “Estado do Conhecimento”,

[...] possuem objetivos de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 259).

De acordo com Castro e Werle (2004, p. 1045), um estado da arte ou do conhecimento “é uma análise da produção acadêmica em uma determinada área que permite reconhecer e identificar o conhecimento produzido, as áreas de tensão e possíveis avanços na compreensão do tema em estudo”.

O estudo foi desenvolvido tendo como base a coleta realizada nos meses de maio, junho e julho de 2019. Para o levantamento das teses e dissertações foram selecionados os seguintes bancos de dados: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto – Oasisbr e os bancos de dados dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Na busca de artigos publicados em periódicos selecionamos a base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), que se configura em uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

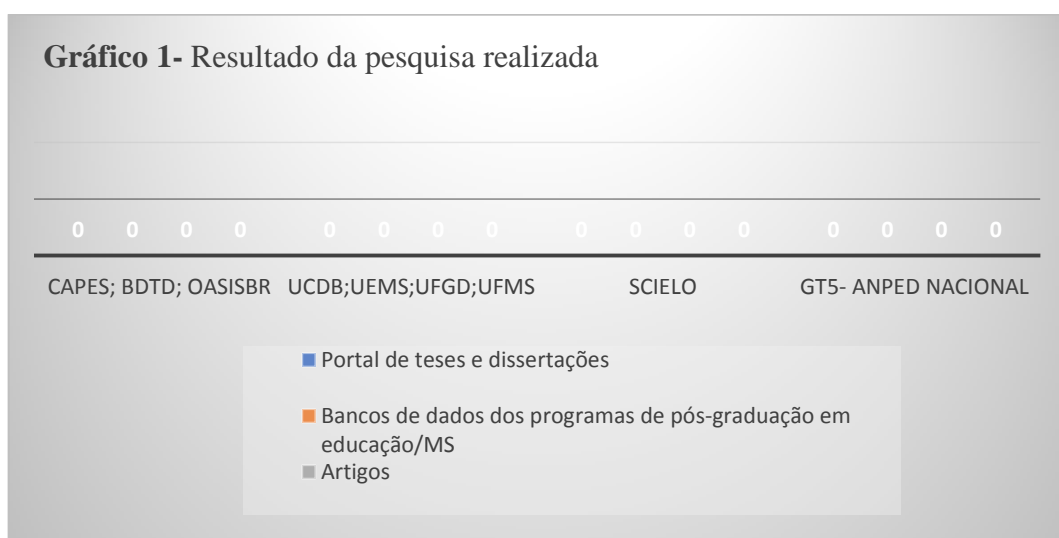
Debruçamo-nos também sobre as comunicações aprovadas e apresentadas no eixo GT5 (Estado e Políticas Educacionais) das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd¹⁵, no período de 2000 a 2017.

Este processo foi desenvolvido a partir das seguintes etapas:

- definição de descritores: “Programa de educação em tempo integral-escola da autoria - MS”; “Escola da Autoria da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”; “Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”; “Programa Escola da Autoria-SED/MS”;
- O recorte temporal foi do período de 1996 a 2018 e justifica-se por iniciar no ano da promulgação da LDB/1996 em que a educação integral ganha legitimidade em âmbito nacional;
- aplicação dos filtros na Base de Dados: Título e Assunto, conforme os descritores; data da publicação, inserido o período de 1996 a 2018. A busca avançada foi aplicada, com o objetivo de delimitar a busca, concentrando os resultados sobre a temática em pauta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Evidencia-se que, utilizamos as bases de dados a fim de nos fornecer um panorama das produções acadêmicas de todo o Brasil englobando teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados na Anped-Nacional. E, também para termos a visão regional, pesquisamos nos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Educação do estado do Mato Grosso do Sul. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir:



Fonte: elaboração própria

¹⁵ Os Grupos de Trabalho da ANPEd são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. O período de 2000 a 2017 definido para a busca justifica-se pois, foi a partir do ano 2000 que teve início a disponibilidade no *site* dos trabalhos aprovados e apresentados; 2017, ano da última reunião realizada. O evento passa a ser bianual em 2013.

O mapeamento realizado possibilitou constatar que não houve nenhuma produção acadêmica nos bancos de dados elencados. A autora Coelho (2004) ressalta a seguinte afirmação:

O tema da educação integral é pouco investigado no Brasil. Em termos de implementação, através de políticas públicas destinadas a esse fim, educação integral também se trata de empreitada de difícil consecução (COELHO, 2004, p. 3).

Ou seja, no período delimitado para a busca não há trabalhos que destaquem a iniciativa da política educacional da rede estadual de educação do estado do Mato Grosso do Sul- SED/MS. O que nos remete a pensar em dois motivos para a falta de trabalhos voltados ao respectivo tema.

O primeiro motivo a ser considerado seria a data recente de vigor da educação integral em tempo integral no ensino médio pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

O segundo motivo possível seria desinteresse por parte da academia em pesquisar sobre as iniciativas destinadas ao ensino médio em tempo integral. Ou até mesmo, tendo maior interesse na política de educação integral para o ensino fundamental, assim, afastando-se do estudo das iniciativas destinadas ao ensino médio em tempo integral, denominada “Escola da Aatoria”, no estado de Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, a autora Paglia (2013) diante de sua pesquisa, profere a seguinte assertiva:

[...] o ensino médio é pouco estudado, pesquisado, sobretudo se considerarmos as inúmeras alterações sofridas nas últimas décadas do século XX. Em leituras, conversas e debates tanto nas escolas como na universidade, percebemos que o ensino médio se configurou historicamente como um tema polêmico, um campo sensível por relações de forças e poder, objeto de disputas e alvo constantes das sucessivas políticas educacionais e de quem deseja continuar no poder (PAGLIA, 2013, p. 13066).

Nessa perspectiva, o percurso de mapeamento reflete que são necessárias mais pesquisas a fim de contribuir com a investigação sobre a realidade educacional das escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Mato Grosso do Sul.

Importante mencionar que, mesmo tendo a sistematização dos resultados coletados nos bancos de dados selecionados, realizamos uma busca no portal de pesquisa da internet com os descritores definidos para nosso mapeamento: “Programa de educação em tempo integral-escola da aatoria - MS”; “Escola da Aatoria da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”; “Ensino Médio em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”; “Programa Escola da Aatoria - SED/MS” e encontramos dois trabalhos completos apresentados e divulgados em anais eletrônicos de eventos, vejamos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Descrição dos resultados do portal de pesquisa da internet

Título	tipo de publicação	autoras	mês/ano
1. As vicissitudes da implementação do ensino médio em tempo integral – escola da aatoria	Trabalho completo apresentado	Maria Gorete Siqueira Silva Vilma Miranda de Brito	junho/2018
2. A organização do trabalho didático na Escola da Aatoria	Trabalho completo apresentado	Maria Gorete Siqueira Silva Vilma Miranda de Brito	agosto/2018

Fonte: Elaboração própria

Os dois trabalhos encontrados são das mesmas autoras: Maria Gorete Siqueira Silva, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande-MS e Vilma Miranda de Brito, professora no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande-MS.

Observa-se que as duas publicações são do ano de 2018 e provenientes de anais de eventos de contexto local e regional, a III Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, promovido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e o X Seminário de Política e Administração da Educação, promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro-Oeste, Campo Grande/MS, 2018.

A autora Lucia Velloso Maurício na apresentação da coletânea “Educação integral e tempo integral” do periódico *Em Aberto*, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério de Educação - INEP, em 2009, menciona que,

Hoje, alguns Estados e municípios começam a experimentar o horário integral em suas redes escolares. Os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais e diversos municípios já têm experiências em curso. [...] Muito lentamente, o País parece voltar-se para a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) (MAURÍCIO, 2009, p. 10).

Como apontado acima, percebe-se que o estado do Mato Grosso do Sul iniciou tardiamente o processo de implementação do horário integral na rede estadual de ensino e mais especificamente no ensino médio em tempo integral, pois o Programa de Educação em Tempo Integral - Escola da Autoria é oficialmente promulgada em dezembro de 2016.

Essa política pública educacional destinada ao ensino médio em tempo integral, implementada pela SED/MS, teve o desafio inicial de atender um número considerável de unidades escolares, de acordo com Silva e Brito (2018a):

Para o estado do Mato Grosso do Sul estava previsto [...] a implementação em 16 (dezesesseis) escolas, no entanto, foram implementadas no ano de 2017 em 12 (doze) escolas, sendo 8 (oito) na capital Campo Grande, e 4 (quatro) no interior, nos seguintes municípios: Corumbá, Dourados, Naviraí e Maracaju que atendem, até o presente momento, 3.000 estudantes, com projeção de em até 3 (três) anos chegar ao quantitativo de 4.200 estudantes atendidos (SILVA; BRITO, 2018a, p. 7).

Nos dois trabalhos em análise depreende-se que a educação integral é entendida, segundo Coelho (2009), como uma formação completa do educando, isto é, em suas múltiplas dimensões – a saber: cognitiva, afetiva e social.

A autora Cavaliere (2009) esclarece tal visão de educação integral ressaltando que:

A vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada a vivência cultural diversificada, seriam fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral (CAVALIERE, 2009, p. 50).

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009). A autora ainda declara que,

A escolha de um ou outro modelo de ampliação do tempo escolar dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infra-estrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Observa-se no quadro 2, a aproximação das palavras-chave dos trabalhos encontrados com os descritores definidos para a realização deste trabalho.

Quadro 2. Relação das palavras-chaves dos trabalhos encontrados

	Trabalho 1	Trabalho 2
Palavras-chaves	Ensino Médio em Tempo Integral	Ensino Médio em Tempo Integral
	Escola da Autoria	Escola da Autoria
	Educação Integral	Políticas Públicas Educacionais
	Política Pública	
	Programa de Fomento	

Fonte: Elaboração própria

Em relação à temática, os trabalhos têm os seguintes objetivos:

a) no trabalho 1 tem a informação de que o artigo é resultado parcial de pesquisa em andamento no Programa Mestrado Profissional em Educação/UEMS/Campo Grande/MS, tem por objetivo estudar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, por meio da imersão, análise e reflexão no/do Programa de Fomento que institui as políticas públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral.

b) o trabalho 2 tem por objetivo tecer reflexões sobre a organização do trabalho didático, enfatizando o modelo pedagógico das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria, da Rede Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, em função da implementação da Portaria MEC n. 727, de 13 de junho de 2017 e da efetivação da política de tempo integral nessas escolas.

Questões relacionadas à proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em tempo integral também foram abordadas nos dois trabalhos. Citam que, a proposta pedagógica tem por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral dos estudantes, por meio da educação interdimensional que leva em consideração as dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a dimensão cognitiva.

[...] o Modelo Pedagógico desenvolvido nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria - consiste na operação de um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais, bem como na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, alicerce da escola, e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido (SILVA; BRITO, 2018a, p. 5).

Mais especificamente, o trabalho 2 “A organização do trabalho didático na Escola da Autoria” relata que representantes de unidades federativas (Secretários de Educação e/ou Governadores) tendo conhecimento da atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e dos seus resultados em estados e municípios brasileiros desde o início dos anos 2000, iniciou-se o processo operacionalização de parceria, da seguinte forma:

[...] estabeleceram contato com o Presidente da instituição e representantes dos institutos parceiros (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura) para conhecer detalhadamente o Modelo da Escola da Escolha, que é referência no estado de Pernambuco [...]. Assim, após conhecerem o Modelo e pactuarem os fatores críticos de sucesso com os respectivos Presidentes foi estabelecido um convênio formalizando a parceria em seus termos e obrigações mútuas onde se encontram previstos os mecanismos de atuação (SILVA; BRITO, 2018b, p. 4).

Cabe ressaltar o resultado dos trabalhos apresentados e divulgados nos anais eletrônicos, da forma que segue: o trabalho “As vicissitudes da implementação do ensino médio em tempo integral – escola da autoria” é concluído na perspectiva de que a superação da crise da educação pública e a construção de novos caminhos educacionais têm se mostrado como grandes desafios a serem enfrentados, não só no Mato Grosso do Sul. Destacando que, a escola precisa estar receptiva às mudanças, seja por parte da inserção dos educandos no universo da sociedade da informação, seja por adaptação às novas realidades socioeconômicas das comunidades, ou mesmo por propostas advindas da Secretaria de Educação, sendo necessário que haja engajamento de todos os envolvidos em nome da mudança (SILVA; BRITO, 2018 b).

O trabalho “A organização do trabalho didático na Escola da Autoria” ao finalizar a reflexão evidencia que o modelo pedagógico da política do Ensino Médio em Tempo Integral e a organização do

trabalho didático nas Escolas da Aatoria, podem de fato contribuir com a melhoria da qualidade na educação e se tornar mais uma estratégia em busca de uma nova identidade para a escola respondendo, dessa forma, ao desafio de uma nova organização didática compatível com as necessidades contemporâneas (SILVA; BRITO, 2018a).

Embora os dois trabalhos tragam os dados parciais sobre o Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Aatoria, outras constatações emergem no contexto da pesquisa e que implicam em maior reflexão, são as seguintes abordagens: sobre a articulação dos tempos e espaços; a integração das ações com as concepções político-pedagógicas dentro da escola; o trabalho e a formação docente; os critérios definidos para a implantação de ações e de avaliação de monitoramento.

Nesse sentido, a pesquisa e a reflexão sobre a política educacional da educação integral na última etapa da educação básica, o ensino médio, carece da divulgação de experiências exitosas ou não, de como tem sido conceituada e aplicada na realidade brasileira de modo a subsidiar o debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que, nos últimos anos, diferentes dispositivos legais contribuíram para o debate sobre a educação integral em tempo integral, cujo marco inicial é a Constituição Federal de 1988, culminando, no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.

O Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59/2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Logo, é definitivamente recente seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros.

Assim, a implantação da educação integral pela Secretaria de Educação Estadual do estado do Mato Grosso do Sul através do Programa de Educação em Tempo Integral do ensino médio, denominado Escola da Aatoria, representa um avanço rumo à expansão desta política no estado. No entanto, nesse cenário, e diante do percurso do mapeamento realizado sobre a temática, a questão nos pareceu lacunar e é para a qual devemos voltar nossas atenções com o intuito de contribuir com a investigação sobre a realidade educacional do Estado.

A discussão sobre a proposta de educação integral em tempo integral no ensino médio não é simples e implica pensarmos na escola e em seu papel neste debate. Diante da temática em tela emergem outras questões que podem ser abordadas, tais como: o espaço e o tempo de escola; a multiplicidade de funções que a ela se atribui; o papel do professor e de outros atores sociais que nela podem exercer novas funções; as condições de salário e carreira que garantam, também nesta etapa, profissionais da educação com a formação e a dedicação necessárias; ampliação da jornada escolar como forma de se alcançar melhores resultados educacionais, devido à maior exposição desses as práticas e rotinas escolares; o currículo que pode equilibrar saberes relevantes e projeto de vida, sem aligeirar a experiência escolar; as ações de avaliação de monitoramento; estas e outras dimensões são relevantes e merecedoras de ampla pesquisa e aprofundamento das implicações de cada uma delas no contexto do debate atual das políticas públicas educacionais.

Diante do cenário apresentado, o mapeamento empreendido foi importante para admitir que a política educacional de educação integral em tempo integral no ensino médio implementada no estado do Mato Grosso do Sul constitui-se num campo aberto à investigação, o que justifica a necessidade e confirma a relevância de pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996pl.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário da União, 2016. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>> Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid=>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. Portaria n. 1.145, de 13 de junho de 2017. Institui o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário da União, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74111portaria-emi-1145-2016-revogada-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 21 de jun. de 2019.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador. Versão I. Brasília, Out/2016. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 8 jun. 2019.

_____. Lei n. 11.494, de 20 jun. 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Diário Oficial, Brasília, 22 jun. 2007a.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, 2007b.

_____. Emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400008>

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

COELHO, L. M.C. da C. Educação integral: concepções e práticas no ensino fundamental. In: 27ª Reunião Anual da ANPEd-2004. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. História(s) da educação integral. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, agosto 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

JESUS A. C. de. O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. Educar em Revista, [s.l.], n. 45, p.91-110, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 24 junho 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>

MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, MS. Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: <http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_31_01_2017> Acesso em: 21 jun. de 2019.

MAURÍCIO, L. V. (org.) Educação integral e tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

PAGLIA, R. da S. C. A formação do professor do ensino médio no século XXI. In: IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Curitiba - PR. Anais eletrônicos... Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10143_bruc.com.br/CD2013/pdf/10143_6943.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SILVA, M. G. S.; BRITO, V. M. de. A Organização do Trabalho Didático na Escola da Autoria. In: X Seminário de Política e Administração da Educação. ANPAE Centro-Oeste, 2018a, Campo Grande/MS Anais eletrônicos.... Disponível em: <<https://educere./article/view/2222>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

_____. As vicissitudes da implementação do ensino médio em tempo integral-Escola da Autoria. In: III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul- 2018b, Campo Grande-MS. Anais eletrônicos.... Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornada_educacao/article/download/4897/4923>. Acesso em: 14 jun. 2019

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA FÍSICA: UMA PROPOSTA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Douglas Henrique de Oliveira Braz¹, Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho²

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, ²Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: douglashob@live.com

RESUMO

Nos últimos anos a modalidade da Educação Especial vem ganhando espaço no ensino regular e, conseqüentemente, exigindo que os professores ultrapassem seus limites e atinjam o Atendimento Educacional Especializado, garantindo a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades especiais. De modo geral, os professores não possuem em sua formação inicial preparo para tal modalidade, entretanto, no cumprimento de sua função magistral, realizam esforços gigantescos na busca de novos recursos e metodologias que auxiliem o seu trabalho educativo em sala de aula. A prática laboratorial é um recurso riquíssimo no tanger do ensino de ciências, principalmente no ramo da Física, possibilitando um leque de recursos a serem explorados por intermédio das metodologias interventivas formativas, com foco na atividade laboratorial, tendo o Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria histórico-cultural como pressupostos orientadores da atividade do professor na escola.

Palavras-chave: Atividades laboratoriais; Educação Especial histórico-cultural; Atendimento Educacional Especializado.

FORMATIVE INTERVENTION METHODOLOGIE IN THE PHYSICS PROCESS OF TEACHING AND LEARNING: A HISTORICAL-CULTURAL TARGET TO THE SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

In recent years the Special Education modality has been gaining ground in regular education and, consequently, requiring that the teacher surpasses its limits in the Specialized Educational Service to guarantee the learning of the students who have special education needs. In general, teachers do not have preparation for such a modality in their initial formation, however, in the fulfillment of their magisterial function, the efforts are gigantic by the search for new resources and methodologies that aid in the educational work. Laboratory practice is a rich resource in the field of science teaching, especially in the field of physics, enabling a range of resources to be explored through formative interventive methodologies, focusing on experimental activity, with Historical-Dialectical Materialism and historical-cultural theory as a main theoretical and methodological orientation to teachers at school.

Keywords: Laboratorial Activities; Historical-cultural special education; Specialized Educational Assistance.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN FORMATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA FÍSICA: UNA PROPUESTA HISTÓRICO-CULTURAL PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN

En los últimos años, la modalidad de Educación Especial ha ido ganando espacio en la educación regular y, en consecuencia, exigiendo que los maestros superen sus límites y alcancen la Asistencia Educativa Especializada, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que tienen necesidades especiales. En general, los maestros no tienen en su preparación inicial la preparación para tal modalidad, sin embargo, en el cumplimiento de su función de magistrado, realizan esfuerzos gigantescos en la búsqueda de nuevos recursos y metodologías que ayuden a su trabajo educativo en el aula. La práctica de laboratorio es un recurso muy rico en el tanger de la enseñanza de la ciencia, especialmente en el campo de la física, que permite explorar una variedad de recursos a través de metodologías formativas de

intervención, centrándose en la actividad de laboratorio, teniendo el materialismo y la teoría histórico-dialéctica. cultural-histórico como supuestos orientadores de la actividad docente en la escuela.

Palabras clave: actividades de laboratorio; Educación especial histórico-cultural; Servicio Educativo Especializado.

INTRODUÇÃO

Há um bom tempo a Educação Inclusiva vem ganhando espaço na modalidade do ensino regular, trazendo em sua proposta desafios a serem vencidos pelos profissionais da educação atual, levando-os à busca de formação adequada, estratégias e práticas de ensino eficazes que atendam as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos que apresentam necessidades especiais na educação escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), em seu capítulo V, art. 58, aborda a Educação Especial como uma *“modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”*, ou seja, os alunos que compõem tal modalidade deverão ser atendidos desde a Educação infantil até a conclusão do Ensino médio, recebendo atendimento educativo especial quando necessário.

A Educação Especial tem por finalidade desenvolver os alunos em suas possibilidades, necessidades, habilidades e capacidades, desenvolvendo-os como sujeitos sociais ativos e cidadãos integrados, produtivos e construtores da sociedade em que vivem. Nesse sentido há que se compreender que todos os seres humanos possuem potencialidades a serem desenvolvidas e a educação escolar assume papel importante nesse processo e o público-alvo da Educação Especial, especificamente, requer propostas diferenciadas de ensino para que possam aprender e se desenvolver de forma plena humanizada.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), na resolução nº 2, de 11 de setembro de 2011, resolve no art. 5 quem são os alunos que, no processo educacional, compõem a Educação Especial, conforme especificamos abaixo:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB nº 2, 2011, p. 2)

Com o aumento do fluxo de alunos na Educação Especial, fez-se necessário que os professores buscassem formação continuada para melhor compreender esses sujeitos, assim como desenvolver metodologias diferenciadas para engendrar a sua aprendizagem e desenvolvimento. É o Plano Nacional de Educação (2010) que reforça a necessidade de os profissionais da educação especializarem-se de modo adequado, tornando-se um professor-pesquisador e sensível às questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Expressando preocupações com a Educação Especial, em 2 de outubro de 2009, o CNE na resolução de nº 4, apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementando e suplementando as necessidades dessa modalidade de ensino. Tais diretrizes esclarecem como o professor deve trabalhar com o currículo, contemplando todos os temas e assuntos que são essenciais para a formação do indivíduo que apresenta dificuldades e necessita do Atendimento Educacional Especializado. A citada resolução estabelece, ainda, quem serão os profissionais adequados e, qual formação específica; resolve sobre salas multifuncionais no contra turno da aula, com a intencionalidade de não privar os alunos da Educação Especial.

Nossa preocupação neste breve artigo situa-se no campo da valorização da qualidade do ensino dos professores e, ao mesmo tempo, a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na educação escolar, enfatizando o processo de formação inicial e continuada dos professores, especialmente da disciplina de física, para defendermos que a prática pedagógica pode orientar-se numa perspectiva lúdica em que as atividades experimentais em laboratório sejam valorizadas como possibilidades diferenciadas de

aprendizagem, sobretudo junto a alunos com necessidades especiais pelo fato de apresentarem alguma deficiência.

Segundo Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 103) *“a experimentação contribui para melhorar a qualidade no ensino, principalmente por meio de situações de confronto entre as hipóteses dos alunos e as evidências experimentais”*. Temos identificado em nossa prática o quanto as atividades experimentais melhoram a qualidade do ensino, uma vez que no momento em que os alunos manuseiam os materiais nos experimentos, ocorre nesse processo lúdico e pedagógico, uma conexão dos conteúdos discutidos e experienciados no laboratório com a realidade.

Segundo o currículo de Ciências da Natureza (2010), que contempla ciências, física, química e biologia do Estado de São Paulo, a principal característica destas disciplinas é despertar o olhar investigativo do aluno, aprimorando sua competência e percepção de vida. Nesse sentido, então, é que temos defendido a necessidade das aulas experimentais de laboratório como forma de relacionar os conhecimentos teóricos à realidade, sobretudo quando os alunos conseguem, ao desenvolver determinados experimentos, identificar fenômenos físicos e químicos na realidade, fato que, de certa forma, enriquece o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Desta forma e dada a necessidade de aprimoramento dessa modalidade de ensino, a atividade laboratorial experimental, que temos defendido a necessidade e importância da formação continuada dos professores ligados às ciências da natureza, sobretudo para que possam trabalhar com o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, sobretudo porque os alunos que apresentam deficiências requerem, da parte dos professores, uma compreensão diferenciadas e, ao mesmo tempo, metodologias diferenciadas de ensino as quais, como temos percebido, podem ser matizadas pela ludicidade no interior da escola.

As atividades educativas de natureza lúdica, especialmente quando tratam de fenômenos próprios das ciências da natureza, podem contribuir para que os alunos sintam-se motivados a estudar os conceitos apresentados em determinado experimento, sobretudo quando a situação experimental é permeada por uma situação lúdica, informal e cotidiana, em que o professor, brincando de cientista com os alunos, poderá ajudá-los na compreensão de conceitos essenciais da disciplina que ministra na escola.

Torna-se importante esclarecer que a atividade lúdica na escola, ao contrapor-se ao conservadorismo do trabalho educativo tradicional e rígido, evidencia novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos, principalmente para aqueles que apresentam necessidades especiais, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, pois a situação lúdica, conforme afirma Elkonin (1998), permite a transferência de significado de um objeto a outro, engendra situações fictícias, permite a imaginação e a fantasia a partir do real e, desta feita, leva os alunos a representar no laboratório a realidade, adentrando a partir da prática lúdica em conceitos científicos fundamentais e próprios das ciências da natureza e, no nosso caso, especificamente em conceitos próprios da física.

É importante lembrar Vigotski (2009) quando afirma que a atividade educativa lúdica, quando devidamente orientada pelo professor, cria condições diferenciadas para a aprendizagem na escola. Nesse sentido é que temos defendido as práticas laboratoriais experimentais na escola nessa perspectiva, as quais, pensadas e estruturadas numa perspectiva histórico-cultural, poderão possibilitar aprendizagens significativas e, simultaneamente, rico desenvolvimento cognitivo aos alunos.

Por meio da realização de atividades ludo-pedagógicas, através de uma troca significativa de conhecimentos e experiências teórico-práticas entre o professor e os alunos, os mesmos poderão reconhecer fenômenos físicos na realidade, os quais serão estudados de forma científicas e por meio de experimentos de laboratório, numa situação lúdica, informal e descontraída, para que, posteriormente, esses sujeitos, reconhecendo os fenômenos e seus conceitos, poderão aprofundar em seus estudos e compreensão.

Não queremos abolir o estudo sistemático dos conceitos e a reflexão teórica da escola e do estudo da física, no entanto, estamos invertendo o processo, partindo de situações práticas e lúdicas em laboratório, para depois chegarmos a teoria e aprofundarmos os estudos dos conceitos que compõem as Ciências da Natureza de forma geral, vez que o processo de apropriação conceitual é a chave para a construção do pensamento conceitual, como afirma Vigotski (2001) e sabemos o quanto os conceitos da física são essenciais nesse movimento de formação das funções psicológicas superiores humanas.

Em nosso trabalho de pesquisa-intervenção formativa (VIOTTO FILHO, 2018) enfatizamos a necessidade de desenvolver estratégias para que os alunos relacionassem os conceitos decorrentes da

prática laboratorial experimental numa perspectiva lúdica, de forma a impactar diretamente os alunos com necessidades especiais. Para isso, realizamos algumas atividades formativas por meio de experimentos laboratoriais com uma turma do 3º ano do ensino médio em que encontra-se uma aluna com deficiência cognitiva, com objetivo de ensinar conceitos elétricos.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Ao longo da trajetória acadêmica, as disciplinas da área de ciências naturais e exatas sempre se mantiveram inclinadas as ações conteudistas, enfatizando, exclusivamente, a discussão teórico-conceitual, fato que, segundo nossa avaliação, torna as aulas muito abstratas e de difícil compreensão por parte dos alunos, sobretudo quando abordando conceitos oriundos da física, os quais, nem sempre são facilmente identificáveis na realidade, sobretudo quando discutimos conceitos elétricos, por exemplo.

É evidente que ao focar-se, exclusivamente, em um determinado ensino conteudista, ou seja, com excesso de informações teóricas, muitas vezes irrelevantes e distantes da realidade e necessidade dos alunos, os quais, por sua vez, são apresentados pelo professor de forma expositiva e verbalista, fato que torna a aula muito abstrata e na maioria das vezes enfadonha aos alunos, não garantindo, portanto, a aprendizagem dos conceitos abordados.

Estamos defendendo, por conta da intervenção formativa que realizamos no Laboratório de ciências da escola, cujos resultados serão apresentados abaixo, que torna-se necessário, principalmente para aqueles alunos que apresentam alguma deficiência cognitiva, uma relação direta dos fenômenos estudados com a realidade, buscando e enfatizando o quão a ciência está presente no cotidiano para que os fenômenos possam ser estudados e aprofundados no plano teórico-conceitual.

Defendemos, a partir da teoria histórico-cultural que a relação ensino e aprendizagem apresenta uma linha tênue entre conceito/conteúdo e prática experimental, uma relação significativa na formação do indivíduo, principalmente na educação escolar. Para que o trabalho docente seja efetivado de forma qualitativa, torna-se necessária a utilização de diferentes metodologias e estratégias no processo educacional, pois o professor tem que atingir os alunos em suas necessidades, dirimir dúvidas, esclarecer conceitos, engendrar o debate e fomentar o espírito científico em sala de aula, dando voz aos pensamentos, intervindo na medida certa, efetivando a aprendizagem para garantir o desenvolvimento multidirecional dos alunos.

As metodologias ativas e de intervenção na educação vêm ganhando espaço por sua inovação e constante dinâmica, principalmente nas Ciências da Natureza, levando os alunos a se relacionarem diretamente com os objetos de ensino, o experimento. Ao introduzir as práticas de laboratório como ferramenta didática, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, o professor consegue propor o estudo de conceitos teóricos, numa perspectiva histórico-cultural e, portanto, dialética, pois realizada em movimento e relacionando o conceito estudado no experimento com a realidade, sendo uma forma diferenciada de acessar os conhecimentos científicos e colocá-los à serviços da construção das funções psicológicas superiores dos alunos na escola, como defende Viotto Filho (2007).

Podemos afirmar, a partir das reflexões de Saviani (1989) que o processo de formação humana pela via da educação escolar passa, necessariamente, pela apropriação dos conhecimentos clássicos construídos pelas ciências, sendo que o professor em sala de aula, ao socializar conhecimentos, torná-los realidade na vida dos alunos, por meio de uma experimentação por exemplo, criará as condições de uma formação que parte da realidade empírica, a conceitua por meio da física e retorna à própria realidade para reconhecê-la na sua complexidade e movimento, tal como realizamos com nossa aluna por meio de uma intervenção formativa construída numa perspectiva histórico-cultural.

A formação idiossincrática do indivíduo do Atendimento Educacional Especializado depende de sua vivência com o objeto de ensino, desde a realidade empírica para chegar à abstração conceitual e sempre orientado pelo professor. Para que os sujeitos que apresentam certa deficiência cognitiva, possam compreender a realidade, a partir dela, tal como realizamos sobre os conceitos elétricos, para que, em seguida, possam teorizá-la e compreendê-la de forma mais ampla, torna-se importante a vivência prático-empírica de determinado fenômeno no âmbito do experimento laboratorial, como identificamos. Nesse sentido, portanto, nós invertemos o processo de ensino tradicional e iniciamos pela prática para depois e simultaneamente, chegarmos à teorização conceitual.

Partimos, portanto, da compreensão do significado do objeto/fenômeno, pelo olhar do aluno da Educação Especial para, entendermos a forma como ele representava determinado conceito a ser

desenvolvido, para, posteriormente, realizarmos o experimento laboratorial e, posteriormente ainda, chegarmos à teorização do conceito identificado empiricamente, vivenciado laboratorialmente e finalmente teorizado por meio do estudo teórico, fato que, segundo nossa avaliação, expressa desde o desejo do alunos e sua forma de domínio do conceito, a experiência laboratorial e a relação com a realidade e a chegada ao conceito que será teorizado em sala de aula e a partir do livro didático, situação essa que engendra ao alunos com necessidade especial um processo de empoderamento pessoal por meio do saber, inicialmente empírico e posteriormente teórico-conceitual e científico.

Compreendemos, ao lado de Vigotski (2018, p.79) que a sala de aula, o laboratório e a escola como um todo, pode tornar-se um ambiente importante de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos pois, “a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição no sentido ao que nele acontece”. É nesse sentido que reconhecemos a importância da vivência laboratorial como essencial na compreensão dos conceitos científicos, sobretudo porque o Laboratório, torna-se um ambiente bastante favorável aos alunos para que os mesmos possam dar um sentido significativo para as ciências da natureza de forma geral e para a física em específico.

Prestes e Tunes, na tradução da obra Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia (2018), afirmam sobre a importância de se compreender o que é essencial, ou seja, que realmente importa aos olhos dos alunos para que os mesmos possam sentir-se motivados a aprender, sendo que o trabalho educativo do professor torna-se essencial nesse processo, o qual não é natural, mas construído nas relações sociais escolares e, sobretudo, na relação professor-alunos em sala de aula.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola, estabelecendo uma visão histórico-cultural para esse processo, desde o momento em que o professor conhece seus alunos, suas necessidades, conhecimentos prévios e nível de desenvolvimento, o mesmo poderá planejar suas aulas levando em consideração a reflexão Vigotskiana sobre a teoria da zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) e, desta forma criar as condições adequadas de ensino para garantir aprendizagem e desenvolvimento para seus alunos, pensando sua prática educativa numa perspectiva científica e superando o senso comum, como também as teorias espontaneístas que tanto se apresentam na escola, sobretudo quando nos referimos ao público-alvo do AEE.

Compreender os alunos na escola a partir de uma visão histórico-cultural implica reconhecê-los como sujeitos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, portanto, em condições de avançar de uma condição elementar e conquistar esferas superiores de construção do seu psiquismo, sendo que as atividades escolares, mediadas pelos objetos científicos e, sobretudo, pela orientação do professor, tornam-se essenciais como apregoa Viotto Filho (2007), pois é por meio da educação que o processo de humanização dos seres humanos será conquistado e, nesse sentido, a educação escolar assume papel preponderante.

A ATIVIDADE LABORATORIAL EXPERIMENTAL LÚDICA E PEDAGÓGICA

O sucesso de um bom trabalho consiste claramente na aplicação do método a ser utilizado no processo educativo, principalmente na perspectiva da Educação Especial. Como salientamos acima, Vigotski (1978) discorre sobre a ZDP, responsável pelo alavanque cognitivo, onde o aluno vivencia importante processo de aprendizagem em decorrência das interações estabelecidas com o professor e outros alunos, como também na sua relação com o objeto de ensino na escola, para que possa, assim, avançar no seu processo de construção do seu pensamento, consciência e personalidade, humanizando-se nesse processo.

Concordamos com a proposição de existência de um tripé educacional para abordarmos determinado tema em sala de aula, o qual apresenta, no primeiro momento, a apresentação dos conteúdos a serem estudados, tarefa realizada pelo professor, seguido da exploração dos saberes dos alunos e levando em consideração a visão de mundo e o saber cotidiano desses sujeitos acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos. Partindo do conhecimento apresentado pelos alunos, no segundo momento o professor planeja e inicia suas intervenções, aprofundando e explicando os conceitos levantados pelos alunos e, ao mesmo tempo, apresenta outros conceitos inéditos científicos, num processo de partir da realidade empírica e chegar aos conceitos científicos, abordando-os em sala de aula desde o fenômeno mais simples e elementar aos mais complexos.

O apogeu do processo de apropriação do conhecimento se consolida nas conexões que são realizadas pelos alunos entre os objetos de conhecimento discutidos e suas aplicações no cotidiano,

momento da relação teoria-prática para se repensar a realidade e realizar a síntese necessária e fomentada nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, situação em que os alunos não apenas apropriam-se dos conceitos científicos, compreendem a aplicabilidade e, principalmente, objetivam-se nesse processo e avançam em sua humanização.

Defendemos que nesse processo, as atividades experimentais laboratoriais de ciências, apresentam grande influência na formação do tripé educacional, pois carregam em sua essência uma força imensurável de conexões entre teoria e prática. Tais atividades podem ser direcionadas em qualquer um dos momentos acima citados, sempre culminando com o objetivo traçado pelo professor, mediando as relações que os alunos terão com o objeto de ensino da física, como também de outras disciplinas das ciências da natureza e abordados no plano do laboratório de forma lúdica e educativa.

A construção do experimento permite a investigação científica aos olhos dos alunos, sendo assim, a construção mais simples, quando feita com responsabilidade, fornece mecanismos de interesse, permitindo que os alunos formulem suposições e, dependendo dos conhecimentos já adquiridos, conseguem propor as hipóteses que comprovem os fenômenos naturais previstos nas respectivas aulas. Definimos que “tal prática define-se como o ápice do processo de aprendizagem, pois não somente leva o aluno às conclusões corretas, mas principalmente a assumir responsabilidade na investigação científica”, conforme defende Braz (2018, p.19).

O trabalho educativo atrelado às atividades experimentais de laboratório, enfatizando a investigação científica de fenômenos do cotidiano dos alunos numa perspectiva lúdica, permite que os mesmos possam compreender os fenômenos físicos nas suas manifestações e não apenas limitar-se à discussão teórica realizada em sala de aula sobre as leis que os governam. Ao explorarem os fenômenos físicos, o grau de interesse dos alunos com relação ao conceito aumenta consideravelmente, chamando para si a responsabilidade com os resultados, absorvendo o que é essencial sobre os fenômenos físicos.

Para a realização da atividade experimental é necessário que haja um roteiro muito bem planejado e com objetivos claros, sendo imprescindível que os alunos compreendam qual o objetivo da atividade e do conteúdo a ser abordado no Laboratório, mesmo tratando-se de uma metodologia interventiva e ativa, pois repleta de ações autônomas, os alunos têm uma ação orientada pelo professor com referência as atividades fundamentais a serem realizadas no interior do Laboratório e com relação aos fenômenos científicos objeto de experimentação, sendo que esse processo pode ser conduzido pelo professor de forma lúdica, prazerosa e motivadora para os alunos.

As atividades lúdicas podem assumir um papel educativo quando devidamente pensadas, planejadas e orientadas pelo professor, para que o processo educativo não se deixe levar pelo espontaneísmo cotidiano dos alunos. As formas cotidianas de pensar os fenômenos físicos trazidas pelos alunos tornam-se o ponto de partida do ensino, as quais, pela vida da apropriação do conceito científico, tornar-se-ão mais elaboradas, ou seja, atingirão a conceituação definida pela ciência, fator essencial ao processo de desenvolvimento do próprio pensamento conceitual dos alunos na escola.

O pensamento cotidiano, portanto, é o ponto de partida da intervenção formativa laboratorial e pode ser acessado de forma lúdica, no entanto, o ponto de chegada deve ser o conceito científico sistematizado historicamente e devidamente transmitido pelo professor, discutido e debatido em sala de aula com os alunos, pois assim se efetiva um processo de ensino que possibilitará aprendizagem e desenvolvimento significativo para os alunos na escola.

ESCOLHA E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Para o desenvolvimento das atividades estudadas utilizamos o método materialista histórico dialético e as orientações teóricas presentes na Teoria Histórico-Cultural, aplicada a metodologia da prática laboratorial realizada por meio de atividades experimentais, as quais foram desenvolvidas por meio de uma intervenção formativa investigativa, possibilitando um diálogo entre professor e aluno durante a realização do trabalho educativo, vez que o papel do professor é garantir uma experimentação de natureza científica embora de forma lúdica e informal no interior do Laboratório.

Braz (2018, p. 48) discute sobre a importância da prática laboratorial na formação do pensamento científico a partir do movimento, expresso na realização dos experimentos enquanto objeto de ensino, desafiador, que leva os alunos a discutirem e debaterem as possibilidades que levem a resolver as problemáticas propostas em aula,

[...] seja um roteiro Estruturado ou Não Estruturado, é crucial que traga em si, no mínimo, um objetivo claro e uma problemática que esteja ao nível do aluno ou do grupo. A problemática é sempre desafiadora, desperta algum sentimento, aguça a vontade de resolver e explicar como se resolve. É de extrema importância que qualquer atividade experimental esteja atrelada diretamente no ambiente científico, onde ele possa ser estimulado, desenvolvendo suas hipóteses e resultados.

As atividades experimentais que foram desenvolvidas com os alunos e especialmente com a aluna com deficiência, a qual chamamos neste artigo de Maria, basearam-se em na realidade e experiência de mundo dos alunos acerca dos ramos da eletricidade, ou seja, partimos dos conhecimentos presentes e da necessidade em compreender o comportamento e particularidades da corrente elétrica em um sistema isolado, no caso um objeto de uso doméstico.

Os alunos participantes e especificamente Maria, sujeito do estudo, encontram-se matriculados na terceira série do Ensino médio em uma escola pública da rede estadual de ensino de Presidente Prudente. A Escola preocupa-se em desenvolver os alunos da Educação Especial como parte integrante da sociedade, entendendo-os como sujeitos de direitos e deveres, desenvolvendo os princípios de ética, justiça e solidariedade, possibilitando-lhes recursos para seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.

O trabalho interventivo formativo que realizamos ocorreu em três etapas. A primeira etapa contou com a avaliação diagnóstica realizada por meio de uma prova oral, permitindo avaliar os conhecimentos de mundo da aluna. A etapa dois contou com as intervenções pedagógicas adaptadas ao nível cognitivo da aluna especial, como ponto de partida, com atividades experimentais que, gradualmente, permitiram o avanço cognitivo dos sujeitos no processo de resolução dos problemas. Na última etapa, aplicou-se uma nova avaliação, em formato de prova, norteando as considerações sobre a pesquisa-intervenção formativa realizada.

Durante a avaliação diagnóstica, primeira etapa, a aluna Maria demonstrou dificuldades e associar alguns aparelhos como celular e relógio de pulso, por exemplo, a elétricos por não estarem o tempo todo ligados a uma rede elétrica. Em contrapartida, consegue, a partir de imagens, associar características básicas como térmicas, sonoras, etc. aos aparelhos, por exemplo, ao secador de cabelo afirma que *'ele esquenta e seca rápido o cabelo e faz um barulhão'*.

Em um questionamento sobre a utilidade de uma prancha de cabelo (chapinha) a aluna afirma *'serve para deixar as mulheres lindas, porque deixa os cabelos lisos, mas se não tomar cuidado queima, é muito quente'*. Tais afirmações permitiram observar em como a aluna consegue atribuir as características aos aparelhos em suas funções mais básicas, e alerta sobre alguns cuidados que devem ser tomados, devido as próprias experiências.

Ao analisar um circuito elétrico consegue identificar os elementos fundamentais como, por exemplo, o interruptor, que permite *'acender a apagar a luz'*. Mesmo não tendo dimensão do real princípio físico presente, consegue associa-lo a uma função, no caso o responsável em gerar a luz. Com base nas constatações realizadas, consegue um panorama em como organizar as ações a serem desenvolvidas, sendo uma aula expositiva por rotação e uma atividade experimental, desenvolvidas no ritmo da sala e pensando nas possibilidades e limites apresentados por Maria, visando atingir seu potencial no que se refere à compreensão do problema sobre eletricidade.

Na primeira intervenção, organizou-se a sala em quatro estações com equipamentos elétricos, sendo: 1 Resistor, 1 Motor 1 Comunicador e 1 Gerador. Em cada estação foram colocadas informações básicas, dentro de envelopes nomeados de *'Ficha Técnica'*, como potência e tensão, por exemplo, permitindo a compreensão entre suas relações, ou seja, em um resistor, por exemplo, quanto maior a potência, maior será o aquecimento e, conseqüentemente, maior o consumo de energia.

Durante as estações os alunos manusearam os aparelhos que, para a maioria, já são objetos do seu cotidiano, de seu conhecimento. Dessa vez, a análise dos objetos foi feita a partir de uma visão mais técnica, mais científica, observando seu funcionamento e característica no ponto físico e levantando hipótese dos fenômenos físicos.

Após determinado tempo de manuseio dos objetos, os alunos abriram as Fichas Técnicas, averiguando se suas hipóteses estavam corretas ou não, remetendo ao final da atividade uma discussão sobre o que cada grupo observou em cada estação. Cabendo ao professor, mediar as discussões, intervindo

de modo a concretizar a aprendizagem, balanceando as informações corretas, valorizando a tentativa de todos, esmiuçando os conceitos presentes no experimento e corrigindo as afirmações inconsistentes.

No final da discussão, inclinando-se a aluna Maria nota-se que ela já consegue relacionar que *‘todos os aparelhos que esquentam gastam mais energia’*, palavras dela, uma vez que dependem do mesmo fator, o Resistor, ainda disse que *‘em casa minha mãe manda eu não demorar no chuveiro, porque a conta de luz vem cara, agora já sei o porquê’*.

Na segunda intervenção realizou-se uma atividade experimental sobre circuitos elétricos, onde os alunos iriam investigar o comportamento de diferentes lâmpadas nos circuitos elétricos em Série e em Paralelo, observando também, o que ocorre com tipos diferentes de fios condutores de corrente elétrica, bem como se conseguiriam acender as lâmpadas conectando os fios a materiais como borracha, caneta plástica, lápis, faca de metal, vidro e etc..

Mantendo a metodologia de estações, foram organizadas duas estações, uma com cada circuito, onde os alunos puderam manusear as lâmpadas (incandescentes e fluorescentes) com resistências diferentes, fios mais finos e mais grossos, ambos ligados em um mesmo diferencial de potencial (ddp).

Com o fim dos experimentos vieram as discussões coletivas, onde os alunos colocaram os pontos observados nos grupos. Ambos analisaram o comportamento das lâmpadas no circuito em série que ao se retirar uma as outras se apagam. Ao contrário do circuito em paralelo, onde as lâmpadas além de permanecerem acesas, quanto menos for o número de lâmpadas no circuito, maior será o brilho das demais, observando a divisão da corrente elétrica pelos terminais.

Durante a discussão a aluna Maria pergunta *‘a lâmpada que esquentou muito tem resistor?’*, percebe-se a influência da primeira intervenção sobre o processo de aprendizagem da aluna. Tomando o questionamento da aluna Maria, partimos do pressuposto para explicar o porquê da diferença de espessura entre os fios, associando-os aos resistores e seu superaquecimento a partir da quantidade de cargas elétricas que fluem devido a necessidade do aparelho elétrico.

Neste momento, surgem questionamentos sobre os avisos vistos nas televisões, sobre o excesso de aparelhos ligados em uma mesma ddp por meio dos “T”, conseguindo relacionar então a importância de não sobrecarregar um único fio, levando-os a compreender a corrente elétrica como carga em movimento e, segundo as leis da conservação de energia, todo corpo em movimento transforma energia cinética em energia térmica. Permitindo observar o impacto da atividade em seu processo de aprendizagem.

Ao serem questionados sobre os materiais selecionados ao tentarem acender as lâmpadas, os alunos conseguiram distinguir os que são considerados isolantes e o que são considerados condutores, explanando sobre as propriedades e sua estrutura atômica, ou seja, o fato de os elétrons, no caso dos metais, estarem na camada de condutividade, já os plásticos como são formados por polímeros e os átomos não estão livres como nos metais.

Relembrando a função do interrupto, principalmente a aluna Maria, questionando-os em qual sua função, surgiram respostas como *‘ele serve para deixar a energia chegar até a lâmpada’*, dando abertura para o aprofundamento sobre a ocorrência do fluxo de corrente elétrica por meio de um circuito fechado, permitindo por meio dessas discussões um salto qualitativo em seu processo de aprendizagem.

Após as intervenções pedagógicas, aplicou-se uma atividade avaliativa com a aluna Maria, terceira etapa, de modo a avaliar se houve evolução em sua cognição referente aos assuntos físicos abordados, comprovando a efetivação do tripé educacional. Durante a atividade percebemos que aluna não faz jus a terminologia das palavras físicas, porém consegue relacionar os objetos elétricos como secador a um resistor, o liquidificador e a batedeira como motores, o celular como um comunicador e, remetendo a avaliação diagnóstica, relaciona-o a um aparelho eletrônico.

Apresentado os esquemas de circuito elétrico, por meio de imagem, a aluna consegue relacionar que para a lâmpada permanecer acesa é necessário que os fios estejam todos ligados, mais uma vez não consegue lembrar da terminologia, mas diferencia um circuito aberto de um circuito fechado, afirmando *‘e a lâmpada só vai acender se os fios forem de ferro, se for de plástico não acende, porque a energia não chega na lâmpada’*, mostrando entendimento com relação aos materiais que são bons condutores de carga elétrica.

Com relação aos circuitos em série e paralelo, realizados na segunda intervenção, a aluna Maria consegue exemplificar o comportamento das lâmpadas nos circuitos, afirma *‘se tirar uma lâmpada, a outra brilha mais e fica mais quente’*, demonstrando domínio conceitual, dentro de suas limitações, com relação a Lei dos Nós, embora compreenda sua forma equacionária, o que não exigimos em momento nenhum.

Durante o questionamento sobre colocar vários aparelhos em uma mesma ddp, a aluna consegue mensurar que tal prática não pode ocorrer em qualquer fio, pois pode causar um curto circuito se o fio possuir uma espessura fina, devido ao aquecimento ocorrido em detrimento do fluxo contínuo da carga elétrica.

Afirma ainda que *‘é toda vez que for tirar mexer com energia elétrica tem que usar luva de plástico e usar chinelo de borracha para não tomar choque’*, intrigado com a afirmação espontânea, questionamos sobre o porquê de sua afirmação, rebatendo *‘ué professor, porque plástico não da choque, o ferro já da, e a terra puxa eletricidade’*, isso nos mostra o impacto que a atividade experimental teve sobre o entendimento do assunto na vida da aluna.

Tendo em vista os resultados das discussões e argumentações realizadas por todos os alunos que participaram do experimento, principalmente pela aluna Maria, pode-se observar uma evolução em sua visão com relação aos conceitos físicos no ramo do eletromagnetismo e, conseqüentemente, uma facilidade na compreensão de seu funcionamento, identificando a importância em usar materiais feitos a partir de borracha para evitar o choque elétrico, bem como não sobrecarregar uma tomada com vários aparelhos elétricos, evitando assim um curto circuito.

Dentre outros benefícios do processo de intervenção formativo realizado com os alunos e especialmente com Maria, podemos compreender e defender que se faz necessário diversificar o processo de ensino para se conseguir uma aprendizagem significativa e desenvolvimento cognitivo dos alunos, tornando a aula mais motivada, participativa e, sobretudo, lúdica, em que os sujeitos possam tomar iniciativas, discutir abertamente sobre o experimento e ter ao seu lado o professor, esse sujeitos essencial para a efetivação da apropriação de conceitos científicos e conseqüente desenvolvimento psíquico dos alunos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados notou-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2001) da aluna Maria, sobretudo em decorrência da apropriação dos conceitos físicos, sendo que as atividades experimentais realizadas permitiram uma relação com o objeto elétrico, assim como com os conhecimentos científicos que permeiam o funcionamento dos objetos, estabelecendo uma relação prático-teórica, porque iniciada no experimento do laboratório e estendida para a discussão teórica conceitual sob orientação do professor, sobretudo porque foi possível dar significados científicos aos fenômenos físicos, reconceituar os significados cotidianos, agora com caris científico e compreendendo o porquê de certos cuidados a serem tomados com relação ao consumo de energia e o uso de borrachas como isolantes, dentre outras relações entre conceitos científicos presentes no experimento.

As atividades experimentais ao serem trabalhadas por meio de intervenção formativa ludopedagógica, como apregoa Viotto Filho (2018), permitiu a articulação entre o objeto e sua atividade real no mundo físico, por meio de experimentações realizadas de forma lúdica e devidamente orientadas cientificamente pelo professor. Ao compreendemos a atividade experimental como uma metodologia de ensino diferenciada e atrelando-a ao método Materialista Histórico Dialético, conseguimos discutir os comportamentos físicos dos fenômenos que se fizeram presentes nos experimentos, aprofundando os conhecimentos científicos presentes na disciplina de física e, ao mesmo tempo, ajudando na resignificação dos conceitos cotidianos dos alunos, dentre eles Maria, nossa aluna especial.

É importante salientar que nosso trabalho educacional não tratou a aluna Maria como um sujeito isolado, ao contrário, ela se tornou o ponto de partida para a organização da aula, no entanto esteve o tempo todo junto aos alunos e integrada à eles durante o processo de intervenção formativa realizado. No planejamento de nossas intervenções, nossa maior preocupação foi adequar uma aula que se fizesse ao entendimento da classe, incluindo os alunos que compõem o ensino regular, incluindo os alunos com dificuldades de aprendizagem, e o público alvo da Educação Especial, no caso, a aluna Maria.

Com base nos fatos apresentados, observamos em como a atividade experimental por meio de uma metodologia de intervenção formativa, tem efeito positivo e gradativo no tanger do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sobretudo para aqueles que necessitam de um Atendimento Educacional Especializado, fornecendo meios para que todos os alunos possam objetivar-se dos conceitos físicos e em qualquer disciplina, garantindo seu direito a uma educação de qualidade e voltada ao seu desenvolvimento psíquico, afetivo e social.

REFERÊNCIAS

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 (versão atualizada).

_____. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. Resolução CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRAZ, D. H. O. Práticas em laboratório: uma estratégia de ensino. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. “Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos”. Editora Cortez. São Paulo, 2009.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. Revista ANDE, 1989.

SEE, São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral: Maria Inês Fini; Coordenação de área: Luis Carlos de Menezes. São Paulo: SEE, 2010.

VIGOTSKI, L. S. (1978). Mind in society. Includes index. 1. Cognition. 2. Cognition in children. Fellowsof Harvard College. Second printing, EUA, 1979.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Editora Martins Fontes, São Paulo 2001.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1º. ed. Editora E-Papers, Rio de Janeiro 2018.

VIOTTO 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.

VIOTTO FILHO, I.A.T. e outros. Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro e João, 2018.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS SOB A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REFLEXÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Lucas Vilas Boas Simirioe, Raimunda Abou Gebran

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. E-mail: luketv1@hotmail.com

RESUMO

O ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) advoga teorias e metodologias significativas e de importância histórico-social para garantir a aprendizagem dos seus alunos. Deste modo, este artigo se propôs investigar sob o olhar de jovens e adultos, quais as concepções desses estudantes sobre a disciplina de Ciências; a importância que esses sujeitos atribuem a sua aprendizagem; as mudanças que desejam no ensino desta área do conhecimento, e a verificação de teorias histórico-sociais no ensino-aprendizagem dessa disciplina na referida modalidade educativa. Para tanto, se valeu de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, a partir de um questionário aplicado a quatro alunos da modalidade EJA, de modo a compreender suas significações e relações acerca do conhecimento científico. Sendo assim, as respostas foram transcritas, sistematizadas e analisadas à luz da pedagogia histórico-crítica. Como efeito, verificou-se que os educandos dessa modalidade revelaram uma percepção essencialmente biológica de Ciências; uma finalidade pragmática e utilitarista de sua aprendizagem, bem como, ausência de qualquer vinculação entre essa disciplina e questões culturais, políticas e histórico-sociais. Os resultados denotam ainda, a presença maciça de metodologias empiristas e tecnicistas na EJA, e uma grande necessidade do trabalho com o conhecimento científico nesse segmento de ensino se articular aos pressupostos histórico-críticos, a partir do uso da História da Ciência e de temas socialmente relevantes, para assim, garantir uma aprendizagem dialógica, crítica e com vista à transformação social e preparação para o trabalho desses educandos.

Palavras-chaves: Ensino de Ciências. EJA. Aprendizagem. Pedagogia histórico-crítica.

SCIENCE TEACHING AND LEARNING UNDER THE PERCEPTION OF YOUTH AND ADULT EDUCATION STUDENTS: a historical-critical reflection

ABSTRACT

The teaching of Science in Youth and Adult Education (EJA) advocates significant theories and methodologies of historical and social importance to ensure the learning of their students. Thus, this article aimed to investigate under the eyes of young people and adults, what are the conceptions of these students about the discipline of Sciences; the importance that these subjects attach to their learning; the changes they want in the teaching of this area of knowledge, and the verification of historical-social theories in the teaching-learning of this discipline in the referred educational modality. For this, it used a qualitative research of the case study type, from a questionnaire applied to four students of the EJA modality, in order to understand its meanings and relations about scientific knowledge. Thus, the answers were transcribed, systematized and analyzed in the light of historical-critical pedagogy. As a result, it was found that students of this modality revealed an essentially biological perception of science; a pragmatic and utilitarian purpose of their learning, as well as the absence of any link between this discipline and cultural, political and historical-social issues. The results also show the massive presence of empiricist and technicist methodologies in EJA, and a great need for the work with scientific knowledge in this teaching segment to be articulated to the historical-critical assumptions, based on the use of the History of Science and socially related themes. relevant, thus, to guarantee a dialogical, critical learning with a view to the social transformation and preparation for the work of these students.

Keywords: Science Teaching. EJA. Learning. Historical-critical pedagogy.

APRENDIZAJE DE CIENCIAS BAJO LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN JUVENIL Y ADULTA: una reflexión histórico-crítica

RESUMEN

La enseñanza de la Ciencia en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) aboga por importantes teorías y metodologías de importancia histórica y social para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes. Así, este artículo tuvo como objetivo investigar, bajo la mirada de jóvenes y adultos, cuáles son las concepciones de estos estudiantes sobre la disciplina de las Ciencias; la importancia que estos temas otorgan a su aprendizaje; los cambios que desean en la enseñanza de esta área de conocimiento, y la verificación de teorías histórico-sociales en la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina en la referida modalidad educativa. Para ello, utilizó una investigación cualitativa del tipo de estudio de caso, a partir de un cuestionario aplicado a cuatro estudiantes de la modalidad EJA, para comprender sus significados y relaciones sobre el conocimiento científico. Así, las respuestas fueron transcritas, sistematizadas y analizadas a la luz de la pedagogía histórico-crítica. Como resultado, se descubrió que los estudiantes de esta modalidad revelaban una percepción esencialmente biológica de la ciencia; un propósito pragmático y utilitario de su aprendizaje, así como la ausencia de cualquier vínculo entre esta disciplina y los problemas culturales, políticos e histórico-sociales. Los resultados también muestran la presencia masiva de metodologías empiristas y tecnicistas en EJA, y una gran necesidad de que el trabajo con conocimiento científico en este segmento de enseñanza se articule a los supuestos histórico-críticos, basados en el uso de la Historia de la Ciencia y temas relacionados socialmente. relevante, por lo tanto, para garantizar un aprendizaje dialógico y crítico con miras a la transformación social y la preparación para el trabajo de estos estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias. EJA. Aprendizaje. Pedagogía histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

A prática de ensino-aprendizagem no contexto escolar segundo estabelecem diversos estudiosos da educação, precisa se articular aos pressupostos histórico-sociais e humanos se o objetivo é formar o aluno para o desenvolvimento de sua totalidade e seu exercício pleno da cidadania.

Nesse contexto, a escola segundo Saviani (2008), é a instituição de maior consolidação do ato educativo, na qual o senso comum é superado pelo conhecimento científico. Para tanto, é necessário a mediação docente, de modo a garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares, uma vez que, aprender requer compartilhamento de significados entre professor e aluno.

No entanto, não se tem presenciado na prática educativa em geral, e na disciplina de Ciências da Natureza em específico, a valorização e sistematização dos conteúdos socioculturais, mais sim, um modelo de recepção-transmissão, com uso excessivo da memorização de conteúdos conceituais, a partir de aulas exclusivamente expositivas, acrílicas e com ênfase em questões a-históricas. (TEIXEIRA, 2005)

O mesmo paradigma tem sido observado no ensino de Ciências da Natureza na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas práticas pedagógicas demonstram uma aprendizagem baseada em aulas transmissivas, pouco investigativas, descontextualizadas e sem significado para a vida social dos alunos ou sua preparação para o trabalho. (HADDAD; DI PIERRO, 2000; BRASIL, 2002)

A ideia do trabalho com o conhecimento científico de importância histórico-social na EJA se faz presente, pois esta modalidade educativa é garantida aos alunos que não tiveram oportunidades de estudos na idade própria no ensino regular, tão logo, assim como observado nos outros níveis de ensino, precisam de práticas pedagógicas, sobretudo na aprendizagem de Ciências, que sejam “[...] teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas.” (BRASIL, 1996, p. 23).

A prática docente em Ciências na EJA precisa respeitar e considerar as visões de senso comum dos seus sujeitos, os quais apresentam concepções que:

[...] podem ser bem diferentes entre si, têm diversas origens: a cultura popular, a religião ou o misticismo, os meios de comunicação e, ainda, a história de vida do indivíduo, sua profissão, sua família etc. Algumas dessas explicações são certas vezes arraigadas e preconceituosas, chegando a constituir obstáculo à aprendizagem científica. Outras, ligadas às práticas laborais dos alunos, contribuirão com informações enriquecedoras para toda a classe e devem ser valorizadas. (BRASIL, 2002, p. 73)

Desse modo, uma necessária renovação no ensino de Ciências na educação de jovens e adultos é advogada, pois o trabalho com o conteúdo científico, sobretudo com alunos jovens e adultos, precisa pensar no desenvolvimento integral desses sujeitos, e sua formação para a participação cidadã, segundo o uso de práticas educativas responsáveis, preocupadas com as contradições do modelo capitalista, e atentas a visão não-neutra da ciência, a qual está intimamente relacionada com os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais. (SANTOS, 2005; PIRES et al., 2008; CAPUCHO, 2012)

Por essas considerações, um ensino de Ciências de qualidade na EJA, deve:

[...] selecionar temas relevantes para os alunos, assuntos ligados ao meio ambiente, à visão do universo, à saúde e à transformação científico-tecnológica do mundo, bem como à compreensão do que são a ciência e a tecnologia. Ao estudar diferentes temas, os alunos precisam ter oportunidades para conhecer as bases lógicas e culturais que apóiam as explicações científicas, bem como para discutir as implicações éticas e os alcances dessas explicações na formulação de visões de mundo. (BRASIL, 2002, p. 72)

A importância de uma educação científica na EJA com olhar sobre a totalidade é de suma importância, pois a ciência é um empreendimento humano, portanto, sua existência e desenvolvimento pressupõe intenções e interesses do homem, o qual dela se apropria por meio da sua cultura construída historicamente. (BRASIL, 2002)

Neste sentido, um melhor ensino-aprendizagem em Ciências na EJA pode ser encaminhado segundo as concepções educativas da pedagogia histórico-crítica.

Para Saviani (2008, p. 75), a teoria pedagógica histórico-crítica:

[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

O materialismo histórico-dialético por sua vez, consiste na matriz epistemológica proposta por Marx na elaboração de seus pressupostos sobre a construção cultural da identidade humana, que por sua vez, serve de subsídio para as teorias crítico-sociais. (NETTO, 2011; SAVIANI, 2015)

Assim, um ensino e aprendizagem de Ciências na EJA à luz dos pressupostos da teoria histórico-crítica, garantirá aos alunos desta modalidade, a compreensão do conhecimento científico atrelado à prática social mais ampla, inserindo-os no seu próprio contexto de vida, o que pode auxiliar na problematização de conteúdos aparentemente abstratos da disciplina, de maneira a torná-los significativos e relevantes, bem como suas relações sociais na escola ou fora dela, entre elas, a vinculação com o mundo do trabalho. (PIRES et al., 2008)

Desse modo, uma educação científica pra jovens e adultos apoiada no pressuposto metodológico histórico-crítico, considera a existência de alunos que possuem um contexto singular que precisa ser valorizado e respeitado, compreende a necessidade de uma prática voltada aos interesses dos educandos, aceita o papel do professor enquanto mediador da tríade sujeito-objeto-realidade, entende que o conhecimento se constrói na relação do sujeito com o objeto e principalmente, concebe os alunos desta modalidade como seres políticos e críticos. (CAMPOS, 2017; SANTOS, 2012; CAMPOS et al., 2017; CANCELLARA, 2017).

Além disso, uma prática educativa em Ciências entre jovens e adultos sob a ótica histórico-crítica, pode assegurar a assimilação dos conteúdos clássicos pelos sujeitos aprendentes no contexto escolar, pois está proposição teórica, visa a transposição do saber objetivo na escola e sua sistematização, com vista a aprendizagem significativa dos alunos a partir da prática social, sob a mediação do professor. (SAVINI, 2008; SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009)

No entanto, é preciso considerar no processo de superação do conhecimento ingênuo para o conhecimento sistematizado na Educação de Jovens e Adultos que:

[...] os conhecimentos dos alunos, por mais diferentes que sejam do conhecimento científico. Impor a explicação científica como a correta, em detrimento da explicação popular, pode gerar indisposição em relação ao conhecimento científico e, em vez de

promover a reflexão, pode levar os estudantes a aceitarem o “saber científico” como algo a ser usado na escola, sem que este altere suas convicções. (BRASIL, 2002, p. 73)

Assim, para os alunos da EJA, aprender o conhecimento científico sob uma perspectiva histórica e dialética, pode favorecer a compreensão real da ciência, ou seja, sua ideia de contradição, totalidade, historicidade, mediação, humanização, e não como algo estático e infalível. (BRASIL, 2002)

Dessa forma, um viés histórico-social no ensino de Ciências para jovens e adultos busca “[...] avançar na compreensão da realidade, das relações humanas, na busca de uma sociedade transformada pela educação e construída com cidadania.” (MARSIGLIA, 2005, p. 7)

Essas discussões são de suma relevância ao pensar na prática científica na EJA, pois em função dos conflitos e contradições político-culturais que essa modalidade tem enfrentado ao longo do seu desenvolvimento, propor a articulação de teorias e metodologias, bem como favorecer orientações pedagógicas de importância humana e social não só permitirão um avanço na qualidade do ensino para este público, mas também uma garantia de equalização de direitos de uma educação científica capaz de promover a emancipação e instrumentalização dos jovens e adultos em uma sociedade democrática. (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002)

Por todos esses apontamentos, o presente artigo buscou compreender a concepção de estudantes do segmento final do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos acerca do conceito e objeto de estudo de Ciências da Natureza, em um município do interior paulista, bem como, analisar a visão desses alunos sobre a finalidade dessa disciplina; verificar o que esses sujeitos desejavam mudar nessas aulas, bem como investigar se esses educandos aprendem o conhecimento científico segundo os pressupostos socioculturais e humanos defendidos pela pedagogia histórico-crítica (PHC).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para responder os objetivos definidos neste trabalho, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, mediante o uso de um questionário composto por quatro questões abertas sobre o ensino-aprendizagem de Ciências da Natureza, aplicado para alunos da Educação de Jovens e Adultos, o qual consistiu no instrumento de coleta de dados deste trabalho.

Assim, a abordagem qualitativa aqui utilizada como estratégia de investigação científica, assim se define, pois está pesquisa apresentou alguns pressupostos específicos do ensino-aprendizagem em Ciências na EJA, que enfatizam análises descritivas, interpretativas e dinâmicas, de modo a dar significação aos dados obtidos, bem como aborda questões valorativas, típicas dessa natureza de pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1982; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987)

A vista disso, o questionário enquanto ferramenta de coleta de dados nesse trabalho, foi aplicado em duas aulas de Ciências entre os meses de maio à junho de 2019, para quatro alunos, jovens e adultos, que cursavam o segmento final do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do interior paulista, após a explicitação prévia do objetivo do trabalho e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que a pesquisa envolveu seres humanos e foi apreciada e aprovada pelo (CEP) Comitê de Ética e Pesquisa (RESOLUÇÃO 466/2012 no CNS), da UNOESTE.

Assim sendo, o questionário utilizado enquanto instrumento de obtenção de dados se compôs de quatro questões abertas, elas foram:

1- O que você entende por Ciências? Explique.

2- Segundo sua visão, o que você aprende em Ciências é importante? Para que serve?

Explique.

3- O que não acontece nas suas aulas de Ciências que você gostaria que ocorresse? Explique.

4- Você acha que nas aulas de Ciências, além dos conteúdos da matéria, também é preciso aprender sobre a sociedade, política, cultura, trabalho e valores? Por quê?

Desse modo, a primeira questão buscou compreender a concepção dos alunos da EJA sobre a matéria de Ciências da Natureza, no tocante a sua conceituação e relevância. A segunda questão buscou compreender a visão desses alunos sobre a finalidade ou objetivo de se aprender o conhecimento científico na escola; a terceira questão objetivava compreender as mudanças teórico-metodológicas que tais sujeitos almejavam na aprendizagem de Ciências e por fim, a quarta questão, procurou investigar se esses jovens e adultos compreendem a partir da prática de ensino dos professores, a importância da relação dessa disciplina com o mundo humano e sociocultural no contexto escolar.

Os sujeitos participantes foram alunos que cursavam as séries finais do Ensino Fundamental da EJA, dos quais dois deles, para fins éticos denominados A e B, frequentavam o oitavo ano, um deles, o participante aqui referido como C, cursava o sétimo ano, e o aluno D, assim escolhido para ser definido na pesquisa, concluía o nono ano. Ambos trabalhavam ao longo do dia e só poderiam estudar à noite, bem como deixaram a escolaridade regular por motivos pessoais, financeiros e sociais, mas sentiram a necessidade de retomar os estudos por exigências do trabalho.

O ambiente que serviu de coleta dos dados, foi uma escola de séries finais do Ensino Fundamental e EJA, situada na periferia do município de Ourinhos- SP, a qual constitui uma das duas instituições municipais a ofertarem na cidade, a modalidade educativa de jovens e adultos, bem como, se caracteriza por agregar uma diversidade de alunos, cujo histórico se caracteriza por violência e marginalização.

Nesse local portanto, realizou-se a aplicação do questionário para dois alunos, participantes A e B no mês de maio, e para os participantes C e D em julho de 2019. Isso ocorreu, em função da disponibilidade dos sujeitos para participarem da pesquisa.

Diante desse contexto, após a resolução das questões pelos alunos, os resultados foram transcritos com respeito a fala fidedigna dos sujeitos. Por fim, os dados coletados foram discutidos e analisados sobre o pressuposto teórico da pedagogia histórico-crítica, para assim, conseguir maior sistematização e problematização de uma prática de ensino-aprendizagem em Ciências na EJA com vistas à emancipação e formação cidadã.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao responderem o questionário, os alunos da EJA foram questionados sobre várias questões acerca do ensino de Ciências, a primeira delas, consistia em saber a concepção e definição desses sujeitos sobre a disciplina de Ciências. Assim, os dados obtidos foram:

“É a parte que aprendemos a cuidar da nossa saúde”. (PARTICIPANTE A)

“Eu gosto muito dessa matéria e entendo que ela estuda o sistema digestório do corpo humano”. (PARTICIPANTE B)

Dessa maneira, ficou explícito diante das respostas, que o conhecimento científico na EJA tem de alguma forma levado os alunos a refletirem sobre o funcionamento do corpo e a importância de cuidar da saúde. Contudo, só isso não é suficiente, pois é preciso no ensino dessa disciplina, que os professores levem o aluno a “[...] compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes [...]”. (BRASIL, 1998, p. 33)

Os outros entrevistados, por sua vez, assim expressaram:

“Não entendo muito de Ciências, mas acho que é experimentos e ajuda a saber sobre nossa natureza”. (PARTICIPANTE C)

“É o estudo que ajuda você conhecer o passado e o futuro, antes e depois, como nós e nosso planeta era e a natureza também, a sua destruição.” (PARTICIPANTE D)

Nesse sentido, a percepção dos sujeitos da EJA, sobre o ensino de Ciências, tem revelado um paradigma estritamente ambiental, uma vez, que as respostas aludem olhares essencialmente ecológicos sobre o meio ambiente. Esse panorama precisa ser revisto, pois os alunos dessa modalidade precisam ser instigados a pensarem que o conhecimento científico:

[...] envolve muitos aspectos da vida social, da cultura do sistema produtivo e das relações entre o ser humano e a natureza. A valorização da vida em sua diversidade, a responsabilidade em relação à saúde e ao ambiente, bem como a consideração de variáveis que envolvem um fato, o respeito às provas obtidas por investigação e à diversidade de opiniões ou a interação nos grupos de trabalho são elementos que contribuem para o aprendizado de atitudes, para saber se posicionar crítica e construtivamente diante de diferentes questões. (BRASIL, 1998, p. 30)

Também é perceptível entre as respostas dos participantes da pesquisa, que há um predomínio de percepções equivocadas sobre o conhecimento científico entre os alunos da EJA, das quais:

[...] não se estabelecem correlações entre as ciências naturais, o desenvolvimento da humanidade e a cultura em geral, sugerindo que o conhecimento científico é neutro, sem vinculações políticas e históricas.” (BRASIL, 2002, p. 83)

Por isso, é preciso levar os jovens e adultos a mudarem seus olhares sobre o conhecimento científico, de modo a superar a visão de ciência neutra, e vinculá-la ao cotidiano e a prática social mais ampla desses sujeitos, pois assim, eles irão atribuir sentido ao que estão estudando dentro de sala de aula, bem como vincularão sua aprendizagem com as exigências do mundo do trabalho, da resolução de problemas e desconstrução de preconceitos com relação aos conteúdos sistematizados. (PIRES et al., 2008)

Essa visão da ciência contextualizada na prática educativa, sobretudo para alunos da EJA mostra-se significativa, pois grande parte desses estudantes concebem a disciplina como algo difícil, desinteressante e obra de gênios isolados que, por meio de atos milagrosos, promovem descobertas complexas, sem qualquer relação com a dinâmica social. (BRASIL, 2002)

Isso vai ao encontro das respostas sobre o que é, e o que estuda a disciplina de Ciências para os jovens e adultos pesquisados, justamente por afirmarem que tal área, estuda o corpo humano, natureza e outras questões exclusivas do mundo biofísico, sem qualquer participação de questões culturais. (BRASIL, 1998)

Em outras palavras, é necessário ressignificar a visão popularizada e disseminada sobre a ideia de uma ciência voltada apenas à discussão da natureza biológica e estática entre jovens e adultos, pois em sala de aula o aluno da EJA precisa ser estimulado por seu professor de Ciências a refletir sobre:

[...] a natureza como um todo dinâmico, e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, com relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente. (BRASIL, 1998, p. 33)

Por sua vez, ao serem interrogados sobre suas concepções de o porquê aprender Ciências e a finalidade desta disciplina, os jovens e adultos exprimiram as seguintes respostas:

“Me ajuda a não comer muito açúcar porque eu tenho diabetes e a sora explicou a doença e disse que não posso comer muito.” (PARTICIPANTE A)

Nesse âmbito, verifica-se que a resposta do participante ressalta um objetivo prático e biológico do ensino de Ciências na escola, enfatizando sobretudo, o trabalho sobre doenças e sobre o corpo humano, o que pode ser um ponto positivo para o professor em sua ação docente, uma vez que ao discutir sobre temáticas relevantes aos educandos, pode levá-los a aquisição de uma aprendizagem significativa, pois nesse caso, aborda temas que são de seus interesses, bem como, apresentam relação com suas vivências e com suas culturas cotidianas.

Desse modo, ao trazer o tema saúde e doença nas aulas de Ciências na escolarização de jovens e adultos é interessante pois:

[...] as classes de EJA costumam ser formadas por indivíduos em diferentes fases do ciclo vital humano: jovens, adultos e idosos. Será importante trabalhar com os alunos tanto a caracterização biológica das várias etapas da vida humana, com suas demandas características e diferenciadas em relação à saúde e à sexualidade, quanto as representações que se fazem dessas fases, esclarecendo que estas são representações subjetivas e estão relacionadas à cultura em que se inscrevem os diversos sujeitos. (BRASIL, 2002, p. 74)

Outra resposta sobre o objetivo da educação científica segundo os entrevistados foi:

“É bom para nossa vida futura, aprendemos sobre meio ambiente”. (PARTICIPANTE B)

Ante essa colocação, vale ressaltar que para os jovens e adultos, o meio ambiente é visto sob um prisma essencialmente biológico e naturalista. Desse modo:

[...] os alunos de EJA consideram questões ambientais de modo simplificado. Por exemplo, jogam tudo no lixo, pois o lixeiro irá recolher; utilizam água a vontade, pois chove muito e o país tem numerosos rios etc. Para que os estudantes jovens e adultos repensem suas opiniões, é necessário levá-los a refletir, por meio de atividades e discussões, sobre o destino do lixo que foi recolhido pelo caminhão de coleta, sobre os problemas causados pelos depósitos de lixo às pessoas que moram próximas a eles, sobre o estado em que se encontram os rios do país (principalmente os das grandes cidades), sobre quantas e quais são as atividades sociais que, na cidade e no campo, utilizam água, e se ela será sempre suficiente. (BRASIL, 2002, p. 73-74)

Essa conotação estritamente naturalizada e ecológica da educação científica também foi expressa por outro sujeito da pesquisa, ao afirmar que a finalidade do conhecimento científico serve:

“Para saber como respeitar a natureza”. (PARTICIPANTE C)

Isso em discussão, reforça um predomínio de práticas educativas nas aulas de Ciências na EJA sobre a perspectiva biofísica, a qual fica reduzida apenas a dimensão ecológica do meio ambiente, sem considerar o caráter interdisciplinar do conhecimento científico e a importância da interação entre a natureza e a cultura humana, ou mesmo a valorização das relações sociais e culturais. (CARVALHO, 2011)

Nesse sentido, ao ensinar Ciências na EJA, o professor precisa desenvolver nos alunos um olhar socioambiental, pois são:

[...] muitas as conexões entre as ciências naturais e o meio ambiente, tanto do ponto de vista de seus componentes físicos e biológicos, quanto da dinâmica social, cultural e histórica. As Ciências Naturais podem promover a educação ambiental em todos os eixos temáticos (Terra e universo; Vida e ambiente; Ser humano e saúde; Tecnologia e sociedade), propiciando aos alunos acesso a conhecimentos científicos essenciais para a compreensão das dinâmicas da natureza em escala local e planetária [...] (BRASIL, 2002, p. 85-86)

Entretanto, um participante demonstrou domínio sobre a importância do ensino de Ciências se vincular aos pressupostos histórico-sociais. Ele assim expressou:

“Eu acho bacana, ouvi dizer que a cultura está em tudo, acho legal misturar as matérias as vezes, a gente aprende sobre coisas do dia a dia, por mim poderia ser, eu ia gostar.” (PARTICIPANTE D)

A resposta desse entrevistado revela a importância de um alinhamento da educação em Ciências com as proposições histórico-críticas, uma vez que, concebe a prática científica vinculada a uma prática social mais ampla, ou seja, preocupada com as questões humanas, políticas e culturais. (SANTOS, 2005)

Por sua vez, ao interrogar os participantes da pesquisa acerca do que não acontece em suas aulas de Ciências na EJA e que gostariam que ocorresse, surgiram as seguintes afirmações:

“Não tem muito vídeo é mais lousa.” (PARTICIPANTE A)

“Na minha humilde opinião falta mais aulas diferentes, com telão para ver mais vídeos, a professora sempre passa a matéria na lousa.” (PARTICIPANTE B)

As ideias expressas por esses entrevistados, confirmam os argumentos da maior parte dos estudiosos da EJA, ou seja, a visão de um predomínio de práticas de ensino-aprendizagem nessa modalidade, sustentada na concepção tradicional, onde o professor de modo unilateral se vale da lousa para transmitir os conhecimentos científicos historicamente acumulados para os alunos. (SANTOS, 2005)

Os outros sujeitos participantes, ao serem indagados sobre o que ocorria com mais frequência na disciplina de Ciências, e o que almejavam que ocorresse, assim disseram:

“Eu entendo o professor de não trazer nada de diferente, ele usa mais a lousa mesmo, a turma reclama de tudo.” (PARTICIPANTE C)

Também fica claro segundo as afirmações dos alunos pesquisados, que o ensino dessa disciplina precisa se valer, sobretudo na EJA, de proposições mais tecnológicas e inovadoras, uma vez que nessa modalidade, é preciso estabelecer:

[...] relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica, e compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas [...] (BRASIL, 1998, p. 33)

Um dado curioso foi levantado por outro entrevistado acerca do que desejava para as aulas de Ciências na EJA, o qual afirmou que:

“Vou ser sincero, cansa muito só copiar, ela faz experimento, mas a professora deveria trazer mais experiências e coisas de química igual eu vejo na Tv.” (PARTICIPANTE D)

Diante dessa constatação, é perceptível que o uso de práticas experimentais pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem em Ciências na EJA, pois o uso de atividades dinâmicas prende a atenção desses sujeitos, além de lhes fazer sentido prático e social. No entanto, as experiências também podem reforçar uma prática empirista, pois:

[...] a experimentação não deve ser confundida com o conjunto de objetivos e métodos do ensino de Ciências Naturais. Sua prática não implica necessariamente melhoria do ensino de Ciências Naturais, tampouco é um critério indiscutível de verdade científica. O simples fazer não significa necessariamente construir conhecimento e aprender Ciência. Assim, é muito importante que as atividades não se limitem a nomeações e manipulações de vidrarias e reagentes, fora do contexto experimental. É fundamental que as atividades práticas tenham garantido o espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de idéias, ao lado de conhecimentos de procedimentos e atitudes. (BRASIL, 1998, p. 122)

Por isso, o professor de Ciências na EJA para assegurar a aprendizagem de seus alunos, precisa propor caminhos metodológicos diferenciados, que não apenas o simples uso da lousa, uma vez que pode usar tecnologias e “[...] combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações.” (BRASIL, 1998, p.33)

Desse modo, em linhas gerais, é notório pelas falas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que a aprendizagem de Ciências é conduzida a partir de um ensino pautado em pressupostos metodológicos transmissivos, expositivos e empiristas. Os recursos mais representativos destacados nas falas dos sujeitos entrevistados também levam a supor o uso da lousa como guia infalível dos professores, os quais em geral, apresentam um conteúdo desvinculado do contexto de vida desses alunos, e estes, apresentam uma condição de aprendizagem marcadamente passiva. (PIRES et al., 2008)

Isso corrobora com as ideias apresentadas por Brasil (1998, p. 19), ao destacar que o ensino de Ciências, sobretudo na EJA, é encaminhado segundo o uso de muitas práticas “[...] baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa [...]”

Os dados também apontam uma perspectiva simplista, conceitual e tradicional no ensino dessa disciplina na escolarização de jovens e adultos. Isso em curso merece atenção e precisa ser questionado, pois uma prática de ensino-aprendizagem em Ciências de forma:

[...] exclusivamente livresca, sem interação direta com os fenômenos naturais ou tecnológicos, deixa enorme lacuna na formação dos estudantes. Sonega as diferentes interações que podem ter com seu mundo, sob orientação do professor. Ao contrário, diferentes métodos ativos, com a utilização de observações, experimentação, jogos, diferentes fontes textuais para obter e comparar informações, por exemplo, despertam o interesse dos estudantes pelos conteúdos e conferem sentidos à natureza e à ciência que não são possíveis ao se estudar Ciências Naturais apenas em um livro. (BRASIL, 1998, p. 27)

Ainda, diante das respostas dos entrevistados sobre a finalidade do ensino de Ciências na EJA, uma possível superação do viés tecnicista e empirista dessa disciplina encaminhado no ensino de jovens e adultos pode ser obtido por meio da metodologia dialética, segundo a qual, considera a prática social como o ponto de partida e ponto de chegada de todo processo de ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2012)

Em razão disso, um ensino de Ciências ao se apropriar da metodologia dialética, permitirá que práticas educativas sejam limitadas apenas ao uso de lousa e livro didático como citado pelos participantes da pesquisa, uma vez que se valerá de alguns momentos pedagógicos, dentro dos quais permitirão uma apropriação do conhecimento derivado da realidade social desses sujeitos, sua sistematização e em seguida um retorno qualitativamente melhorado para a prática social, evitando assim, a alienação desses alunos, e sua instrumentalização para uma vida democrática e emancipada. (FREIRE, 1989; SANTOS, 2005; CAPUCHO, 2012)

No tocante a opinião dos estudantes da EJA sobre a necessidade das aulas de Ciências se articularem as questões envolvendo a sociedade, economia, política, cultura, trabalho e valores humanos, emergiram as seguintes respostas:

“Acho que não. Pode ser em outras matérias”. (PARTICIPANTE A)

“Eu acho que não tem nada ver. Pra mim são coisas bem diferentes, Ciências estudam os animais e plantas.” (PARTICIPANTE B)

“Não acharia normal, ia dizer que a professora estava dando a matéria do professor de História”. (PARTICIPANTE C)

Essas respostas, revelam uma abordagem internalista frequentemente veiculada na educação científica em geral, e na modalidade de jovens e adultos em específico, segundo a qual, “[...] vê a ciência como produto do trabalho dos grandes gênios isolados e um distanciamento entre o fazer científico e a prática social.” (SANTOS, 2005, p. 47)

Desse modo, os dados apresentados pelos participantes A, B e C, sobre a disciplina de Ciências vincular-se às questões socioculturais, leva a presumir uma visão essencialmente naturalizada desta área do conhecimento veiculada na prática de ensino nesta modalidade educativa, ou seja, o conhecimento científico é visto pelos alunos, como um objeto de estudo puramente biológico, algo que precisa ser questionado, pois como corrobora Brasil (1998, p. 33), é preciso compreender a “[...] a ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.”

No entanto, a resposta de um dos alunos chamou a atenção, pois ao ser inquirido sobre a relação da aprendizagem de Ciências com questões de natureza histórico-social, ele assim exprimiu:

“Eu acho bacana, ouvi dizer que a cultura está em tudo. (PARTICIPANTE D)

A partir dessa resposta, verifica-se que a educação científica na escolarização de jovens e adultos precisa ser encaminhada a partir de conteúdos e temáticas socialmente relevantes, pois apenas um participante demonstrou algum interesse sobre a ciência ter relação com os pressupostos humanos e culturais.

Nesse âmbito, é preciso que o ensino de Ciências na EJA leve em consideração a História da Ciência, cujo objetivo, volta-se para uma prática emancipatória e crítica dessa disciplina, pois:

A História da Ciência tem sido útil nessa proposta de ensino, pois o conhecimento das teorias do passado pode ajudar a compreender as concepções dos estudantes do presente, além de também constituir conteúdo relevante do aprendizado. Por exemplo, ao ensinar evolução biológica é importante que o professor conheça as idéias de seus estudantes a respeito do assunto, que podem ser interpretadas como de tipo lamarckista. O mesmo pode ser dito do estudo sobre o movimento dos corpos, em que é freqüente encontrar, entre os estudantes, noções que eram aceitas na Grécia clássica ou na Europa medieval. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dentro desse contexto, a ação docente para a formação integral do aluno requer uma obrigatória relação entre teoria e prática, bem como, deve se orientar por meio de uma pedagogia e atividades pedagógicas contextualizadas e relevantes aos seus agentes sociais, ou seja, entre professor e aluno. (SAVIANI, 2008)

Um trabalho docente em Ciências na Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva externalista do conhecimento científico mostra-se significativa à aprendizagem dos educandos dessa modalidade, pois ela “[...] leva em conta os fatores externos (sociais, econômicos e políticos) e os internos (atividade conceitual, genialidade, qualidades pessoais etc.), sendo, portanto, mais ampla.” (SANTOS, 2005, p. 55)

Nesse sentido, um ensino-aprendizado em Ciências na EJA, sob o viés externalista garantirá que os educandos dessa modalidade compreendam o conhecimento científico como um campo voltado à resolução de problemas cotidianos, ou seja, uma visão prática dessa disciplina, porém, sem limitar a visão desses sujeitos ao simples ato pragmático, visto que:

A ciência resolve problemas, mas é mais que isso. Ela permite a indústria e a criação de riquezas, mas é mais que isso. Ela é um modelo de conhecimento válido, uma expressão do estágio que alcançamos em nossa capacidade de relacionar fatos e criar modelos que refletem a dialética entre experimentação e teorização. (SANTOS, 2005, p. 42)

Diante dos dados da pesquisa acerca do ensino de Ciências, os alunos da EJA ainda mantêm uma visão imediatista e descontextualizada durante o contexto de sua aprendizagem, o que faz necessário superar esse olhar exclusivamente utilitário e internalista do conhecimento científico, e aproximá-la a um olhar externalista compartilhado pela pedagogia histórico-crítica e discutido também pela História da Ciência, uma vez que ambos os aportes teóricos reconhecem “[...] o conhecimento clássico e a forma de sua produção”, ao longo de um contexto histórico cheio de contradições e caracterizado por mudanças sociais. (SANTOS, 2005, p. 57)

Sendo assim, para superar ou reverter o paradigma tradicional e tecnicista que repousa sobre a escolarização de jovens e adultos, o professor de Ciências precisa trabalhar de modo a reforçar o caráter

cultural e social do conhecimento científico, mesmo que não haja recursos favoráveis para isso, uma vez que a intencionalidade desses docentes pode promover uma prática histórico-social, mas para isso, se faz necessário melhorias formativas desses profissionais, e uma atividade de ensino capaz de perceber a importância da afetividade, da emoção, das raízes culturais, das relações sociais, bem como estímulo de capacidades integrais no trabalho com os alunos desse segmento. (GERALDO, 2009; SANTOS, 2012)

É preciso estimular uma aprendizagem em Ciências na EJA de modo a levar seus sujeitos lerem criticamente sua realidade e intervir sobre ela, de modo a usar os procedimentos, conceitos e atitudes científicos na luta por justiça social. (BRASIL, 2002)

CONCLUSÕES

Diante do objetivo de compreender as concepções de alunos da EJA sobre a disciplina de Ciências, constatou-se que ainda há um predomínio de visões puramente biológicas sobre essa disciplina, com ênfase em aspectos da natureza, a qual é tida como sinônimo de meio ambiente.

Sobre esse paradigma, é necessário maiores reflexões sobre uma educação científica de cunho sociocultural nessa modalidade educativa, pois grande parte dos seus alunos, encaram a ciência com algo distante, complexo e descontextualizado de sua vivência diária.

No tocante a finalidade da aprendizagem dessa disciplina, os alunos revelaram um olhar pragmático e utilitarista, sobretudo em relação ao meio ambiente e saúde, uma vez que pouco relacionam o conhecimento científico com as necessidades humanas, e quando assim fazem, entendem a ciência como um saber voltado apenas para a resolução de problemas imediatos.

Isso precisa ser desconstruído, pois os jovens e adultos precisam compreender a ciência como um saber totalizante, “tão determinada como qualquer outra instância do universo social. São as pressões econômicas que gerenciam a produção científica e a venda de soluções”. (SANTOS, 2005, p. 54)

Em relação as características apontadas pelos entrevistados sobre o que mudariam nas aulas de Ciências na EJA, a totalidade dos participantes sinalizaram a necessidade de metodologias mais inovadoras, sem o uso excessivo da lousa, o que leva a supor um predomínio de práticas educativas ainda baseadas em metodologias empiristas e tecnicistas nessa modalidade educativa, cuja situação precisa ser superada por práticas mais humanizadoras.

Também, conclui-se que a articulação de uma proposta didática do ensino de Ciências com teorias histórico-sociais, dentre elas a pedagogia histórico-crítica, é praticamente inexistente na modalidade de jovens e adultos, visto que os alunos desse segmento não demonstraram qualquer relação externalista, ou seja, entre os conteúdos específicos da disciplina com aspectos de natureza sociopolítica, histórica, econômica e cultural.

A pesquisa também denotou que os estudantes da EJA apresentam um maior interesse pela disciplina de Ciências, quando o professor se utiliza de aulas mais dinâmicas e relevantes para a vida social desses educandos, suas práticas laborais ou mesmo aos seus interesses e necessidades pessoais.

Por fim, foi constatado que se faz necessário uma melhora formativa dos professores de Ciências da EJA, sobretudo para capacitá-los a instrumentalizar seus alunos com um conhecimento científico a partir do uso da História da Ciência e da pedagogia histórico-crítica, como aportes teórico-metodológicos e, de temas socialmente relevantes, para assim, garantir uma aprendizagem emancipatória, dialógica, crítica e com vista à transformação social e preparação para o trabalho desses educandos.

Sendo assim, também foi possível compreender, que é preciso estudos mais detalhados sobre a Educação de Jovens e Adultos e a disciplina de Ciências, uma vez que esta pesquisa não esgota a totalidade das discussões sobre esta temática, o que evidencia olhares mais atentos, investigativos e críticos sobre esse objeto de estudo no meio acadêmico e na educação escolar, como garantia de aprendizagem dos alunos dessa modalidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9394/96, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11/2000, de 07 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: 2º segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ciencias.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto–Portugal. Porto Editora, 1994.

CAMPOS, L. M. L.; et al. O ensino de Ciências na perspectiva crítica: mapeando o conhecimento de licenciandos em Ciências Biológicas. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1963-1.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CAMPOS, R. S. P. A perspectiva histórico-crítica e a prática docente de ensino de Biologia. 2017. 181p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Julho de Mesquita Filho, Bauru, 2013.

CANCELLARA, C. O Conhecimento em Biologia na Educação de Jovens e Adultos: Aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica. 2017. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista Julho de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

CAPUCHO, V. Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I.C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDO, A. C. H. Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HADDAD, S. H.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. n. 14. Maio/Junho/Julho/Agosto, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2019.

LÜDEK, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, A. C. G. O ensino de ciências na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: primeiras reflexões. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Atas do V ENPEC-Nº 5, 2005 - ISSN 1809-5100. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p231.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo de método de Marx. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

PIRES, C. M. C. et al. Por uma proposta curricular para o 2.º segmento na EJA. Simpósio 20, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2019.

SANTOS, C. S. Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

SANTOS, E. I. D. Ciências nos anos finais do ensino fundamental: produção de atividades em uma perspectiva sócio-histórica. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 10 ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea), 2008.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>>. Acesso em: 02 jul. 2019. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: Positivo, 2009.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/03.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200003>

O GOOGLE SALA DE AULA E A SIMULAÇÃO "O CASO DO REBANHO DE JACÓ" E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DOS CONCEITOS DE GENÉTICA

Marisa Inês Bilthauer, Dulcinéia Ester Pagani Gianotto

Universidade Estadual de Maringá - UEM. E-mail: bilthauer@gmail.com

RESUMO

As tecnologias da informação e comunicação – TICs estão cada vez, mais presentes no cotidiano de toda população interferindo em suas relações sociais, profissionais e educacionais. Dentre os recursos interativos propiciados pelas TICs, estão os objetos e ambientes virtuais de aprendizagem, entre os quais as simulações e animações. Dessa forma, o presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado sobre a aplicação de uma simulação intitulada O Caso do rebanho de Jacó do ambiente RIVED - Rede Internacional Virtual de Educação, inserida no ambiente virtual Google Sala de Aula, em uma turma do 4º ano do curso Técnico em Administração de um colégio da rede pública estadual de Paranaíba-PR. Deste modo, buscou-se investigar como o uso da referida simulação atrelada ao ambiente virtual no Ensino de Genética pode contribuir para a construção dos conceitos básicos da genética. Sendo assim, conclui-se que o uso do ambiente virtual de aprendizagem Google Sala de Aula, atrelado às simulações, contribuiu para a aprendizagem dos conceitos básicos de genética, pois através de uma problemática, estimulam a interação e o raciocínio dos alunos, tornando-os mais críticos.

Palavras-chave: TICs; ambientes virtuais; google sala de aula, ensino de genética.

THE CLASSROOM AND SIMULATION "THE CASE OF THE JACOUS HERD" AND ITS CONTRIBUTIONS TO LEARNING GENETICS CONCEPTS

ABSTRACT

Information and communication technologies - ICTs are increasingly present in the daily lives of the entire population interfering in their social, professional and educational relationships. Among the interactive features provided by ICTs are objects and virtual learning environments, including simulations and animations. Thus, this article presents partial results of a doctoral research on the application of a simulation entitled The Case of Jacob's Herd of the Environment RIVED - Virtual International Education Network, inserted in the Google Classroom virtual environment, in a class of 4th year of the Technical Course in Administration of a college of the state public network of Paranaíba-PR. Thus, we sought to investigate how the use of this simulation linked to the virtual environment in the teaching of genetics can contribute to the construction of the basic concepts of genetics. Thus, it is concluded that the use of the virtual learning environment Google Classroom, coupled with simulations, contributed to the learning of the basic concepts of genetics, because through a problem, stimulate the interaction and reasoning of students, making them the most critical ones.

Keywords: ICTs; virtual environments; google classroom teaching genetics.

EL AULA Y LA SIMULACIÓN "EL CASO DE LA JEROSA HERDA" Y SUS CONTRIBUCIONES AL APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS GENÉTICOS

RESUMEN

Tecnologías de la información y la comunicación: las TIC están cada vez más presentes en la vida cotidiana de toda la población, lo que interfiere en sus relaciones sociales, profesionales y educativas. Entre las características interactivas proporcionadas por las TIC se encuentran los objetos y los entornos virtuales de aprendizaje, que incluyen simulaciones y animaciones. Por lo tanto, este artículo presenta resultados parciales de una investigación doctoral sobre la aplicación de una simulación titulada El caso de la manada

del medio ambiente de Jacob RIVED - Virtual International Education Network, insertada en el entorno virtual Google Classroom, en una clase de 4to año del Curso Técnico en Administración de un colegio de la red pública estatal de Paranaíba-PR. Por lo tanto, buscamos investigar cómo el uso de esta simulación vinculada al entorno virtual en la enseñanza de la genética puede contribuir a la construcción de los conceptos básicos de la genética. Por lo tanto, se concluye que el uso del entorno de aprendizaje virtual Google Classroom, junto con simulaciones, contribuyó al aprendizaje de los conceptos básicos de la genética, porque a través de un problema, estimula la interacción y el razonamiento de los estudiantes, haciéndolos Los más críticos.

Palabras clave: TIC; entornos virtuales; google aula enseñanza de genética.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão presentes atualmente nos diferentes espaços e contextos da sociedade, incluindo a escola, proporcionando mudanças significativas no cotidiano das pessoas, facilitando o acesso à informação, influenciando as relações interpessoais, o mercado de trabalho e a educação. “Essa transformação contribui de uma maneira singular para que novas estratégias de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidas, podendo, assim, ampliar as interações entre aluno e professor ou vice-versa” (HARTMANN, 2017, p. 1).

No contexto atual, o acesso aos meios de comunicação e recursos tecnológicos se tornou mais fácil, tendo em vista que a maioria dos alunos ingressam na escola já possuindo celular e/ou microcomputador com acesso à internet. Logo, a adentram dotados de informações recebidas de diversos meios como rádio, televisão, jornais, revistas, vídeos e etc, veiculadas principalmente via World Wide Web (WEB). Fato este, inteirado por Silva e Netto (2018, p. 119-120), para qual a “inclusão dos recursos tecnológicos tornou-se uma tendência como abordagem metodológica indispensável na busca por qualidade no ensino, considerando que os tempos mudaram, o público tornou-se mais exigente e os meios de comunicação se ampliaram com o uso da Internet”. Dessa forma, “seguir os avanços da ciência e tecnologia tornou-se uma necessidade e não uma opção”. (SILVA; NETTO, 2018, p. 119-120).

Este contato frequente dos alunos com os dispositivos tecnológicos, demanda a inserção destes recursos na escola e na sala de aula, até mesmo para incentivar e ensinar, pois como alerta Bovo et. al. (2003), aquele que não souber manusear tais ferramentas será discriminado, tanto na convivência profissional, quanto social. Por conseguinte, a escola deve propiciar “condições para que o aluno possa ter contato com o computador e com outras mídias presentes no cotidiano e, para isso, o direito ao acesso é fundamental” (BOVO *et al*, 2003, p. 25). Portanto, enquanto instituição, é considerada um espaço que tem “o poder de influenciar as mudanças sociais, logo, torna-se uma ponte favorável na construção do conhecimento” (SILVA; NETTO, 2018, p. 120).

Dessa forma, é preciso fazer uso dessas ferramentas como recursos didáticos, haja visto que “uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, [...], lúdicas e corporais” (MORAN, 2000, p. 137).

Em função disso, é indispensável aos professores conhecer o funcionamento dos meios de comunicação no âmbito escolar e, conseqüentemente, a influência e relevância dos mesmos sobre os alunos no processo educacional. Pois, como afirma Mandarino (2002), a sociedade atual é marcada pela pluralidade de linguagens e pela forte interferência das mídias. Desse modo, “o professor precisa estar preparado para utilizar a linguagem audiovisual com sensibilidade e senso crítico de forma a desenvolver, com seus alunos, uma alfabetização audiovisual” (MANDARINO, 2002, p.1).

Nesse sentido, a utilização de ambientes virtuais e de objetos de aprendizagem podem ser primordiais para a construção do conhecimento, visto que, integram processos colaborativos de ensino-aprendizagem, em razão de serem elaborados a partir de uma problemática, estimulando o raciocínio dos alunos, e auxiliando assim, na formação de cidadãos críticos.

São considerados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os “[...] sistemas baseados em tecnologia de Internet que rodam por meio de um servidor e são acessados por um navegador web” (FERREIRA, 2010, p. 60). Entre os AVAs, o Google Sala de Aula trata-se de um serviço gratuito disponibilizado para escolas e usuários que tenham uma conta do Gmail, no qual professores e alunos se conectam a fim de interagir tanto no ambiente escolar, como fora dele. “O Google Sala de aula economiza

tempo e papel, além de facilitar a criação de turmas, distribuição de tarefas, comunicação e organização” (GOOGLE PLAY, 2019).

Por ser compatível com diversos sistemas operacionais e plataformas de navegação, viabiliza o acesso ao aplicativo por computadores, *tablets* e celulares *smartphone*, sendo portanto, de grande valia como recurso educacional, tendo em vista os seguintes aspectos: é de fácil acesso e configuração, sendo possível adicionar diretamente o aluno ou compartilhar um código para participarem da turma; economiza tempo, permitindo que os professores criem, reformulem, corrijam e atribuam notas às atividades disponibilizadas; aperfeiçoa a organização, pois as atividades ficam uma página específica para tarefas e os materiais didáticos ficam alocados em pastas no *Google Drive*; melhora a comunicação, permitindo aos professores enviarem avisos e iniciarem debates com o grupo instantaneamente, e aos alunos responderem aos questionamentos e de compartilharem recursos com os demais colegas; é acessível e seguro, gratuito, não exibindo anúncios, nem utilizando os dados dos alunos para fins publicitários (GOOGLE PLAY, 2019).

O objeto de aprendizagem, por sua vez, é concebido, como qualquer material eletrônico que possa, auxiliar com informações a construção do conhecimento, podendo ser uma imagem, página da web, vídeo, animação ou simulação. Spinelli (2007) o define como um recurso digital reutilizável, que intervenha na aprendizagem de determinado conceito, porém concomitantemente, instigue o avanço de competências individuais, como, por exemplo, imaginação e criatividade. Desse modo, consegue tanto abranger um só conceito, quanto englobar de forma integral uma teoria. Consequentemente, pode constituir um percurso didático, abarcando um conjunto de atividades, evidenciando apenas determinado aspecto do conteúdo envolvido, ou instituindo, com exclusividade, a metodologia empregada para uma dada tarefa.

Por isto, ao utilizar os objetos de aprendizagem, seja em sala de aula presencial ou à distância, em ambientes virtuais, estes instigam a interação e a reflexão dos alunos, tornando-os mais críticos, visto que, estes pressupõem uma atividade de aprendizagem, uma participação ativa do estudante, propiciando uma interação em níveis relevantes com as concepções e com o objeto de estudo. Desse modo, o aluno ao ponderar e, ao pensar, refletir e inter-relacionar-se com os conceitos tratados por meio de objetos de aprendizagem poderá utilizar a posteriori “na resolução da situação/problema, atuando sobre o objeto de conhecimento em questão em níveis cognitivos e interativos mais elevados, e poderá com sua ação construir e/ou reconstruir o(s) conhecimento (s) inerentes ao objeto de estudo de maneira mais eficaz” (SILVA.; MALAGGI, 2009, p. 84).

Isto posto, o objeto de aprendizagem é visto como um complementar no sistema ensino-aprendizagem apresentando como “característica principal ser reutilizável e estimular a criatividade e imaginação do aprendiz, eles enriquecem a prática do professor em sala de aula e facilitam a compreensão dos alunos” (ANDRADE; SCARELLI, 2011, p. 5).

Justamente por serem reutilizáveis, os objetos de aprendizagem ficam armazenados em repositórios, característica essa, que facilita sua busca tanto por tema, como área de conhecimento ou níveis de ensino, entre outros aspectos. Dentre os repositórios nacionais de objetos de aprendizagem, pode-se destacar a Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED, mantido pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um portal, no qual, é mantida uma grande variedade de objetos de aprendizagem, na forma de animações, que oportuniza a interação e a investigação de fenômenos químicos, físicos e biológicos, tendo em vista que, “possibilitam ao professor ilustrar a explicação, reforçar conceitos, levantar hipóteses e debates tornando o processo ensino-aprendizagem mais dinâmico” (BRASIL, 2012, p. 1). Seu propósito é fornecer conteúdos digitais, na forma de objetos de aprendizagem, visando estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos alunos, aliados à potencialidade inerente de novas abordagens pedagógicas da informática, possibilitando a aprendizagem e a formação do cidadão reflexivo e atuante.

Por isto, cabe ao docente utilizar a seu favor esse processo de interação do educando com as mídias, valendo-se da grande quantidade de vídeos, imagens, animações, simulações, jogos na internet e ambientes virtuais que podem ser utilizados como recursos didáticos nas aulas de ciências e biologia.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias que chamam a atenção sobre a necessidade de saber lidar com essa grande diversidade de informações e recursos disponíveis na atualidade, recomendando ser preciso saber “obter, sistematizar, produzir e mesmo difundir informações, aprendendo a acompanhar o ritmo de transformação do mundo em que vivemos” (BRASIL, 1997, p.27). Ou seja, é preciso trabalhar com o aluno o senso crítico, para que

ele saiba diferenciar as notícias verídicas das falsas disseminadas diariamente pela mídia, formando assim “um leitor crítico e atento das notícias científicas divulgadas de diferentes formas: vídeos, programas de televisão, *sites* da Internet ou notícias de jornais” (BRASIL, 1997, p.27).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCEs, da disciplina de biologia, também ressaltam a importância de o professor adotar estratégias metodológicas diversificadas, tais como aula dialogada, a leitura, a escrita, a atividade experimental, o estudo do meio, os jogos didáticos, entre outras, propiciando “a expressão dos aprendizes, seus pensamentos, suas percepções, significações, interpretações, uma vez que aprender envolve a produção/criação de novos significados, pois esse processo acarreta o encontro e o confronto das diferentes ideias propagadas em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p.66). Salientam ainda, a necessidade da problematização e da interpretação, recomendando “analisar quais os objetivos e expectativas a serem atingidas, além da concepção de ciência que se agrega às atividades que utilizam estes recursos, pode contribuir para a compreensão do papel do aluno frente a tais atividades” (PARANÁ, 2008, p. 65-66).

Na disciplina de Biologia, a adoção de imagens, simulações, vídeos, é um recurso imprescindível, uma vez, que “uma parcela significativa das informações em biologia é obtida por meio da observação direta dos organismos ou fenômenos ou por meio de observação de figuras, modelos, etc” (KRASILSHICK, 2008, p. 61). Assim, quando não é possível observar o organismo diretamente, o professor pode utilizar objetos de aprendizagem, seja na forma de trechos de vídeos, simuladores, jogos virtuais, animações entre outros para introduzir, ilustrar ou reforçar determinados conceitos. Nesse sentido, “além do livro didático, outros recursos metodológicos, se utilizados de maneira adequada e com finalidades pedagógicas, podem ser usados para despertar a atenção e instigar a criatividade e a curiosidade dos alunos, tais como filmes, fotografias, revistas, vídeos e computadores” (GIANOTTO, 2016, p. 15).

No ensino de genética, especialmente, o uso dos recursos tecnológicos é apropriado, porque embora essa ciência abranja uma quantidade relativamente pequena de conceitos se comparada com outras áreas da biologia, “são conceitos muito abstratos, o que exige atenção e cuidado por parte de professores e alunos” (AMABIS; MARTHO, 2001, p. 176). Em contrapartida, Araújo e Gusmão (2017) defendem que as dificuldades de se aprender seus conceitos, se devem, principalmente, por essa área apresentar “uma grande quantidade de termos, que se restringem apenas aos conhecimentos específicos da biologia, e que não estão presentes no cotidiano dos alunos” (ARAÚJO; GUSMÃO, 2017, p.2).

Para Cardoso e Oliveira (2010, 201), além da complexidade de abstração do conteúdo existem outros obstáculos advindos “da exigência de um vocabulário muito específico, conhecimentos prévios sobre probabilidade e divisão celular” o que exige que o educando tenha esquematizado “uma rede de conceitos que envolvem a biologia molecular, a bioquímica, cálculos elementares de probabilidade e uma série de exceções relativas à produção e aplicabilidade do conhecimento biológico” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2010, p. 101).

Borges (2017) acrescenta ainda, que muitos conteúdos, mesmo despertando o interesse dos alunos, tornam-se incompreendidos por diferentes razões, como: “vocabulário muito específico, excesso de termos técnicos, cálculos matemáticos exigidos etc”. (BORGES et.al, 2017, p.2).

Fato este contemplado num estudo realizado por Temp e Bartholomei-Santos (2018) intitulado “O ensino de Genética: a visão de professores de Biologia”, publicado na Revista Schola, no qual identificam que para a maioria dos professores pesquisados “a dificuldade no aprendizado de Genética se relaciona ao excesso de terminologia, dificuldade de interpretação e relação com outros conteúdos e disciplinas” (TEMP; BARTHOLOMEI-SANTOS, 2018, p. 1).

Perante essas dificuldades, Cardoso e Oliveira (2010) salientam a necessidade de se propiciar aos educandos novas formas de aprender a biologia que os auxiliem a resolver problemas do cotidiano, sobretudo contribuindo na “formação de conceitos de genética e outras áreas, transcendendo o seu universo conceitual, para que o estudante possa transitar entre o conhecimento científico e o senso comum” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2010, p. 107/108). Desse modo, é obrigação e competência da escola, trabalhar os conteúdos de genética, de maneira integrada e sistêmica, oportunizando uma educação aos cidadãos que lhes promova a apropriação dos conhecimentos, lhes concedendo a fundamentação teórica necessária para tomar decisões (Leite, 2000).

Visto que, essa área da ciência está constantemente nos meios de comunicação, devido sobretudo os avanços biotecnológicos, tais como o “consumo de vários alimentos transgênicos, bem como as discussões sobre terapia gênica, células tronco, genomas e clonagem” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2010, p. 101-

102). Sendo assim, as mídias podem “apresentar-se como um dos principais meios de reprodução destes conhecimentos” (REIS et. al, 2010, p.1).

Portanto, com a evolução nos estudos científicos e o destaque frequente do assunto nos meios de comunicação, a genética tem despertado maior interesse nos alunos do ensino médio, visto que o tema está relacionado às suas rotinas, como ressaltam Amabis e Martho (2001). Há ainda, a curiosidade dos mesmos em “compreender e explicar suas próprias características familiares” (AMABIS; MARTHO, 2001, p. 184). Sendo assim, relacionar os conceitos desta área é relevante para que a “população possa entender o grande espectro de aplicações e implicações da genética aplicada” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2010, p. 102).

Por isso, a necessidade, de acordo com Carneiro e Dal-Farra (2011), de preparar os educandos para a sociedade atual, utilizando metodologias educacionais que os tornem aptos a relacionar os estudos escolares à realidade que vivenciam. E, por conseguinte, saber “interferir diretamente na forma de participação na sociedade, colaborando na formação de um sujeito social mais crítico, autônomo e comprometido com sua cidadania” (CARDOSO, OLIVEIRA, 2010, p. 101), tornando a aprendizagem mais significativa.

Moreira (1999), nesse mesmo sentido, esclarece que para se obter uma aprendizagem significativa é relevante considerar uma variável importante, o conhecimento prévio do aluno, que por intermédio do processo pedagógico do docente poderá se enriquecer e se diferenciar, aproximando-se do conhecimento científico. Por isso, a teoria da aprendizagem de Ausubel preconiza “que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.” (PELIZZARI et. al., 2002, p. 1).

Por consequência, tornar a aprendizagem significativa, ou seja tecendo significados para o aprendiz por meio de uma espécie de ancoragem em pontos essenciais da estrutura cognitiva preexistente do sujeito, ou seja, em concepções já presentes em sua estrutura de conhecimentos, com um dado nível de compreensão, equilíbrio e discernimento. Acrescenta ainda que, “um bom ensino deve ser construtivista, estar centrado no estudante, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa. (MOREIRA, 2012, p. 1).

Assim, diante do uso das novas tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais presentes em sala de aula, e da dificuldade dos alunos em compreender conceitos básicos da Genética Mendeliana, o presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado sobre a aplicação de uma simulação intitulada O Caso do rebanho de Jacó do ambiente RIVED - Rede Internacional Virtual de Educação, inserida no ambiente virtual Google Sala de Aula, em uma turma do 4º ano do curso Técnico em Administração de um colégio da rede pública estadual de Paranaíba-PR. Na qual, buscou-se investigar como o uso da referida simulação atrelada ao ambiente virtual no Ensino de Genética pode contribuir para a construção dos conceitos básicos da genética Mendeliana. Para tal, baseia-se no seguinte problema de pesquisa: O uso do ambiente virtual de aprendizagem Google sala de aula, atrelado às simulações, podem contribuir para a aprendizagem significativa dos conceitos de genética?

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo sido submetida à apreciação do comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) e aprovada sob o nº 13274719.3.0000.0104.

A opção pela metodologia qualitativa ocorreu pelo fato desta “verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento” (CÂMARA, 2013, p. 3), aprofundando-se “no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2001, p. 7), Dessa forma, ela “proporciona um melhor entendimento dos porquês da questão estudada” (CRESWELL, 2007), propiciando, uma melhor visão e compreensão do problema (MALHOTRA, 2001). Para a verificação dos dados coletados será usado a análise de conteúdo de Bardin, definida um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 37). Essa técnica visa “compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração” (CÂMARA, 2013, p 4).

A pesquisa foi aplicada no segundo trimestre de 2019, à 15 alunos de uma turma de 4º ano do curso de administração de uma escola da rede pública do município de Paranaíba, na qual uma das pesquisadoras é docente da disciplina de Biologia, e cujos os conceitos básicos de genética estão elencados na proposta pedagógica curricular desta disciplina/série. A turma do 4º ADM é composta de 15 alunos, sendo 8 alunas e 7 alunos, entre os quais 12 com idade de 17 anos e 3 de 18 anos.

Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre recursos educacionais, tecnologias da informação e comunicação no ensino de biologia e especificamente, no de genética, objetos de aprendizagem (simulações, animações, trechos de filmes, vídeos) e ambientes virtuais de aprendizagem, focando no *Google Classroom/Sala de aula*.

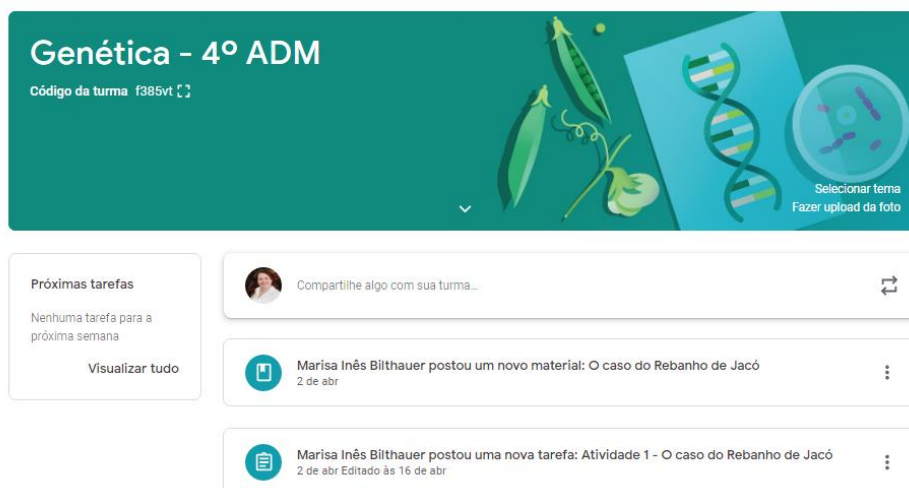
No segundo momento, implementou-se nesta turma parte da sequência didática intitulada *Objetos de aprendizagem como recurso didático no processo ensino-aprendizagem de genética* (BILTHAUER, M. I.; TAKASUSUKI (2012), elaborada como parte do material de implementação do Projeto de Desenvolvimento Educacional – PDE, sobre a construção dos conceitos básicos de genética mendeliana, publicada no caderno *O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense – Produção Didático-Pedagógica 2012*, disponível no site <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_bio_pdp_marisa_ines_bilthauer.pdf>.

Para a implementação desta proposta criou-se um ambiente virtual na plataforma Google Sala de aula, à partir da qual, implementou-se a referida sequência didática, com a inserção de textos e atividades, explorando animações, simulações e vídeos trabalhou-se os conceitos básicos de genética mendeliana. Por meio do referido ambiente, explorou-se recursos como a apresentação de conteúdos, proposições de atividades, questões, instrumentos de avaliação e formas de interação como *chats*.

Assim, inicialmente, houve uma apresentação inicial do projeto, explanando-se seus objetivos e metodologia. Posteriormente, aplicou-se um questionário pré-teste para averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos básicos de genética.

Para a execução da implementação, criou-se uma sala de aula virtual no Google Sala de Aula, denominada Genética – 4º ADM, na qual foram inseridos os alunos matriculados na respectiva turma.

Figura 1. Sala de Aula Virtual Genética – 4º ADM – Google Sala de Aula.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/c/Mjg5MzQzMjA2ODJa>.

Em seguida, ocorreu a inclusão dos alunos da turma do 4º ADM no ambiente virtual. Para essa inserção utilizou-se o e-mail pessoal de conta gmail dos respectivos alunos, enviando-lhes convite particular. Os alunos deviam abrir os e-mails e aceitar os convites, adentrando à sala virtual. Alguns alunos que não conseguiram acessar dessa forma, acessaram o Google Sala de Aula adicionando o código da turma - "Código da turma f385vt".

Dentre as atividades desenvolvidas durante a implementação está a simulação a Atividade 1 – O Caso do rebanho de Jacó, trata-se de um Objeto de Aprendizagem do ambiente RIVED/MEC, na forma de animação, que estimula o debate sobre os conceitos de genética clássica e de hereditariedade, por meio de uma situação problema do personagem bíblico Jacó. Tem como objetivo reconhecer que indivíduos que

apresentam um mesmo fenótipo, podem apresentar genótipos diferentes, além de elaborar suposições sobre o fenômeno estudado. A atividade encontra-se disponível para acesso em: <http://rived.mec.gov.br/modulos/biologia/genetica/atividade1.htm>.

Figura 2. Atividade 1 – O Caso do rebanho de Jacó



Fonte: <http://rived.mec.gov.br/modulos/biologia/genetica/atividade1.htm>.

A sequência de tela da animação, conta a história de Jacó, um personagem bíblico que tem como interesse pessoal procriar filhotes malhados, no entanto, possui apenas cabras cinzas. Assim, à partir de uma questão problema “Qual é o casal que traria maior benefício para Jacó?”, os alunos devem realizar cruzamentos entre as fêmeas e machos de um rebanho de cabras, com o intuito de identificar quais casais produziram maior quantidade de filhotes malhados.

Figura: 3. Escolha uma fêmea e um macho para saber quais serão os seus filhotes

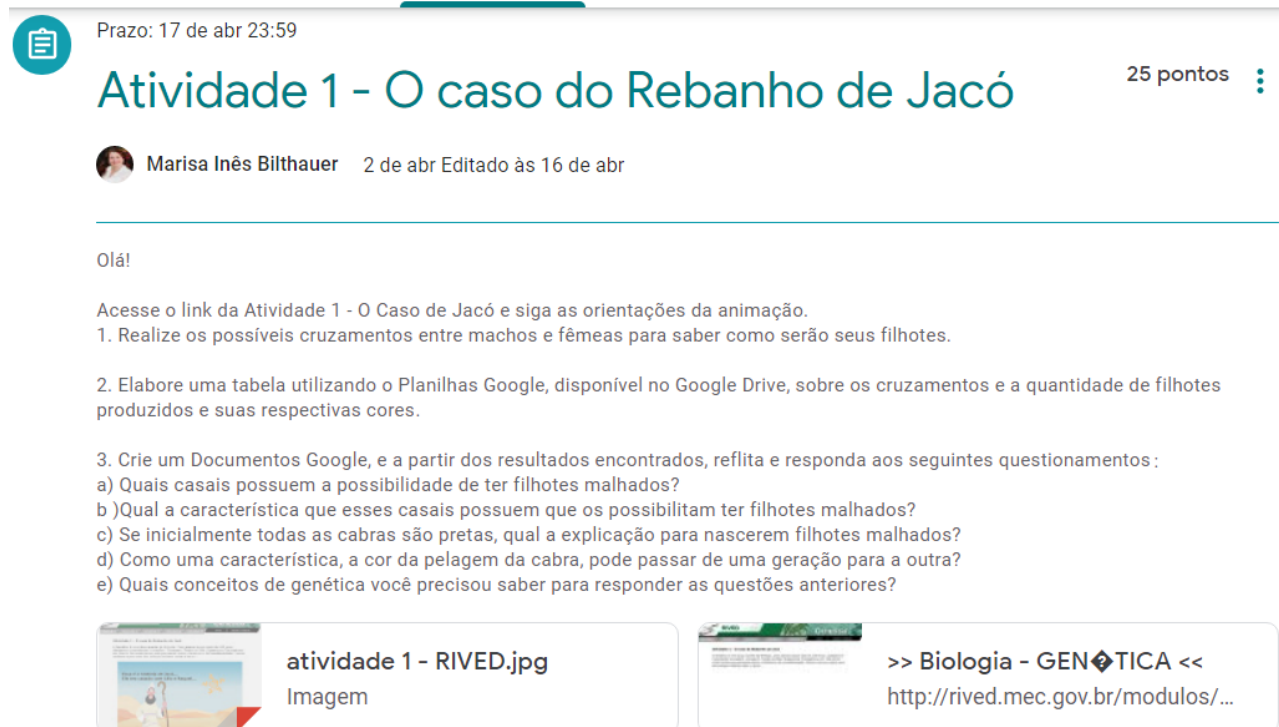


Fonte: <http://rived.mec.gov.br/modulos/biologia/genetica/atividade1.htm>.

O principal objetivo desta atividade é reconhecer que indivíduos com um mesmo fenótipo podem apresentar genótipos diferentes. Portanto, é possível trabalhar principalmente os conceitos de genótipo e fenótipo.

Dessa forma, como pode-se observar na imagem abaixo, foi proposto aos alunos três encaminhamentos para a realização da atividade:

Figura 5. Orientações para a realização da atividade 1:



Prazo: 17 de abr 23:59

Atividade 1 - O caso do Rebanho de Jacó

25 pontos

Marisa Inês Bilthauer 2 de abr Editado às 16 de abr

Olá!

Acesse o link da Atividade 1 - O Caso de Jacó e siga as orientações da animação.

1. Realize os possíveis cruzamentos entre machos e fêmeas para saber como serão seus filhotes.
2. Elabore uma tabela utilizando o Planilhas Google, disponível no Google Drive, sobre os cruzamentos e a quantidade de filhotes produzidos e suas respectivas cores.
3. Crie um Documentos Google, e a partir dos resultados encontrados, reflita e responda aos seguintes questionamentos:
 - a) Quais casais possuem a possibilidade de ter filhotes malhados?
 - b) Qual a característica que esses casais possuem que os possibilitam ter filhotes malhados?
 - c) Se inicialmente todas as cabras são pretas, qual a explicação para nascerem filhotes malhados?
 - d) Como uma característica, a cor da pelagem da cabra, pode passar de uma geração para a outra?
 - e) Quais conceitos de genética você precisou saber para responder as questões anteriores?

atividade 1 - RIVED.jpg
Imagem

>> Biologia - GENÉTICA <<
<http://rived.mec.gov.br/modulos/...>

Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/c/Mjg5MzQzMjA2ODJa/a/MzE2MzA1NjcyNjJa/details>.

Assim, no item 1, os alunos deveriam realizar os possíveis cruzamentos entre os machos e fêmeas para saber como seriam os filhotes, e à partir destes, ir rascunhando uma tabela no caderno com os machos, fêmeas e a quantidade de filhotes de cor preta e malhados.

No item 2, eles elaborariam uma tabela utilizando o Planilhas Google, disponível no Google Drive, sobre os cruzamentos realizados e a quantidade de filhotes produzidos e suas respectivas cores.

E no item 3, foi solicitado que os alunos criassem um documento no Documentos Google, e a partir dos resultados encontrados nos itens 1 e 2, refletissem e resolvessem os seguintes questionamentos: a) Quais casais possuem a possibilidade de ter filhotes malhados? b) Qual a característica que esses casais possuem que os possibilitam ter filhotes malhados? c) Se inicialmente todas as cabras são pretas, qual a explicação para nascerem filhotes malhados? d) Como uma característica, a cor da pelagem da cabra pode passar de uma geração para a outra? e) Quais conceitos de genética você precisou saber para responder as questões anteriores?

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A implementação teve uma duração total de 2 horas-aulas, nas quais foram explanados os conceitos básicos de genética, entre os quais o de genótipo e fenótipo; apresentada a animação Atividade 1 – O Caso do rebanho de Jacó e o desenvolvimento da atividade proposta. A escolha por esta animação, foi justamente por trabalhar os conceitos de genótipo e fenótipo, que para muitos alunos são considerados difíceis.

Com o objetivo de preservar a identidade dos alunos e para facilitar a análise dos resultados optou-se por usar os termos A1, A2, para denominá-los e assim sucessivamente, conforme a ordem dos nomes na lista de chamada da sala de aula. Dos quinze alunos que estavam presentes na sala, doze conseguiram efetivar e postar a atividade.

Na atividade 1, os alunos já foram realizando os cruzamentos e rascunhando uma planilha no caderno com os machos, fêmeas e a quantidade de filhotes de cor preta e malhados. Na atividade 2, eles elaboraram uma tabela utilizando o Planilhas Google, disponível no Google Drive, sobre os cruzamentos realizados e a quantidade de filhotes produzidos e suas respectivas cores. Cada aluno, teve a liberdade para elaborar sua tabela, estabelecendo a ordem e as cores que achassem mais pertinentes, o que gerou uma ampla e diversificada forma de registro dos cruzamentos, bem como cada aluno imprimiu à tabela sua própria organização e aspectos pessoais.

No entanto, apesar das particularidades na elaboração da tabela, todos chegaram ao consenso de que apenas os casais Bila x Rben e Bila x Levi teriam a possibilidade de produzir filhotes malhados, como pode ser verificado no quadro a seguir:

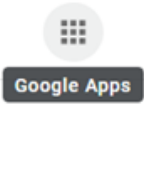

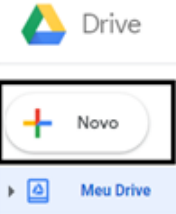
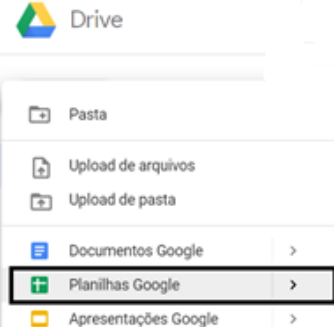
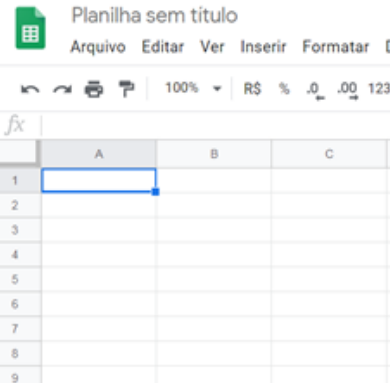
Quadro 01. Tabela elaborada pelos alunos dos cruzamentos entre machos e fêmeas

Fêmeas	Machos	Filhotes	
		Pretos	Malhados
Bila	Simeão	24	0
Bila	Rben	18	6
Bila	Levi	18	6
Zila	Simeão	24	0
Zila	Rben	24	0
Zila	Levi	24	0
Dina	Simeão	24	0
Dina	Rben	24	0
Dina	Levi	24	0

Fonte: Tabela elaborada pelos alunos.
<https://classroom.google.com/u/0/g/tg/Mjg5MzQzMjA2ODJa/MzE2MzA1NjcyNjJa#u=MzE0NzYzOTk0MDRA&t=f>

Na elaboração tanto da tabela, no Planilhas *Google*, quanto do texto, no Documentos *Google*, alguns alunos tiveram dificuldade para abrir as referidas ferramentas. Para alguns alunos da turma, que abriram a atividade clicando diretamente no link, era só selecionar a opção + (adicionar) e já abria o *Google* panilhas, bastando elaborar a tabela ou o texto, digitar e salvar. Para outros, a planilha ou documento não abria diretamente, precisando clicar no *Google* Aplicativos (Apps), em seguida no *Google Drive*, + Adicionar novo, posteriormente clicar em Planilhas Google, e finalmente abrir a planilha ou documento, bastando digitar para salvar automaticamente.

Tabela 2. Sequência de criação de planilhas e documentos do Google Drive.

				
Google Apps	Google Drive	Novo	Documentos/Planilhas	Planilha sem título

Fonte: elaborada pelas autoras.

Depois de elaborada, os alunos deveriam salvar com um nome e adicionar como anexo da atividade no ambiente. Dessa forma foi um pouco trabalhoso, mais interessante, porque aprendemos a criar

planilhas usando o Google Planilhas, ferramenta do Google Drive. Este foi um ponto relevante, pois pelo fato da turma ser de Administração, precisam aprender a criar documentos usando recursos da informática. Fato este evidenciado por um aluno no decorrer da aula ao comentar “aprendemos muito mais hoje na aula de biologia a como criar planilhas do que durante a disciplina de informática básica que tivemos” (Aluna A1).

No item 3, após já ter realizado os cruzamentos e elaborado a tabela, os alunos deveriam criar um documentos no Documento Google, e responder aos questionamentos sobre os cruzamentos realizados, estabelecendo relações com os conceitos de genéticos estudados na aula. Para facilitar a análise dos dados, tabulamos as respostas apresentadas pelos alunos e a frequência em cada um deles.

Tabela 3. Tabulação das respostas obtidas referentes ao item “3”

Questões	Respostas	Alunos que responderam a questão
a)Quais casais possuem a possibilidade de ter filhotes malhados.	Os casais Billa e Zila e Billa e Levi	A1, A3, A4, A6, A9, A10, A12, A14
b)Qual a característica que esses casais possuem que os possibilitaram ter filhotes malhados?	ELES DEVEM SER A=PRETO, a= malhado e devem ter indivíduos heterozigoto A1	A1,A3,A6,A9,A10,A14
	Genótipos parentais diferentes (recessivo e dominante).	A12
c)Se inicialmente todas as cabras são pretas, qual a explicação para nascerem filhotes malhados?	Indivíduos heterozigotos.	A1, A4, A6, A10, A14
	São os genes dos antepassados.	A12
d) Como uma característica, a cor da pelagem da cabra, pode passar de uma geração para a outra?	DNA	A1, A4, A12
	Genética, DNA	A6, A9, A10 e A14
e) Quais os conceitos de genética você precisou saber para responder as questões anteriores?	Genótipo	A1, A4, A10
	Genótipo, fatores, DNA, probabilidade	A6
	Genótipo, fenótipo, probabilidade, gene e heredograma	A9
	Genótipo, DNA, genes e hereditariedade	A12

Fonte: elaborada pelas autoras.

No item “a”, sobre quais casais teriam a possibilidade de terem filhotes malhados, ocorreu unanimidade na resposta, concluindo-se que os casais Billa e Zila e Billa e Levi teriam maior possibilidade. O que soluciona a questão problema “Qual é o casal que traria maior benefício para Jacó?” apresentada no início da atividade. Essa afirmação vem ao encontro do que afirma Silva e Mallaggi (2009), para os quais , ao se fazer uso de objetos de aprendizagem, estes estimulam a interação e a reflexão dos alunos, tornando-os mais críticos, pois trata-se de uma atividade de aprendizagem, que requer sua participação ativa “na resolução da situação/problema, atuando sobre o objeto de conhecimento em questão em níveis cognitivos e interativos mais elevados, e poderá com sua ação construir e/ou reconstruir o(s) conhecimento (s) inerentes ao objeto de estudo de maneira mais eficaz” (SILVA.; MALAGGI, 2009, p. 84).

Quando indagados no item “b” sobre qual a característica que esses casais possuem que os possibilitam ter filhos malhados? Para 6 alunos, se deve ao fato desses casais apresentarem genótipo heterozigoto, possuindo um alelo dominante A e um recessivo a. Conforme Linhares *et al.* (2017, p. 15), “por convenção, usamos a letra inicial do caráter recessivo para denominar os alelos, o alelo responsável pela característica dominante é indicado pela letra maiúscula e o responsável pela característica recessiva, pela minúscula”. Apenas um aluno indicou que é em razão dos genótipos dos parentais seres diferentes (recessivo e dominante), ou seja, para ele também os indivíduos são heterozigotos.

No item “c”, quando inquiridos se inicialmente todas as cabras são pretas, qual a explicação para nascerem filhotes malhados, cinco alunos afirmaram que este resultado se deve ao fato dos indivíduos serem heterozigotos, e apenas um, que “são genes dos antepassados”. Assim, compreende-se que “um indivíduo puro ou homozigoto para determinado caráter apresenta o mesmo alelo nos dois cromossomos do par de homólogos, enquanto que um indivíduo híbrido ou heterozigoto possui alelos diferentes (LINHARES, et al.; 2017, p. 15).

Quanto ao questionamento “d”, sobre como uma característica, a cor da pelagem da cabras, pode passar de uma geração para a outra, três alunos responderam que através do Ácido desoxirribonucleico (DNA) e quatro, por meio da genética/DNA. Pode-se afirmar que “as células do corpo da maioria dos organismos são diploides, ou seja, nelas os cromossomos ocorrem aos pares: há dois cromossomos de um mesmo tamanho e as mesma forma: são chamados de cromossomos homólogos. Em cada para, um dos cromossomos tem origem materna; o outro, paterna. (LINHARES, et al., 2017, p. 14).

Quando indagados sobre quais os conceitos de genética precisaram saber para responder as questões anteriores, questão “e”, três alunos citaram o conceito de genótipo, e um respectivamente de genótipo, fenótipo, DNA, probabilidade; genótipo, fenótipo, probabilidade, gene e heredograma; e genótipo, DNA, genes e hereditariedade. Para Linhares et al. (2017, p. 15), “o conjunto de genes que um indivíduo possui em suas células é chamado genótipo. O conjunto de características morfológicas ou funcionais do indivíduo é o seu fenótipo”. Dessa forma, percebe-se que todos os alunos identificaram o conceito de genótipo e alguns relacionaram conceitos pertinentes e relativos ao conteúdo estudado na aula.

Finalizamos a aula, com oito alunos tendo respondido as questões de genética do item 3 e outros não concluíram, ficando de concluir em casa. Percebemos que alguns alunos tiveram facilidade de responder as questões “a”, mas a “b”, “c”, “d” e “e” tiveram dificuldades. Acreditamos que o conhecimento deles ainda era insuficiente para responder estas questões, tendo em vista que apenas haviam feito uma explicação inicial sobre os conceitos básicos de genética. Além disso, acreditamos que o tempo foi pouco para a resolução desse item, tendo os alunos se dedicado mais na elaboração da planilha, e essa parte específica da biologia, ficou um tanto prejudicada em relação ao tempo.

CONCLUSÕES

A sociedade atual é marcada por um grande avanço tecnológico, principalmente nos recursos midiáticos, na transmissão de informações e conseqüentemente, na construção do conhecimento. Isso requer da escola um papel de formação para a inclusão dos alunos nessa linguagem tecnológica, até mesmo para que possam atuar como profissionais e cidadãos.

Assim, o uso dos recursos tecnológicos como os ambientes virtuais de aprendizagem e os objetos de aprendizagem em sala de aula vem de encontro a esta realidade, pois oportunizam a interação, a discussão, o aprofundamento de determinados temas, conteúdos e conceitos nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo ciências e biologia. São ferramentas que auxiliam na mediação professor/aluno para o processo ensino aprendizagem, sendo fundamentais, contribuindo na investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, na elaboração de conceitos e do conhecimento, bem como, na transposição para o conhecimento científico.

Sendo assim, o uso do ambiente virtual de aprendizagem Google Sala de Aula, atrelado às simulações, contribuiu para a aprendizagem dos conceitos básicos de genética, pois através de uma problemática, estimulam a interação e o raciocínio dos alunos, tornando-os mais críticos.

A atividade possibilita ainda, uma integração interdisciplinar com a matemática, sendo possível trabalhar conceitos de porcentagem, proporção e elaboração de tabelas. Além, de contribuir com a formação do aluno como administrador, tendo em vista, que a esta área de trabalho exige a capacidade de lidar com dados, elaborar tabelas e registros. Em biologia, existe a possibilidade de propor um aprofundamento do conteúdo, por exemplo, buscando na internet sobre os avanços biotecnológicos propiciados pelas pesquisas genéticas, ou até mesmo, a produção de um teatro representando o problema estudado.

Um aspecto que vale ser ressaltado é a interação propiciada entre os próprios alunos pela realização das atividades, que buscam estabelecer diálogos para responder a questão problema, tanto para a realização dos cruzamentos genéticos, quanto para a elaboração das tabelas e nas respostas às questões conceituais.

A interação professor-alunos, por sua vez, foi marcada pelo auxílio no levantamento de hipóteses para a solução da questão problema, ao sanar dificuldades aos objetos de aprendizagem, ao uso do ambiente virtual Google Sala de Aula, e suas respectivas ferramentas, como as Planilhas Google e Documentos Google. Além de que, existiram momentos muito relevantes em que o próprios alunos contribuíram para sanar dúvidas que surgiram em relação a essas ferramentas, contribuindo significativamente para a aprendizagem da professora, num processo de aprender à aprender.

Muito embora, fazer um bom uso dos recursos tecnológicos, tais como os objetos de aprendizagem e os ambientes virtuais de aprendizagem, como o Google Sala de Aula é um desafio, pois requer planejamento e adequação das metodologias e estratégias pertinentes ao conteúdo, além da superação das dificuldades inerentes ao uso da própria plataforma e suas ferramentas.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. *Guia de apoio didático para os três volumes da obra conceitos de biologia: objetivos de ensino, mapeamento de conceitos, sugestões de atividades*. São Paulo: Moderna, 2001.

ANDRADE, J. G; SCARELI, G. Rived e suas potencialidades na educação: os objetos de aprendizagem em questão. V *Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristóvão-SE, 21- 23 set. 2011. Disponível em

<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%208/PDF/Microsoft%20Word%20-%20RIVED%20E%20SUAS%20POTENCIALIDADES%20NA%20EDUCAcaO%20OS%20OBJETOS%20VIRTUAIS%20DE%20APRENDIZAGEM%20EM%20QUESTaO.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ARAÚJO, A. B.; GUSMÃO, F. A. F. As principais dificuldades encontradas no ensino de genética na educação básica brasileira. Disponível em

<<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/download/4710/1566>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BARDIN, I. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70. 1979.

BILTHAUER, M. I.; TAKASUSUKI, M. C.C.R. Objetos de aprendizagem como recurso didático no processo ensino-aprendizagem de genética. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense – 2012*. Disponível em <

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uem_bio_artigo_marisa_ines_bilthauer.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BORGES, C. K. G. D. et. al. As dificuldades e os desafios sobre a aprendizagem das leis de Mendel enfrentados por alunos do ensino médio. *Experiências em Ensino de Ciências* V.12, No.6. Disponível em <http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID403/v12_n6_a2017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BOVO. A. A; SIMIAO. L. F; MORO. R. Políticas públicas em informática educativa. *Educação Matemática em Revista*, n. 15, ano 10, p. 20-28, dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Ensino Médio. Parte III Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 58p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Rede interativa virtual de educação - RIVED*. Disponível em <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>> Acesso em: 02 fev 2019.

CARDOSO, L. R.; OLIVEIRA, V. S. O uso das tecnologias da comunicação digital: desafios no ensino de genética mendeliana no ensino médio. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./jun. 2010. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.8638>

CARNEIRO, S. P., DAL-FARRA, R. A. As situações-problema na aprendizagem dos processos de divisão celular. *Acta Scientiae*, v. 13, n.1, p.121-139, 2011.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.

CRESSWELL, John. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FERREIRA, José L. Moodle: um espaço de interação e aprendizagem. In: COSTA, Maria L. F.; ZANATTA, Regina M. Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos. Maringá: Eduem, 2010.

GIANOTTO, D. E. P. *Possibilidades, contribuições e desafios das ferramentas da informática no ensino das ciências*. Curitiba: CRV, 2016.

GOOGLE PLAY. *Gloogle Classroom*. Disponível em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=pt_BR> Acesso em: 02 fev. 2019.

HARTMAN, A. C. Possibilidades didáticas para o uso de aplicativos móveis de biologia celular na educação básica. *IV Congresso de educação científica e tecnológica - CIECITEC*. Disponível em:

<http://www.santoangelo.uri.br/anais/ciecitec/2017/resumos/comunicacao/trabalho_2824.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

LEITE, B. Biotecnologias, clones e quimeras sob controle social: missão urgente para a divulgação científica. *São Paulo em Perspectiva*, 14(3), p. 40-46, São Paulo, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000300008>

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de ensino de biologia*. 4ª ed. Ver. E ampl. 2ª reimpr. São Paulo: Editora de São Paulo, 2008.

MALHOTRA, Naresh. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2016.

MANDARINO, M.C.F. – *Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula*. Morpheus Revista Eletrônica em Ciências Humanas. Ano 01, n. 01. 2002. Disponível em: <<http://www.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/monicamandarino.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 02 fev 2019.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, 2000. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>

MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOREIRA, M. A. *Mapas Conceituais e Aprendizagem significativa*. 2012. Disponível em <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica: biologia*. Curitiba: SEED-PR, 2008. 74 p.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. de L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em <<http://files.gpecea-usp.webnode.com.br/200000393-74efd75e9b/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2019.

REIS, T. A.; ROCHA, L. S. S.; OLIVEIRA, L. P. de; LIMA, M. M. de O. *O ensino de genética e a atuação da mídia*. Disponível em <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNAPI2010/paper/viewFile/851/574>. 2010. Acesso em: 06 fev. 2019.

SILVA, G. M. L. da; NETTO, J. F. de. Um Relato de Experiência Usando Google Sala de Aula para Apoio à Aprendizagem de Química. VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2018). *Anais do XXIV Workshop de Informática na Escola (WIE 2018)*. Disponível em <http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/7880/5579>. Acesso em: 10 jul. 019.
<https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.119>

SILVA, J. T. da; MALAGGI, V. Processos de autoria de objetos digitais como potenciais para aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Computação Aplicada*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 77-91, set. 2009. Disponível em <<http://www.upf.br/seer/index.php/rbca/article/view/571>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
<https://doi.org/10.5335/rbca.2009.008>

SPINELLI, W. *Os Objetos virtuais de aprendizagem: ação, criação e conhecimento*. 2007. Disponível em: <<http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/textoImodulo5.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TEMP, Daiana Sonogo; BARTHOLOMEI-SANTOS, Marlise Ladvocat. *O ensino de Genética: a visão de professores de Biologia*. Rev. Cient. Schola. Colégio Militar de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Volume II, Número 1, Julho 2018. Pág 83-95 ISSN 2594-7672

O USO DO *WHATSAPP* NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM DESTAQUE SUAS POTENCIALIDADES E O PAPEL DO PROFESSOR

Gabriel Darezzo Paes, Adriana Aparecida De Lima Terçariol, Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji

Universidade Nove de Julho - UNINOVE. E-mail: elisangela.bulla@gmail.com

RESUMO: A tecnologia vem evoluindo e tem impactado em todas as esferas da vida no século XXI. Desde a revolução industrial o mundo vem observando uma mudança gigantesca no modo de vida das pessoas, no cotidiano das mesmas, nas relações de trabalho e na educação, sendo que, um dos principais fatores é a acentuação do uso da tecnologia, podendo ser denominada de e com velocidade 4.0. Este estudo teve como objetivo discutir a utilização do *WhatsApp* como um ambiente móvel em especial para o processo de ensino e aprendizagem da História na Educação Básica. A pesquisa partiu de uma análise de natureza Documental, fez-se também a pesquisa bibliográfica, visto que o levantamento sistemático da literatura foi necessário, com o intuito de se buscar as publicações científicas existentes na área de estudo em duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES/MEC e Portal de Periódicos CAPES/MEC. Os principais resultados alcançados evidenciam a importância do uso das tecnologias digitais, especialmente, das móveis nos processos pedagógicos, respeitando o contexto e cada um dos alunos, conforme é mencionado na Base Nacional Comum Curricular e nos estudos que abordam a temática. Os resultados demonstram ainda que o aluno precisa conhecer e explorar o mundo, esse em que ele e as tecnologias estão inseridas, desenvolvendo competências e habilidades a partir de práticas significativas no âmbito de seu processo formativo no Ensino Médio. Com isso, as oportunidades para adquirir subsídios teóricos e práticos irão ampliar, o que contribuirá para o uso e a aplicação desses recursos em prol da sociedade e da vida.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Tecnologias Digitais. *WhatsApp*. Processo de Ensino e Aprendizagem. História.

THE USE OF WHATSAPP IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF HISTORY IN BASIC EDUCATION: HIGHLIGHTING ITS POTENTIALS AND THE TEACHER'S ROLE

ABSTRACT: Technology has been evolving and has impacted all walks of life in the 21st century. Since the industrial revolution, the world has been observing a huge change in people's way of life, in their daily lives, in labor relations and in education, and one of the main factors is the accentuation of the use of technology. and with speed 4.0. This study aimed to discuss the use of *WhatsApp* as a mobile environment especially for the process of teaching and learning history in basic education. The research started from a documentary analysis, and also the bibliographic research, since the systematic literature survey was necessary, in order to search the existing scientific publications in the study area in two databases: CAPES / MEC Theses and Dissertations and CAPES / MEC Journal Portal. The main results achieved show the importance of the use of digital technologies, especially mobile technologies in the pedagogical processes, respecting the context and each of the students, as mentioned in the Common National Curriculum and studies that address the theme. The results also demonstrate that the student needs to know and explore the world, the one in which he and the technologies are inserted, developing competences and skills based on meaningful practices within his formative process in high school. With this, the opportunities to acquire theoretical and practical subsidies will expand, which will contribute to the use and application of these resources for the benefit of society and life.

Keywords: BNCC. *WhatsApp*. History.

EL USO DE WHATSAPP EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: DESTACANDO SUS POTENCIALES Y LA FUNCIÓN DEL PROFESOR

RESUMEN: La tecnología ha evolucionado y ha impactado todos los ámbitos de la vida en el siglo XXI. Desde la revolución industrial, el mundo ha estado observando un gran cambio en la forma de vida de las personas, en su vida cotidiana, en las relaciones laborales y en la educación, y uno de los factores principales es la acentuación del uso de la tecnología. y con velocidad 4.0. Este estudio tuvo como objetivo discutir el uso de WhatsApp como un entorno móvil, especialmente para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica. La investigación comenzó a partir de un análisis documental, y también de la investigación bibliográfica, ya que la encuesta sistemática de literatura era necesaria para buscar las publicaciones científicas existentes en el área de estudio en dos bases de datos: Tesis y disertaciones de CAPES / MEC y portal de la revista CAPES / MEC. Los principales resultados obtenidos muestran la importancia del uso de tecnologías digitales, especialmente tecnologías móviles en los procesos pedagógicos, respetando el contexto y cada uno de los estudiantes, como se menciona en el Currículo Nacional Común y los estudios que abordan el tema. Los resultados también demuestran que el estudiante necesita conocer y explorar el mundo en el que él y las tecnologías se insertan, desarrollando competencias y habilidades basadas en prácticas significativas dentro de su proceso formativo en la escuela secundaria. Con esto, las oportunidades de adquirir subsidios teóricos y prácticos se expandirán, lo que contribuirá al uso y la aplicación de estos recursos en beneficio de la sociedad y la vida.

Palabras clave: BNCC. WhatsApp. História.

INTRODUÇÃO

A tecnologia vem evoluindo e tem impactado em todas as esferas da vida no século XXI. Desde a revolução industrial o mundo vem observando uma mudança gigantesca no modo de vida das pessoas, no cotidiano das mesmas, nas relações de trabalho e na educação, sendo que, um dos principais fatores é a acentuação do uso das tecnologias digitais, podendo ser denominada de e com velocidade 4.0.

Essa mudança radical, impactada pela quarta revolução industrial ou indústria 4.0, decorrente do impacto da tecnologia, que afeta todas as esferas da vida, com aspectos positivos e negativos. Isso, tem transformado as relações culturais, sociais, políticas e econômicas. No entanto, é preciso buscar um ponto de equilíbrio, potencializar as oportunidades oferecidas pela tecnologia, assim como, subtrair os riscos associados a ela (UNESCO, 2019).

Entende-se que tal dinâmica está em consonância com o desenvolvimento socioeconômico das sociedades (MOREIRA; TRINDADE, 2017), ou seja, a cada ano há um acréscimo do uso de tecnologias digitais (principalmente o uso do *smartphone*) em nosso cotidiano. Essas tecnologias, vêm sendo utilizadas para atividades diárias como, por exemplo, o uso de aplicativos de mensagens para comunicação interpessoal; jogos como entretenimento; e, mesmo que em menor escala, o uso da tecnologia digital no âmbito educacional, tem-se expandido nos últimos tempos (SONEGO et al., 2018). Observa-se que a educação vem sendo impactada também com essa evolução tecnológica, o que a impulsiona para a busca de mudanças. Isto significa que o modo como as pessoas aprendem, interagem e se relacionam também vem sofrendo impactos, esses que são refletidos diretamente no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, buscou-se neste estudo, compreender como essa evolução tecnológica está articulada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que regimenta e “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, atendidos (BRASIL, 2018, p. 7).

Portanto, é nessa perspectiva, de desafios e de reflexão da prática pedagógica que está inserido o professor, cuja função é de “buscar espaços que promovam aprendizagens diversas, a fim de complementar este processo formativo” (SOUZA; PEREIRA, 2019, p. 07). Desta forma precisa ser considerado que o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) deve se fazer presente nas suas ações cotidianas, pois do ponto de vista educacional,

as tecnologias móveis, e de modo particular, a utilização do WhatsApp, vêm conquistando seu espaço na busca de mudanças na prática pedagógica dos professores, para que

possam trabalhar nas suas aulas, não de forma linear, mas ampliando a sua visão de mundo, objetivando proporcionar espaços para a construção do saber ao processo de ensino e de aprendizagem dos nossos alunos, a fim de que possam construir conceitos e produzir significados nas suas aulas, buscando ressaltar os valores e atitudes de um profissional crítico-reflexivo. (OLIVEIRA, 2017, p. 217).

Sendo assim, faz-se necessária à formação do professor para lidar com essas tecnologias, enquanto ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa realidade, o uso de ferramentas *mobile* para a criação de ambientes educativos precisa cada vez mais de uma atenção especial, uma vez que os *smartphones* tiveram crescimentos expressivos no cotidiano das pessoas na última década (SONEGO et al., 2018), além de propiciarem uma proposta “significativa na forma de pensar o ato educativo”, de forma mais integrada aos dispositivos tecnológicos, especialmente, os móveis. É justamente nesse contexto de integração que os recursos tecnológicos podem ampliar os espaços de comunicação e construção de novos conhecimentos, uma vez que permitem a sua utilização em “qualquer lugar, em qualquer hora” (MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 49-50), viabilizando ainda “a autoria digital com os professores e estudantes do ensino básico e superior” (SONEGO et al., 2018, p. 174).

Será que esses espaços de comunicação e construção de novos conhecimentos podem ser explorados, para fins pedagógicos, via utilização da ferramenta *WhatsApp*, em especial na Educação Básica?

Muitos estudos sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* para fins pedagógicos vêm sendo realizados nos últimos anos, como, por exemplo, os estudos de: Araújo e Bottentuit Junior (2015); Brum, Corrêa e Machado (2019); Carbonell et al. (2018); Khan (2017); Lehmann e Parreira (2019); Lopes (2016); Lopes e Vas (2016); Machado-Spence (2014); Malhotra e Bansal (2017); Oliveira et al. (2014); Paiva, Ferreira e Corlett (2016) e Sonego et al. (2018). No entanto, apenas os trabalhos de: Lopes (2016); Lopes e Vas (2016) estão relacionados ao ensino de História, tanto que Fonseca (2012) corrobora para tal evidência em seus estudos ao abordar pouquíssimos trabalhos sobre o uso do *WhatsApp* no ensino de História.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi discutir a utilização do *WhatsApp* como um ambiente móvel em especial para o processo de ensino e aprendizagem da História na Educação Básica.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Visando alcançar o objetivo proposto, a pesquisa se caracteriza de natureza Documental, pois “pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios” (GIL, 2002, p. 47). Na BNCC não se menciona como as tecnologias devem ser utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, aborda-se sobre os aspectos que devem ser respeitados e que permitem ajustar ações a serem desenvolvidas. Tanto que “a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, [...], nos automóveis, nas roupas etc” (BRASIL, 2018, p. 473).

No entanto, além da pesquisa Documental, fez-se também uma pesquisa bibliográfica, visto que essa “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2002, p. 45). Foi realizado um levantamento sistemático da literatura com o intuito de se buscar as publicações científicas na área de estudo em duas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES/MEC e Portal de Periódicos CAPES/MEC. Na base Catálogo de Teses e Dissertação CAPES/MEC, utilizou-se o descritor “*WhatsApp*”, tendo como resultado 349 teses/dissertações. No entanto, apenas uma, a dissertação de Lopes (2016) trata sobre o uso do *WhatsApp* no ensino de História.

No Portal de Periódicos CAPES/MEC, utilizou-se o descritor “*WhatsApp*”, tendo como resultado 59 artigos. A partir da localização desses estudos, procedeu-se a leitura dos resumos, para, posteriormente realizar a escolha dos trabalhos que seriam analisados mais detalhadamente. Após a leitura do material, selecionou-se oito artigos, que tratam da temática aqui proposta, ainda que não específico sobre o ensino de História, devido os poucos estudos já pontados por Fonseca (2012), dos seguintes autores: Araújo e Bottentuit Junior (2015); Brum, Corrêa e Machado (2019); Carbonell et al. (2018); Khan (2017); Lehmann e Parreira (2019); Lopes e Vas (2016); Machado-Spence (2014); Malhotra e Bansal (2017); Oliveira et al. (2014); Paiva, Ferreira e Corlett (2016) e Sonego et al. (2018).

A partir dos estudos referenciados, a temática geral foi se desvelando, tanto quanto, revelando dois eixos centrais para se discutir e compreender o objetivo pontuado neste artigo, sendo eles: 1) potencialidades do *WhatsApp* em contextos educacionais e no aprendizado de História; 2) o papel do professor em ambientes de aprendizagem móvel.

EIXO 1 - POTENCIALIDADES DO WHATSAPP EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS E NO APRENDIZADO DE HISTÓRIA

Com as tecnologias emergentes, os dispositivos móveis, vêm ganhando força, pois a troca de informação nos dias atuais está aumentando com o uso de mídias digitais e redes sociais. Nesse contexto, todas as esferas da vida são impactadas, dentre elas a educação que nesta pesquisa é compreendida como um processo “ativo” de ensino e de aprendizagem e pressupõe que na dinâmica desse processo não cabe centralizar ou considerar o que Mattar (2017) denomina de “centro fixo”, pois o essencial é a aprendizagem, desde que, essa propicie a construção de novos conhecimentos, a partir das informações disponíveis. Por isso,

na prática que buscamos com as metodologias ativas, que, inclusive mimetiza a aprendizagem no mundo real, não há centro: há alunos, há grupos, há professores (que podem dar aulas expositivas que gerem aprendizagem ativa, voltando ao início do livro), há tutores, há designers, há diversos colaboradores anônimos para o discurso acadêmico oficial (como porteiros, faxineiros e assim por diante), há tecnologias – cada vez mais humanas, há robôs... Se a palavra “ensino” está associada ao professor no centro, muitos defendem que “aprendizagem” representaria, hoje, melhor o aluno no centro. Mas temos uma palavra muito antiga, “educação”, que representa um processo ativo de “ensino e aprendizagem”, sem obsessão por centros. (MATTAR, 2017, p. 107).

Nessa perspectiva, está inserido o ensino híbrido. Pode-se afirmar então que:

O ensino é híbrido, também, porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos [...] todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação. (MORAN, 2015, p. 28).

Conforme destaca Moran (2015), a educação pode ser híbrida e é nesse contexto que o uso do aplicativo *WhatsApp* pode ser inserido. O ensino híbrido, processo de aprendizagem contrário ao enciclopedista e tradicional, abordagem enraizada na educação e que precisa ser superada, e pode-se dizer que através do uso do *WhatsApp*, propõe uma ruptura e uma superação, mesmo que pequena, “vencendo a desmotivação dos alunos em relação aos métodos tradicionais de ensino” (LEHMANN; PARREIRA, 2019, p. 81), aumentando o interesse do aluno. Essa superação passa ao “respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 463).

Podendo ser potencializado pelo “misto de ensino presencial e a distância pode possibilitar um cenário mais propício e fértil para a construção, reconstrução e compartilhamento do conhecimento existente, é justamente neste contexto que o *WhatsApp* desponta como alternativa complementar as transposições didáticas”, disponibilizando ao alcance do aluno a informação, que por meio da aprendizagem, tenha condição de elaborar e construir conhecimento (LOPES, 2016, p. 45). No caso, os professores de História, “[...] podem utilizar o aplicativo como extensão da sala de aula e suporte às atividades extraclasse, intensificando a produção de conhecimento fora dos muros da escola” (LOPES, 2016, p. 45).

O ensino de História pode lançar mão das mídias e redes sociais on-line para tentar fazer com que os alunos se apoderem dessas competências e habilidades, explorando o potencial interativo e colaborativo dessas ferramentas digitais tão populares entre os jovens com faixa etária escolar. (LOPES; VAS, 2016, p. 162).

Portanto, aprendizagem essa que ocorre em todos os espaços, não somente dentro das paredes da escola, mas inclusive, na conectividade virtual e com seus interlocutores, os alunos, “em sintonia com seus percursos e histórias”, na complexidade da vida (BRASIL, 2018, p. 463).

A educação existe onde não há escola, e, por toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, [em que] ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. (BRANDÃO, 2007, p. 13).

Por isso, é preciso aproveitar os espaços que extrapolem os muros da escola, principalmente quando o processo visa à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante, contribuindo para sua formação crítica e cidadã, pois, o processo de formação deve ser permanente e de autoformação, emancipatório na cibercultura – surge a partir da rede de computadores juntamente com a comunicação virtual, em todos os espaços da vida social, objetivando experiências plurais.

Sendo assim, vislumbra-se que o uso do *WhatsApp*, enquanto ferramenta tecnológica propicia o diálogo entre os envolvidos, visto que os alunos precisam desenvolver essa competência, questão proposta na BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao Ensino Médio “propõe que os estudantes desenvolvam capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção ética em sociedade” (BRASIL, 2018, p. 562).

Para enfrentar esses desafios, os alunos precisam ter condições cognitivas, sociais e culturais para lidar com o mundo, essas são habilidades que precisam ser desenvolvidas no que se refere as operações de “identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos” (BRASIL, 2018, p. 561-562).

O uso do *WhatsApp* permite ao usuário enviar imagens, vídeos, contatos e áudios, e além dessas mensagens básicas (*face to face*), existe a possibilidade da criação do modelo “grupo” (BRUM; CORRÊA; MACHADO, 2019). Esse grupo, um espaço do aplicativo do *WhatsApp*, que se utilizado dentro de um contexto para compartilhar as experiências, vivências e realidade de cada aluno, na conectividade com o outro, descobrindo, compreendendo, e para acessar digitalmente o conhecimento construído, e reelaborando o seu, vai ao encontro do que está proposto na BNCC (BRASIL, 2018, p. 562) para área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa área está “organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias [...], fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho”. Portanto, isso implica “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2018, p. 475), considerando ainda a possibilidade de desdobrar cada uma das categorias problematizadas “à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura” (BRASIL, 2018, p. 562).

Conscientizar os alunos ainda na educação básica quanto ao uso do recurso tecnológico para ampliar o acesso a conteúdos e dados que favoreçam a construção de informações e conhecimentos, disciplina-os para o ensino superior. Malhotra e Bansal (2017), apresentam o estudo que busca analisar o uso de *WhatsApp* para atividades acadêmicas, no ensino superior. Os alunos relataram que o uso da ferramenta para auxiliar nos estudos teve efeito positivo, visto que o compartilhamento das informações sobre os conteúdos curriculares escolares facilitaram focar nos estudos. Todavia, quando a ferramenta não é utilizada de forma adequada pelos alunos, pode atrapalhar os estudos, tanto que alguns alunos mencionaram que o vício em usar o *WhatsApp* desviava a atenção, daí a necessidade de se organizar de forma disciplinada para aproveitar os benefícios que tal ferramenta oferece oportunamente.

Corroborando Machado-Spence (2014), com a pesquisa que desenvolveu. Sua investigação contou com a participação de 50 alunos voluntários para o estudo do *Bullying e Cyberbullying*, a partir de diálogos que ocorreram no aplicativo *WhatsApp*. O trabalho fora desenvolvido com múltiplos níveis, pois trabalhou com alunos de todos os semestres do curso de Psicologia, experiência na qual cada estudante pôde trabalhar conforme seu tempo e em qualquer lugar. Segundo esse estudo a “atividade foi exitosa, apesar de precisar

(des)construir junto aos participantes os usos possíveis do aplicativo, no caso voltados à construção de conhecimento” (MACHADO-SPENCE, 2014, p. 1).

Entende-se assim, a preocupação com os impactos da tecnologia, na educação básica, expressa na BNCC, tanto que diferentes dimensões são mencionadas, “no que diz respeito a conhecimentos e habilidade quanto a atitudes e valores”, para o mundo digital e cultura digital (BRASIL, 2018, p. 473).

Sendo, que para o mundo digital:

envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) – compreendendo a importância de codificar, armazenar e proteger a informação (BRASIL, 2018, p. 474).

E para a cultura digital:

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2018, p. 474).

É preciso compreender que a tecnologia, no mundo digital, enquanto recurso facilitador da comunicação, pode ser utilizada de maneira consciente, uma vez que traz muitos benefícios no processo de ensino e de aprendizagem, pois, sabe-se que o seu uso indisciplinado traz consequências, como, por exemplo, o estudo desenvolvido por Carbonell et al. (2018), realizado com o objetivo de analisar os problemas decorrentes do uso de internet e *smartphone* em jovens, no período entre 2006 a 2017. Seus resultados apontaram que a dependência tecnológica é influenciada pelo tempo e mudanças sociais e culturais. O uso adequado e seguro dessas tecnologias quando aplicado ao processo de ensino e de aprendizagem, com objetivos estabelecidos, pode inclusive oportunizar ao estudante momentos de reflexão sobre a forma de utilização desses recursos tecnológicos, levando-o a compreender a necessidade de seu uso ser consciente e ético.. Portanto, é preciso orientá-lo para que utilize os “artefatos digitais e virtuais”, com segurança.

Cabe salientar, que este estudo, poderia abordar outros recursos tecnológicos para além do aplicativo *WhatsApp*. No entanto, a escolha se deu pela falta de pesquisas com esse aplicativo, de forma articulada ao ensino de História, na Educação Básica, em específico no Ensino Médio. Todavia, em se tratando do contexto escolar, no processo de ensino e aprendizagem é salutar compreender que os recursos tecnológicos a serem utilizados pedagogicamente precisam ser coerentes com os objetivos pretendidos. “Os conteúdos abordados nos aplicativos, por exemplo, podem ser apresentados em vários formatos como, textos, áudios, vídeos, imagens, páginas da web, objetos de aprendizagem, apresentações em slides entre outros” (SONEGO et al., 2018, p. 175). Sendo fundamental, no contexto escolar, o professor saber lidar com as tecnologias móveis disponíveis para potencializar a aprendizagem.

Eixo 2 - O Papel Do Professor Em Ambientes De Aprendizagem Móvel

No ambiente de aprendizagem móvel, o professor precisa de conhecimentos sobre suas potencialidades, assim como é necessário ter consciência dos objetivos de aprendizagem que se busca. Essa preocupação é apresentada por Oliveira et al. (2014), num curso de formação para professores e tutores na Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB Virtual), momento no qual alerta para a importância do planejamento e organização dos objetivos pedagógicos, para que o processo educativo possa ser devidamente desencadeado, sem que haja uma interferência negativa, ainda que imprevistos possam ocorrer, mas com foco nos objetivos para alcançar os resultados esperados.

Na educação formal, Demo (2008, p. 13) menciona: “o protagonista das novas habilidades do século XXI não é propriamente o avanço tecnológico, por mais que isto seja decisivo, é o professor. A melhor tecnologia na escola ainda é o professor”. Esse que deve ter competência e saberes para criar “espaços para construção do saber” (OLIVEIRA, 2017, p. 217).

o virtual, entendido como potência, ‘vir a ser’, define a natureza das relações abertas, colaborativas, interativas, hipertextuais e multimidiáticas que, mediadas por suportes e dispositivos sociotécnicos digitais e de comunicação móvel, modificam os processos de aprendizagem a partir de novas formas de comunicações interpessoais, sua vinculação com o consumo de conteúdo, socialização, produção, veiculação e publicação de conteúdo. (LINHARES; CHAGAS, SILVA, 2017, p. 88).

Para isso, o professor necessita conhecer e desenvolver saberes, visto que, Fonseca (2012 apud LOPES, 2016, p. 29) “defende que o ensino de História deve incorporar as diferentes linguagens existentes, entre elas, o uso da *internet* e sua infinita gama de possibilidades de se abordar, estudar e construir conhecimento histórico, por meio dos múltiplos saberes, dentro e fora da sala de aula”. O professor enquanto mediador precisa conscientizar os alunos sobre a utilização das ferramentas tecnológicas para comunicação que é um processo natural e que vem ocorrendo, trazendo consigo uma nova forma de se participar do processo de ensino e aprendizagem, processo no qual “percebe-se a importância do papel do professor como mediador do conhecimento na sociedade contemporânea” (BRUM; CORRÊA; MACHADO, 2019, p. 07).

O professor ao desenvolver suas atividades pedagógicas, pauta-se na organização curricular, essa que é capaz de responder, nos fundamentos da BNCC, “aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. [...] é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 479). Visto sempre que, o ambiente de aprendizagem móvel com fins pedagógicos, precisa ser utilizado nas mais variadas formas, considerando a intencionalidade, propiciando o exercício do protagonismo dos envolvidos (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017), favorecendo ainda aos alunos, e ao próprio professor, um processo de ensino e aprendizagem em qualquer lugar, em qualquer hora (MOREIRA; TRINDADE, 2017), pois, “omitir do currículo esses aspectos da contemporaneidade é, no mínimo descaracterizá-lo e torná-lo estereótipo” (LOPES, 2016, p. 37).

Paiva, Ferreira e Corlett (2016, p. 752) afirmam, que se os alunos e os professores “aproveitarem ferramentas dos seus próprios dispositivos, de forma que os tornem eficientes para fins de aprendizado, o que pode permitir que estudantes aprendam mais rápido utilizando uma tecnologia com a qual já estão familiarizados”, faz-se do cotidiano uma extensão da sala de aula, pois o aprender é feito dentro e fora das quatro paredes de sala de aula. Nesses casos, o aplicativo *WhatsApp* “tem um papel importante por criar um espaço propício para os conteúdos e ações humanas que acolhe”, tanto quanto para aprender e ensinar (LAPA; GIRARDELLO, 2017, p. 39). Esse processo entre alunos e artefatos culturais de seu tempo, como o *mobile*, abre uma nova perspectiva de um cenário de inovação natural para os alunos, assim como para os professores (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017).

É justamente para ir muito além do que Khan (2017) apresenta, em seus estudos realizados com 400 universitários paquistaneses para investigar a respeito dos motivos que levam os jovens ao utilizarem o aplicativo *WhatsApp*. Os resultados revelaram que as pessoas usavam o *WhatsApp* para satisfazer suas necessidades sociais e cognitivas. É preciso, no contexto escolar, quando se trata de fins pedagógicos, mobilizar as competências e habilidade dos alunos nas diferentes áreas, de modo a “buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais” (BRASIL, 2018, p. 474).

Paiva, Ferreira e Corlett (2016) discutem o uso da ferramenta para comunicação no ensino superior, destacando o seu uso como um meio para viabilizar “[...] o processo de comunicação que se dá com a inserção dos smartphones e seus aplicativos, no cotidiano dos alunos e conseqüentemente na sala de aula” (PAIVA; FERREIRA; CORLETT, 2016, p. 751). No entanto, cabe ao professor considerar que:

Cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes e, também, aos jovens, e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar. (BRANDÃO, 2007, p. 22).

Portanto, conectado aos desafios da realidade, “cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processo que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o

enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BRASIL, 2018, p. 463). Para enfrentar o mundo, esse:

deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais -, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2018, p. 463).

Considerando, que “grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente” (BRASIL, 2018, p. 473), é preciso conhecer e ter condições cognitivas para avançar com esse legado. O uso do recurso móvel como ferramenta de apoio ao aprendizado é de extrema importância, pois favorecem a ampliação dos espaços formais de aprendizagem. Corroborando Oliveira (2017, p. 226) “nessa concepção, os usuários deste aplicativo devem ser encorajados a confrontar-se com a realidade, mostrando-se criativos as novas descobertas e alternativas inovadoras”. Entende-se que a tecnologia não é a mágica que resolverá todos os problemas relacionados à educação, mas está presente na vida dos alunos. Considerando tal aspecto, não se pode ignorar, pois:

A mistura mais complexa é integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo. O que vale a pena? Que conteúdos, competências e valores escolher em uma sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender em um mundo tão heterogêneo e mutante? Podemos ensinar a mudar se nós mesmos, os gestores e docentes, temos tantas dificuldades em tomar decisões, em evoluir e em ser coerentes, livres, realizados? Podemos ensinar de verdade se não praticamos o que ensinamos? (MORAN, 2015, p. 28).

Frente ao complexo contexto do ensinar e aprender, o grande desafio do professor é organizar constantemente situações que propiciem a aprendizagem significativa e contextualizada, tendo a aquisição de conhecimento como fonte primária e objetivo principal de qualquer atividade dentro de sala de aula, seja ela presencial ou *online*. Ensinar deve ser compreendido com sentido de aprender, ou seja, mais do que ensinar, trata-se de fazer apreender (PERRENOUD, 2002).

O professor deve motivar os alunos com o objetivo de que expressem suas opiniões sobre o assunto, demonstrando seu conhecimento tanto *a priori* quando *a posteriori*. Isso contribui para que as mensagens sejam comentadas pelos próprios alunos, acrescentando o conteúdo pelos colegas (pares), com suas próprias opiniões, com sua própria forma de se expressar, dando a eles uma maior autonomia, maior atenção aos interesses e necessidades das crianças e dos jovens. Ideia essa que está em consonância com o pensar de Paulo Freire que nos mostra que os homens precisam de uma postura ativa para que se tenha a consciência da realidade, do qual esse sujeito está inserido, ou seja, “dar real atenção aos interesses e necessidades, além de instigá-lo a se tornar ativo em sua realidade” (FREIRE, 1996, p. 98). Em consonância com o pensamento do professor Moran (2014), os professores e alunos superam dificuldades, aprendem juntos, por meio de pesquisas, de produções, apresentando resultados, a partir de debates *off* e *on-line*, sintetizando e problematizando.

Falar de ensino e de aprendizagem é falar de como se aprende e como se conduz tal processo, tendo sempre o instigar como fator preponderante. O processo de ensino deve ter uma assimilação significativa e não arbitrária do conteúdo (mas sim contundente), pois é nesse processo que se pode enriquecer os esquemas que o estudante se utiliza em seu cotidiano. Tem-se que “partir da cultura experiencial do aluno/a” e “criar na aula um espaço de conhecimento compartilhado” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 62).

Eis o grande desafio! Cabe ao professor no exercício de sua profissão, que se constrói diariamente, enfrentá-lo. Compreender que seus saberes envolvidos nas ações pedagógicas são construídos não somente na formação universitária, mas no cotidiano, visto que é a busca do significado do seu ser e do seu fazer (PIMENTEL, 1998). E quando está de frente dos seus dilemas e contradições, precisa se desenvolver segundo as competências do ser professor, que são os seus saberes. Saberes esses, segundo Nóvoa (2002), articulados entre os seguintes aspectos: a) saber relacionar e saber relacionar-se: o professor como mediador de situações educativas, e que procura sua identidade; b) saber organizar e saber organizar-se: reconhecer a importância da competência para desenvolvimento pessoal e da relação com o outro, o coletivo; c) saber analisar e saber analisar-se: na sua prática de mediador do conhecimento, da arte na formalização metodológica. O ser professor, é ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação. Ser

professor é buscar constante reflexão de sua ação, o que propicia sua formação (GÓMEZ, 1997, PIMENTA, 2006).

Tanto professores como alunos precisam, nesse espaço virtual, perceberem que “sendo autores da sua própria fala e do próprio agir, exercitando no dia a dia tarefas que permitam superar dificuldades e limitações do seu navegar com as tecnologias, além de possibilitar momentos de comunicação e expressão” (OLIVEIRA, 2017, p. 222). Entre uma interação e outra por parte dos alunos, no *WhatsApp*, o professor pode alinhar as informações sobre o que os alunos já sabiam com as novas compreensões que estavam sendo construídas no grupo. Essa liberdade de expressão favorece com que os alunos se tornem mais críticos, o que permite ir além de uma abordagem tradicional, na qual na maioria das vezes o ato educativo é compreendido como “puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). No entanto, o uso do aplicativo *WhatsApp* de maneira pedagógica, deve levar em conta a intencionalidade e objetivo de aprendizagem, conforme mencionado.

De acordo com Araújo e Bottentuit Junior (2015) que abordam o ensino de filosofia para o Ensino Médio no IFMA - Campus Açailândia-MA, de forma articulada com os dispositivos móveis, o uso desse aplicativo *WhatsApp* auxilia no processo de ensino “além de atrair a atenção dos estudantes por se tratar de algo inovador, enquanto estratégia de ensino” (ARAÚJO; BOTTENTUIT JUNIOR, 2015, p. 01). Os autores lembram ainda, que em um primeiro momento cabe ao professor abordar o conteúdo sem diretividade, não perdendo de vista a sua intencionalidade pedagógica. É importante compreender; que o diálogo pode apresentar um tipo de escrita com erros de acentuação e expressões características da linguagem em ambientes online, pois, inicialmente, a interação nesse ambiente pode ser considerada como um momento de promoção da interatividade entre os alunos acerca da matéria que está sendo abordada, todavia, esses erros podem ser considerados em um segundo momento como um elemento de reflexão e aprendizado.

Conforme Freire (1996, p. 119): “[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas [...]”. O *WhatsApp* se torna “um espaço democrático no qual possam dialogar de maneira espontânea sem visar convencer o outro por imposição ideológica” (ARAÚJO; BOTTENTUIT JUNIOR; 2015, p. 16). Nesse processo, algumas dificuldades podem ocorrer, por exemplo: a não interação de alguns alunos, alguns por vergonha de falar, assim como ocorre em sala de aula. No entanto, esta e outras dificuldades podem ser vencidas, conforme as postagens vão ocorrendo, de forma gradativa no grupo. Momento que propicia vivenciar situações, as mesmas da sala de aula presencial. Isto evidencia, a superação do gerir relações interpessoais, implica em superar o receio de ser observado e avaliado pelos diversos olhares dos observadores, observadores esses que são os próprios colegas da sala virtual.

Esse processo de receio com a exposição pode gerar um sentimento de inferioridade, fazendo com que o indivíduo perca confiança e iniciativa para resolver um problema ou solucionar um conflito. “Os novos cenários requerem desenvolver nos professores em formação a habilidade, a competência para o uso das tecnologias móveis, de modo particular” (OLIVEIRA, 2017, p. 225). Uma vez que o *mobile* faz parte da rotina dos alunos, é um espaço natural no qual se sentem à vontade para se expressarem (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017), pois utilizam a ferramenta em seu cotidiano, seja para fins de estudo autônomo ou questões pessoais.

Lopes e Vas (2016), mostram os motivos para utilização do *WhatsApp* dentro de sala de aula, dentre eles destacam: a popularidade do aplicativo como um fator favorável na aplicação do experimento; a facilitação na promoção do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos históricos; e o estreitamento de laços que promoveu uma melhora considerável na relação Professor/Aluno. Sendo assim, o aplicativo, quando bem utilizado, pode disponibilizar ao professor e aos alunos, uma gama de possibilidades para se trabalhar os temas e os conteúdos históricos, favorecendo a construção de novos conhecimentos. “Nessa direção, a BNCC da área de Ciências Humanas prevê que, no Ensino Médio, sejam enfatizadas as aprendizagens dos estudantes relativas ao desafio de dialogar com o Outro e com as novas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 562).

Sem deixar de considera que:

as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas

finalidades a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites de configuração do mundo moderno. (BRASIL, 2018, p. 562).

Por isso, é importante compreender a utilização consciente das ferramentas tecnológicas, visto que, “o uso massivo de redes sociais e de aplicativos móveis, modela essa sociedade do conhecimento” (FLEURY, 2003 apud LOPES; VAS, 2016, p. 160), e essa modelagem não é o que se pretende no processo de ensino e de aprendizagem. Mas, que o uso da tecnologia, no caso, do aplicativo *WhatsApp* seja um instrumento capaz de encurtar o compartilhar de dados, para que haja uma interação intensa dos participantes, com vistas à aprendizagem, mobilizando a construção de novos conhecimentos. É por meio do uso dessa ferramenta que Lopes e Vas (2016, p. 162) mostram que esse processo pode ser utilizado como uma extensão de sala de aula, pois pode fornecer “alternativas que estimulem sua formação e constante aprendizado, favorecendo a aprendizagem móvel (*Mobile Learning* ou *m-learning*) ubíqua e colaborativa”.

Sendo assim, a tecnologia deve ser compreendida como um recurso que promove o acesso facilitado da informação, sendo o professor, o mediador no processo de ensino e de aprendizagem, capaz de estimular a todos, aproveitando de suas potencialidades, assim como reconhecendo as limitações que esses recursos carregam.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

As descobertas propiciadas por este estudo, evidenciaram que o ensino de História pode ser desencadeado por meio dos dispositivos móveis, especialmente, a partir de aplicativos específicos, como é o caso do *WhatsApp*. Alguns cuidados devem ser tomados nesse processo, pois o professor precisa trabalhar com o que for melhor para o estudante, dentro e fora de aula, mas, para isso é importante ter cautela e estar preparado para o uso das TDIC, e ter a consciência de que o uso das mesmas não sanará todos os problemas da educação (LOPES; VAS, 2016), constituindo-se apenas uma forma de se ampliar os espaços de aprendizagem.

O uso de uma rede social como espaço pedagógico, assim como a mediação que o professor precisa exercer, implica um processo de erros e acertos. Daí a importância do professor, assumir uma postura de pesquisador de sua própria prática, subsidiando-se para dialogar virtualmente com os alunos e mediar o processo de aprendizagem, de forma efetiva, considerando ainda o contexto de um dos alunos. Processo esse que precisa estar amparado, no que as diretrizes sinalizam, como, a BNCC (BRASIL, 2018) que enfatiza que o aluno precisa conhecer e explorar o mundo, esse em que ele e as tecnologias estão inseridas, de modo a compreender como se dá essa relação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia. Revista Temática, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/22939>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

BRUM, P. F. R; CORREA, J. M; MACHADO, J. B. O uso do *WhatsApp* no Contexto Educacional em Tempos de Cibercultura. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, 05, ed. especial, abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1231>. Acesso em: 10 maio 2019. <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1231>

CARBONELL, X. et al. Problematic use of the internet and smartphones in university students: 2006-2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 15, n. 3, p. 475, mar. 2018. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/15/3/475>. Acesso em: 19 maio 2019.

<https://doi.org/10.3390/ijerph15030475>

DEMO, P. Habilidades do século XXI. *Boletim Técnico do Senac: Revista da Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/269/268>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

<https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77- 92.

KHAN, A. Pakistani university students perspective on whatsapp usage: from the lens of uses & gratification constructs. *International Journal of Digital Information and Wireless Communications*, v. 7, n. 4, p. 184-216. 2017. Disponível em: <http://sdiwc.net/digital-library/pakistani-university-students-perspective-on-whatsapp-usage-from-the-lens-of-uses-and-gratification-constructs>. Acesso em: 19 maio 2019.

<https://doi.org/10.17781/P002373>

LAPA, A.; GIRARDELLO, G. Gestão em rede na primavera secundarista. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.). *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 29-48.

LEHMANN, L. de M. e S.; PARREIRA, A. Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o *WhatsApp*. *Revista Lusófona de Educação*, v. 43, n. 43, maio. 2019. Disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LINHARES, R. N.; CHAGAS, A. M.; SILVA, E. M. R. Interações no ciberespaço: estudos e pesquisas sobre o *whatsapp* na educação no Brasil e Portugal. In: PORTO, C.;

OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.). *Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 87-111.

LOPES, C. G. O ensino de história na palma da mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula. 126 f. *Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)* - Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Araguaína, GO, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4221044. Acesso em: 10 maio 2019. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i10.291>

LOPES, C. G; VAS, B. B. O Ensino de História na palma da mão: O Whatsapp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 10, p. 159-179. 2016.

<https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i10.291>

MACHADO-SPENCE, N. C. F. O WhatsApp Messenger como Recurso no Ensino Superior: Narrativa de uma Experiência Interdisciplinar. *Revista de Educação Vale do Arinos, Juara*, v. 1, n. 1. 2014.

MALHOTRA, D. K.; BANSAL, SONIA. Magnetism of WhatsApp among veterinary students. The Electronic Library, v. 35, n. 6, p. 1259-1267. 2017. Disponível em: <https://www-emeraldinsight-com.ez338.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1108/EL-04-2016-0086>. Acesso em: 19 maio 2019.
<https://doi.org/10.1108/EL-04-2016-0086>

MATTAR, J. Metodologias Ativas para a educação presencial blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI, N. A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27-45.

MOREIRA, J. A; TRINDADE, S. D. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para criação de ecossistemas educacionais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.). WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-68.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002. p. 9-30.

OLIVEIRA, C. A. de. Entre processos formativos e interativos: o WhatsApp como espaço significativo na orientação e formação. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.). WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 217-233.

OLIVEIRA, E. D. S. et al. Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.179>

PAIVA, L. F; FERREIRA, A. C. C; CORLETT, E. F. A Utilização Do WhatsApp Como Ferramenta para Comunicação Didática Pedagógica no Ensino Superior. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016, Minas Gerais. Anais... CBE, Minas Gerais, 2016.
<https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2016.751>

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org). Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-160.

PIMENTEL, M. G. O professor em construção. Campinas: Papirus, 1998.

PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (Org.). Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017.

SACRISTÁN, J.; GIMENO, A. I. P. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SONEGO, A. et al. O Uso de Dispositivos Móveis na Educação: Possibilidades Educacionais e de Design. In: Octava Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética (CICIC 2018), Orlando, Florida, EE.UU, 2018. Anais... Florida, EE.UU, 2018. P. 172-177. Disponível em: <http://www.iiis.org/CDs2018/CD2018Spring/papers/CB617HB.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

SOUZA, V. V. de.; PEREIRA, E. C. O Software de Mensagens Instantâneas *WhatsApp* Enquanto Ferramenta Facilitadora na Formação de Professores das Escolas do Campo do Rio Grande/RS. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, maio. 2019. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1272>. Acesso em: 10 jul. 2019.
<https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1272>

UNESCO. TIC para o desenvolvimento sustentável. Recomendações de políticas públicas que garantem direitos. Montevideo, 2019. Disponível em: <https://cgi.br/media/docs/publicacoes/8/14582020190716-tic-para-o-desenvolvimento-sustentavel.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM CANTOS: BRINCAR, CRIAR, IMAGINAR, INTERAGIR, ACOLHER, PERTENCER

Renata Pavesi Cocito, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Universidade Estadual Paulista– UNESP. E-mail: renata_pavesi@outlook.com

RESUMO

O artigo contempla a organização dos espaços de bebês e crianças pequenas, com enfoque na organização do espaço em cantos. Apresentamos o arranjo espacial semiaberto e em zonas circunscritas como a “gênese” da organização do espaço em cantos, que, devido a suas especificidades, contribui com o processo de acolhimento, pertencimento e permite que a criança se sinta segura no espaço. Destacamos a importância do mobiliário, materiais e da ambientação para a composição dos espaços. Neste estudo, que se caracteriza como qualitativo do tipo bibliográfico, temos como objetivo apresentar os cantos como uma estratégia pedagógica na organização dos espaços na Educação Infantil. Trazemos orientações dos documentos oficiais brasileiros da Educação Infantil e pontuações de autores que abordam a temática, destacando a necessidade de atender às necessidades da criança, às finalidades pedagógicas e as características de cada faixa etária. De acordo com os documentos e autores pesquisados o espaço organizado em cantos deve ser estruturado para crianças de 2 a 3 anos de idade, no entanto, evidenciamos que a definição de faixa etária não é uma “prescrição indicativa imutável”. Destacamos que as sugestões e possibilidades apresentadas na pesquisa devem ser associadas à realidade de cada instituição, de cada grupo de crianças e de cada criança em suas características próprias. A estruturação dos cantos na Educação Infantil possibilita que as crianças criem pequenos mundos imaginários nesse espaço. Essa maneira de organizar o espaço favorece as vivências lúdicas, o brincar, a descentração do adulto, a autonomia, a criatividade e a interação entre os pares.

Palavras chave: Educação Infantil – crianças pequenas – bebês – espaço – cantos

SPACE ORGANIZATION IN CORNERS: PLAYING, CREATING, IMAGINING, INTERACTING, RECEPTION, PERTENTION

ABSTRACT

The article contemplates part of the master dissertation that addresses the organization of the spaces of babies and young children. We present the semi-open and circumscribed spatial arrangement as the “genesis” of the organization of space in corners. We emphasize the importance of furniture, materials and ambiance for the composition of spaces; as well as pedagogical intentionality. In this study, which is characterized as qualitative of the bibliographic type, we aim to present the corners as a pedagogical strategy for the organization of spaces in early childhood education. We bring guidance from the official Brazilian kindergarten documents and scores of authors that address the theme, highlighting the need to organize the space to meet the needs of the child, the pedagogical purposes and the characteristics of each age group. We emphasize that the suggestions and possibilities presented in this study must be associated with the reality of each institution, each group of children and each child in their own characteristics. The structuring of corners in kindergarten enables children to create small imaginary worlds in this space. This way of organizing the space favors playful experiences, playing, adult decentralization, autonomy, creativity and interaction between peers.

Keywords: Child Education – little child – babies – space – corners

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO EN CANTOS: BRINCAR, CREAR, IMAGINAR, INTERPRETAR, ACOGER, PERTENECER

RESUMEN

El artículo contempla la organización de espacios para bebés y niños pequeños, centrándose en la organización del espacio en las esquinas. Presentamos la disposición espacial semiabierta y circunscrita como la "génesis" de la organización del espacio en rincones, que, debido a sus especificidades, contribuye al proceso de acogida, pertenencia y permite que el niño se sienta seguro en el espacio. Destacamos la importancia del mobiliario, los materiales y el ambiente para la composición de los espacios. En este estudio, que se caracteriza como cualitativo del tipo bibliográfico, nuestro objetivo es presentar los rincones como una estrategia pedagógica en la organización de espacios en la educación de la primera infancia. Brindamos orientación de los documentos oficiales de Educación infantil brasileños y en autores que abordan el tema, destacando la necesidad de satisfacer las necesidades del niño, los propósitos pedagógicos y las características de cada grupo de edad. Según los documentos y autores investigados, el espacio organizado en las esquinas debe estar estructurado para niños de 2 a 3 años, sin embargo, evidenciamos que la definición de grupo de edad no es una "receta indicativa inmutable". Hacemos hincapié en que las sugerencias y posibilidades presentadas en la investigación deben estar asociadas con la realidad de cada institución, cada grupo de niños y cada niño en sus propias características. La estructuración de los rincones en la educación de la primera infancia permite a los niños crear pequeños mundos imaginarios en este espacio. Esta forma de organizar el espacio favorece las experiencias lúdicas, el juego, la descentralización de adultos, la autonomía, la creatividad y la interacción entre pares.

Palabras clave: Educación infantil – niños pequeños – bebés – espacio – rincones

INTRODUÇÃO:

A temática apresentada neste artigo integra parte da dissertação de mestrado, defendida em 2017, onde pesquisamos a organização do espaço na Educação Infantil. A discussão em torno do espaço físico (mobiliário, materiais e decoração) foi ampliada, se estendendo para a compreensão dos conceitos de ambiente e de lugar, na perspectiva da Geografia Humanista, no âmbito dos espaços institucionais infantis. Na investigação consideramos que o espaço organizado de acordo com as necessidades das crianças e dos professores, assume status de "espaço educador".

Nesta perspectiva, a associação dos elementos materiais de um espaço (objetos, mobília, elementos decorativos) compõe o que denominamos de espaço físico. A associação entre a materialidade e as relações estabelecidas pelos sujeitos dentro de um espaço, define o que denominamos de ambiente. E, por sua vez, o conceito de lugar é definido com base nos ideais da Geografia Humanista e se refere ao espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito e pressupõe relações afetivas com o espaço. O lugar é construído por meio de um processo individual e imensurável, pois sua gênese está em de cada sujeito. A partir deste estudo, propomos caminhos para (re)organização dos espaços, com a finalidade de possibilitar o seu aprimoramento pela equipe pedagógica.

O espaço deve ser constantemente transformado, capaz de abrigar o inesperado e o planejado, dotado de intencionalidade pedagógica condizente com as necessidades da criança ou de um grupo delas. Quando pensamos em espaço físico, especificamente em arranjo espacial para crianças, precisamos organizá-lo considerando as diferenças de cada faixa etária e das etapas do desenvolvimento.

Barbieri (2012, p.77) ressalta que "cada faixa etária traz potências específicas", portanto no que tange a organização dos espaços, as necessidades de um bebê de 3 meses diferem, e muito, das necessidades de um bebê de 1 ano e 3 meses e difere mais ainda de uma criança de 3 anos de idade e vice-versa. São idades próximas, mas que requer estruturas, organização, materiais e mobiliários diferentes, condizentes com a faixa etária e com o desenvolvimento global da criança/grupo de crianças.

Com este olhar, identificamos a organização do espaço em cantos como um tipo de arranjo espacial que pode ser adotado nos espaços da Educação Infantil. Este tipo de organização perpassa pela necessidade de analisar o modo de posicionar o mobiliário, objetos e demais elementos, considerando as necessidades das crianças e a intencionalidade pedagógica. Desta maneira, temos como objetivo apresentar os cantos como uma estratégia pedagógica para a organização dos espaços na Educação Infantil.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO:

Neste artigo, apresentamos algumas contribuições acerca da organização dos espaços para bebês e para crianças pequenas tomando como base a estruturação de cantos. Trazemos orientações dos documentos oficiais da Educação Infantil e pontuações de autores que abordam a temática, destacando a necessidade da organização do espaço para atender às necessidades da criança, às finalidades pedagógicas e as características de cada faixa etária. Destacamos que as sugestões e possibilidades apresentadas neste estudo devem ser associadas à realidade de cada instituição, de cada grupo de crianças e de cada criança em suas características próprias.

Utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica para edificar os estudos de base descritivo-explicativa. Para compor nossa compreensão sobre arranjo espacial na Educação Infantil, destacamos Legendre (1983), Forneiro (1998), Carvalho e Rubiano (2008) e Campos-de-Carvalho (2011). Para a compreensão do trabalho com cantos buscamos referências nos documentos oficiais brasileiros de Educação Infantil e em autores como: Forneiro (1998), Rabitti (1999), Horn (2004), Oliveira (2012), Calmels (2011) e Campos-de-Carvalho (2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Desde a mais tenra idade, as crianças podem frequentar instituições públicas e privadas que buscam oferecer cuidados e educação de maneira profissional e competente. Essas crianças, muitas vezes, podem não ter contato prolongado com a família e os amigos e encontram nas instituições pessoas com as quais se relacionam, estabelecem vínculos e criam laços afetivos. Nesses locais elas vivem a infância junto com outras crianças e fazem parte do enredo complexo e dinâmico que move os fazeres diários na Educação Infantil. No entanto, um espaço institucional só se tornará significativo se nele existir acolhimento. Horn (2004, p.36), define o acolhimento como um “[...] sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria [...]”. Para Villela e Archangelo (2013, p.42):

O sentimento de *acolhimento* é a contrapartida emocional, no aluno, dos cuidados da escola com ele, os quais visam ao seu bem-estar, a um conjunto amplo e construtivo de boas relações que ele pode estabelecer no interior da escola e ao conjunto de atos direcionados ao desenvolvimento do aluno em seus mais variados aspectos.

O acolhimento é um fator determinante para que a criança tenha condições de se apropriar de um espaço e de sentir pertencente ao mesmo. “O sentimento de *pertencimento* torna a escola um ambiente desejável” (VILLELA; ARCHANGELO, 2013, p.44). Portanto, acolhimento, pertencimento e apropriação espacial são elementos chave que devem ser considerados durante o processo de organização do espaço na Educação Infantil.

Não existe um padrão para organizarmos os diferentes espaços escolares, embora as instituições tenham pontos em comum como a etapa de atendimento (Educação Infantil) e a legislação específica da área como fio condutor, temos, por exemplo, os Projetos Políticos Pedagógicos que, de imediato, já caracterizam cada instituição como única. Dentro das escolas, cada grupo de crianças, cada equipe gestora e cada professor também carrega sua singularidade, fazendo com o que o trabalho na Educação Infantil seja, de certo ponto de vista, “personalizado”, pois a ação pedagógica precisa atender as características específicas de uma comunidade, de uma instituição, de um grupo.

Relacionando igualdades, diferenças e a complexidade dos fazeres na Educação Infantil com a organização dos espaços, consideramos que identificar as necessidades das crianças conforme a faixa etária atendida é o começo para estruturarmos espaços que acolhem. Horn (2004, p.17) destaca que “é importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas”. Nas instituições a organização do espaço precisa se modificar conforme a faixa etária e acompanhar o desenvolvimento da criança. O arranjo espacial, o mobiliário, a forma de dispor brinquedos e materiais, precisam “conversar” com as necessidades de um grupo de crianças. A estruturação do espaço/ambiente quando estabelece consonância com a maturação do corpo da criança e as suas etapas do desenvolvimento, constitui uma relação simbiótica, que pode ser melhor vivenciada com a atenção de um adulto sensível as necessidades das crianças.

De modo geral, os estímulos presentes no ambiente, a estrutura do espaço e os materiais nele contidos estão indissociavelmente relacionados ao desenvolvimento emocional, cognitivo, social e corporal da criança. Por este fato, ao pensarmos nos materiais e mobiliário que estarão presentes em um espaço, temos obrigatoriamente que pensar na criança que o utilizará.

Em um espaço para bebês (criança com até 1 ano e 6 meses), objetos, brinquedos e brincadeiras estarão ao alcance desta criança por meio das oportunidades oferecidas pelos adultos. Nesta faixa etária o desenvolvimento motor da criança é variável (temos um grupo heterogêneo, também do ponto de vista motor), sendo a maioria delas ainda dependente do adulto para mudar de espaço, para ter atenção e cuidados. As oportunidades de interação com outras crianças e com os objetos, também encontram-se a mercê das intencionalidades do adulto.

Os bebês necessitam atuar em um espaço amplo para poderem engatinhar, rolar, apoiar-se sob mobília, explorar espaços, interagir com outras crianças, dentre outras possibilidades. Os espaços dos grupamentos de bebês possuem outras particularidades, que intervêm diretamente sobre o desenvolvimento integral da criança e são apontadas pelo RCNEI – Referencial Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998a p.69):

[...] as crianças de zero a um ano de idade necessitam de um espaço especialmente preparado onde possam engatinhar livremente, ensaiar os primeiros passos, brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade etc. Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambientes para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço.

De acordo com o RCNEI a criança precisa estar em espaços que a acolham, que sejam intencionalmente planejados para permitir que elas se apropriem desses espaços e se sintam pertencentes a eles. O professor tem a responsabilidade de oportunizar vivências em espaços variados durante a permanência da criança na instituição. Algumas crianças ficam por mais de 8 horas por dia na escola, se elas permanecerem todo este tempo, dia após dia, em um mesmo espaço e com os mesmo brinquedos quais contribuições para o desenvolvimento estaremos propiciando a elas?

A criança pequena (crianças com idade de 1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses de idade) que já é mais experiente do ponto de vista motor (rola, arrasta-se, engatinha, levanta-se/locomove-se com apoio, caminha, corre), é capaz de se locomover e procurar por objetos e brinquedos que estão disponibilizados no espaço. De posse da autonomia necessária para se movimentar independentemente, a criança tem a oportunidade de buscar e identificar os pontos de interesse no espaço da sala, por exemplo. Por este fato, os materiais precisam ser bem selecionados e estar disponíveis e acessíveis para a criança. Explorar os elementos contidos no espaço faz com que ela se familiarize e se aproprie da materialidade (materiais, brinquedos, mobiliário, etc) e vá ampliando e aprimorando a sua maneira de atuar nesses espaços. Essa aproximação da criança com a materialidade do espaço físico e em relação com os pares, permite que a creche, gradativamente, vá se configurando como um local significativo na trajetória de seu desenvolvimento.

Deste modo, ao abordarmos a questão da organização dos espaços na Educação Infantil, necessariamente temos que tecer observações sobre as características físicas do espaço e o arranjo espacial composto pelo mobiliário, materiais e a decoração/ambientação¹⁶. Campos-de-Carvalho (2011) destaca que o termo *arranjo espacial* foi utilizado pelo arquiteto Alain Legendre em 1983, quando defendeu sua tese de doutoramento sobre “[...] a influência, nos comportamentos de crianças de 2-3 anos em creches francesas, de espaços abertos e fechados, referentes à ausência ou presença de barreiras na área de atividades infantis” (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011, p.71).

Carvalho e Rubiano (2008, p.117) definem o arranjo espacial como “[...] à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si”. Os autores também destacam que o arranjo

¹⁶ [...] quando organizamos um espaço de Educação Infantil e nele colocamos elementos que não possuem sentido pedagógico e que, por este fato, não contribuem com a construção da identidade institucional e que não representam aqueles que frequentam a instituição, estamos apenas decorando o espaço. Por outro lado, quando a decoração de uma instituição é composta e organizada considerando as especificidades locais e da comunidade escolar e, acima de tudo, quando favorece a conexão do sujeito, adulto ou criança, com o espaço/ambiente, a chamamos de ambientação. Ela contribui com a construção da identidade do espaço e daqueles que o vivenciam e, ainda, corrobora no processo de construção de um ambiente acolhedor e aconchegante, favorecendo o processo de pertencimento a esse espaço e a constituição do espaço como um lugar, permeado pelos afetos. A ambientação perpassa pela reflexão dos fazeres pedagógicos. (COCITO; MARIN, 2018, p. 05)

espacial “[...] é um dos aspectos do contexto ambiental que exerce uma clara influência no padrão de ocupação do espaço pelas crianças e, conseqüentemente, na oportunidade de interações entre elas e com o adulto, como também nas atividades por elas desenvolvidas” (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.125-126).

Legendre (1983) destaca aspectos importantes para a organização do espaço com a definição de áreas/zonas que, segundo o autor, são construídas por meio da integração e harmonização dos seguintes elementos: mobiliários e materiais, critérios topológicos (ruptura/continuidade, abertura/fechamento, presença/remoção, posicionamento dos elementos materiais) e a presença de elementos fixos da arquitetura predial (portas, janelas). A associação desses elementos materiais possibilita que diferentes tipos de organização espacial sejam implementadas, sendo que, de acordo com as pesquisas de Legendre (1983) as crianças preferem o arranjo espacial visualmente aberto ou semiaberto (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011), organizado em zonas circunscritas bem delimitadas. Sobre este aspecto Horn (2014, p.39) afirma que “[...] se desejamos abrigar, na sala de aula, o brincar, devemos organizá-lo de modo a propiciar sua ocorrência, com zonas circunscritas em arranjos espaciais semiabertos”.

Carvalho e Rubiano (2008, p.117) evidenciam a organização espacial, o posicionamento do mobiliário, equipamentos e objetos no espaço para crianças, discorrem “[...] sobre o papel de diferentes arranjos espaciais como suporte para a interação entre crianças de 2 a 3 anos de idade” e destacam a importância das zonas circunscritas na organização de espaços para crianças: “são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo, etc. A característica primordial destas zonas é a circunscrição ou fechamento, portanto um aspecto topográfico” (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p.118).

Uma possibilidade de arranjo do tipo semiaberto e a estruturação das zonas circunscritas para crianças de 1-2, 2-3 e 3-4 anos, são descritos por Campos-de-Carvalho (2011, p. 72-73):

[...] as zonas circunscritas foram estruturadas aproveitando a quina de duas paredes para delimitar dois lados; para fechar outros dois lados usamos estantes baixas de madeira, com cerca de 50cm de altura, vazadas na parte posterior, contendo uma superfície de apoio de 30cm de largura e uma divisória, tipo prateleira, na parte inferior. Estas zonas circunscritas, delimitadas em quatro lados, possuem uma abertura entre os dois lados estruturados pelas estantes para permitir a passagem das crianças. Neste tipo de arranjo, as crianças ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, nas quais cabem com conforto cerca de seis crianças, ocorrendo frequentes interações positivas entre elas; suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais respostas deste em comparação com os outros dois tipos de arranjos espaciais¹⁷.

A organização de zonas circunscritas independe dos materiais, objetos, equipamentos e da utilização/ocupação do espaço (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011). Neste tipo de arranjo, a criança, de qualquer ponto da sala, consegue visualizar as demais pessoas no espaço. São arranjos que favorecem a interação entre as crianças e a descentração da figura do adulto. É a junção de materiais, objetos, equipamentos e intencionalidade pedagógica que “transformam” uma zona circunscrita em um “canto”.

Deste modo temos uma concordância entre as ideias e pesquisas de diferentes autores como de Legendre (1983), Carvalho e Rubiano (2008), Campos-de-Carvalho (2011), Horn (2004) e também nos documentos oficiais como o RCNEI (1998) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), todos apontam que o arranjo espacial do tipo semiaberto é o mais indicado para crianças pequenas. Verificamos que temos bons indicativos para seguirmos pelos caminhos apontados – organizar o espaço em cantos para crianças com idades aproximadas de 2 a 3 anos de idade – no entanto, é importante destacar, que a definição de faixa etária não é uma “prescrição indicativa imutável”: no espaço escolar podemos antecipar ou prorrogar a estruturação dos cantos, as crianças e a “leitura” que fazemos delas, por meio da observação e da escuta, vão direcionar nossas ações com relação à organização espacial. Deste modo, faremos escolhas que fazem sentido para o contexto escolar.

Na pesquisa, utilizamos a terminologia “cantos”, mas existem diferentes denominações: “cantos” (BRASIL, 1998, p.110), “áreas” (FORNEIRO, 1998), “cantinhos”, “nichos” e “recantos” (BRASIL, 2006, p.30), “cantos de atividade” (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011), “áreas” e “cantos” (BRASIL, 2012a, p. 13-15);

¹⁷ Legendre classifica o arranjo espacial em três tipos, sendo: visualmente aberto, aberto e visualmente restrito (Campos-de-Carvalho, 2011, p. 72-74).

(BRASIL, 2012b, p. 30 e 34), “cantinhos” (OLIVEIRA, 2012, p.197 e p.199), “canto” e “tocas” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 138; 140).

Evidenciamos que essas terminologias são sinônimas; o que as difere, em algumas circunstâncias, é a intencionalidade atribuída a cada subdivisão do espaço como podemos verificar na seguinte análise: ao abordar a organização de espaços para bebês o documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012d) apresenta os espaços nas salas para bebês identificados por meio da atividade exercida: “espaço do sono” (BRASIL, 2012d, p.17), “espaço do banho” (BRASIL, 2012d, p.18); ou identificados por meio da associação a terminologia “área”: “área de troca e banho” e “área de alimentação” (BRASIL, 2012d, p.13). No módulo III (BRASIL, 2012c), o conceito de “área” também é apresentado como uma das formas de organizar os espaços para crianças pequenas – com idade superior à 1 ano e 6 meses, assim como sugere para a organização de espaços para bebês. Para as crianças pequenas são propostas “áreas temáticas” na organização do arranjo espacial das salas: “área da biblioteca” (p. 13), “área de imitação” (BRASIL, 2012d, p.14), “área de construção” (BRASIL, 2012d, p.15), “área do médico” (BRASIL, 2012d, p.21) enquanto para os bebês é proposta a realização de uma atividade, geralmente relacionada a atender necessidades de higiene e cuidado – usa-se a mesma terminologia, mas com intencionalidades diferentes.

Especificamente sobre a organização dos espaços para crianças pequenas o RCNEI (BRASIL, 1998^a, p.69) aponta que:

Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. Pesquisas indicam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas ao invés de grandes áreas livres. Os pequenos interagem melhor em grupos quando estão em espaços menores e mais aconchegantes de onde podem visualizar o adulto. Os elementos que dividem o espaço são variados, podendo ser prateleiras baixas, pequenas casinhas, caixas, biombos baixos dos mais diversos tipos etc. Esse tipo de organização favorece à criança ficar sozinha, se assim o desejar.

A terminologia “ambiente”, utilizada no excerto, refere-se à subdivisão do espaço da sala com mobília e a definição da finalidade de uso: “ambientes para jogos”, “ambiente para artes”, “ambiente para faz-de-conta”, “ambiente para leitura”. Também verificamos que trata-se de uma organização espacial que contempla ações educativas e de cuidados, que visa propiciar um ambiente aconchegante, afetivamente seguro e que favoreça a interação.

A utilização do mobiliário para delimitar subespaços (zonas circunscritas) é uma característica dos cantos, que ganham sentido quando o posicionamento de móveis, materiais, equipamentos e outras estruturas estão em sintonia com a intencionalidade pedagógica. Sobre este aspecto, Calmels (2011, p.84) apresenta definições dos conceitos de margem e limite no espaço para o jogo/brincadeira e corrobora com a necessidade de organizar o espaço para crianças por meio de demarcações:

La línea pintada en el suelo que delimita un campo de juego es un *margen* y no un límite. El margen que diferencia espacios es una señal que nos permite distinguir lugares distintos. Este margen se puede pasar, pero al transponerlo uno se coloca fuera del juego. [...] El límite, en cambio, es un fin: divide, separa. [...] El margen hace que los espacios no se confundan, el límite hace que los espacios no sean infinitos. [...] El margen permite fronteras, articula espacios y a quienes habitan u ocupan los espacios.

Ao abordar a delimitação do espaço para o jogo/brincadeira, Calmels (2011, p.84) evidencia questões de ordem prática com relação a estruturação do espaço e a capacidade cognitiva da criança, o que contribui com a maneira com que os cantos são estruturados:

Para que el niño pequeño acepte un margen, esta debe tener cierta contundencia, cierto volumen. Para un niño de 3 ou 4 años, un margen materializado por una línea en el suelo es una marca poco perceptible y, en el caso de que lo sea, su aceptación requiere entrar en el reconocimiento de normas complejas, con un nivel de abstracción costoso para esa edad.

Assim, para a organização dos cantos, o arranjo espacial é feito visando a setorização do espaço. Este tipo de organização tem como enfoque vivências lúdicas, pautadas no brincar e que pode ser

estruturada em diferentes espaços da instituição, não precisando se restringir aos espaços da sala de referência. O mobiliário além de funcionar como limite, também tem a função de organizar os materiais e servir de suporte para acomodá-los.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), ao abordarem as possibilidades que a organização do espaço pode oferecer, evidenciam a estruturação dos cantos no interior das salas de referência como forma de envolver as crianças prazerosamente nos momentos propostos e sugerem que as salas de referência sejam utilizadas “[...] em “L”, permitindo diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais, potencializando ainda a realização de atividades simultâneas. Criam recantos, nichos e novas ambientações, tornando o espaço aconchegante e lúdico; recriam os “cantinhos” procurados por todas as crianças” (BRASIL, 2006, p.30).

Com relação ao tamanho da sala de referência o documento (BRASIL, 2006) sinaliza a importância deste aspecto e o relaciona com a percepção e a apropriação da criança com relação ao espaço que ocupa e habita¹⁸ com o grupo. Indica que crianças menores podem se organizar de forma mais adequada em espaços de menores proporções ou em ambientes organizados em “cantos”.

Nessa perspectiva o documento (BRASIL, 2006) orienta que salas amplas podem ser utilizadas para crianças de até 6 anos de idade e as mesmas devem ser organizadas em cantos que podem abarcar diferentes atividades. Os cantos oferecem oportunidades diversas para experiência das crianças e propiciam a criação de diferentes ambientes dentro de um mesmo espaço:

O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panôs, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo. (BRASIL, 2006, p.30).

Ao relatar as publicações e estudos recentes sobre a organização dos espaços no Brasil, Horn (2004) salienta que outros pesquisadores:

[...] também constataram a importância do papel da organização de espaços na prática pedagógica desenvolvida com crianças de zero a três anos pelos educadores. Os espaços considerados mais bem organizados foram os de organizações semiabertas, caracterizados como zonas circunscritas [...] quanto mais aberta e indefinida a estruturação do espaço, maior a concentração das crianças em torno do educador. Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras móveis, possibilitando à criança visualizar a figura do adulto, mas não precisar dele para realizar diferentes atividades (HORN, 2004, p.33).

Carvalho e Rubiano (2008, p.118-119) evidenciam a organização em cantos (arranjo espacial semiaberto) como adequada para crianças com idade de 2-3 anos, pois possibilita a visualização do adulto de qualquer ponto que a criança esteja na sala e nesta idade:

[...] devido aos comportamentos de apego, demonstram dependência física e psicológica em relação ao adulto. O padrão de desenvolvimento do apego, descrito por vários autores com amostras de diferentes culturas, indica que crianças naquela faixa etária ainda exibem fortes comportamentos de apego, não somente em relação à mãe, mas também com relação a outras figuras, tal qual a educadora de creche.

A organização do espaço em cantos é uma estratégia pedagógica importante que precisa ser estudada e implementada nas instituições, para que o espaço seja um parceiro do professor no fazer pedagógico, um espaço educador e incentivador das experiências infantis.

Desde a década de 1970, este tipo de arranjo espacial é estudado nas instituições de Reggio Emília na Itália, conforme mostra o relato de uma professora transcrito por Rabitti (1999, p. 67), onde são

¹⁸ Ao abordar o termo espaço, Calmels (2011, p.10) diferencia espaço ocupado e espaço habitado: “sabemos que algunos de estos espacios son muy difíciles de ocupar, pero cuando hablo de espacio *habitado* no me refiro solamente a un espacio *ocupado*. No se trata sólo de la presencia del cuerpo y del movimiento, sino también del cuerpo extendido, proyectado en el espacio a través de algunas de sus *manifestaciones corporales*, como son la *mirada*, la *escucha*, la *actitud postural*”.

destacadas as percepções dos profissionais acerca do comportamento das crianças após a ampliação de uma ala da escola:

[...] as crianças procuravam criar para si cantos menores no interior do espaço determinado, compreendemos que o espaço devia ser fracionado: criamos [...] o canto da leitura, das bonecas, o cozinha, o teatrinho... O espaço, assim está organizado de forma a também favorecer a autonomia das crianças.

Complementar a esta percepção, trazemos a experiência vivida por Horn (2004) em uma instituição espanhola, que organizava as salas das crianças de formas diferentes para o contraturno: em um período tinham uma organização semiaberta com cantos e no período oposto utilizavam outro espaço com um arranjo espacial tradicional – carteiras, lousa, materiais em locais de difícil acesso, mesa para o professor, etc. A autora descreve a sensação que esses tipos de arranjos lhe suscitaram, primeiro fala da sala organizada em cantos:

Entrar naqueles espaços era sentir-se convidada a brincar de casinha e fazer uma comida gostosa e um bolo de chocolate; a deitar no tapete e, sobre uma almofada, ler um livro de história de lobos e meninhas teimosas; sentar em frente ao espelho e pintar os cabelos de vermelho mudando seu corte; a se fantasiar de fada ou de bruxa e percorrer os cantos da sala a fazer mágicas; a montar um cenário de circo e se vestir-se de bailarina equilibrista; a se esconder em algum canto e ficar ali até alguém me achar; a pintar com tintas, sujando as mãos, e colocar purpurina bem colorida sobre as cores da folha; a pensar como montar uma “máquina de fazer vento”, etc (HORN, 2004, p.40).

Ao relatar sensações e pensamentos gerados ao habitar uma sala de referência organizada em moldes tradicionais, Horn (2004, p.40) revela: “[...] vi-me sentada comportadamente em uma cadeira ouvindo a professora dizer “agora vamos ouvir histórias”, “agora não é hora de desenhar”, “vamos pegar folhas para fazer a atividade”. A sensação que tive foi a de que, em um mesmo prédio, havia duas escolas infantis absolutamente distintas”.

As impressões transmitidas pela autora nos dão uma dimensão sobre como o espaço também pode ser interpretado e sentido pelas crianças; como o arranjo espacial e as oportunidades oferecidas para as crianças tem a capacidade de libertar ou de aprisionar a imaginação, a criatividade, a vontade de se relacionar, de brincar e de estar/viver naquele espaço. Barbieri (2012, p.49) afirma que “o espaço tem intenção. Ele orienta a ação. Ao entrarmos em um espaço bagunçado, ele nos convida de determinada maneira. Um espaço cuidado, preparado, nos convida de outro jeito”.

De acordo com o relato de Horn (2004), as salas organizadas em cantos transmitem uma sensação de aconchego, onde o sujeito se sente convidado a interagir, se mostrar naquele espaço, tornando-se pertencente àquela realidade e conseqüentemente se apropriando do espaço que lhe oportunizaram.

Os sentimentos provenientes da forma como os cantos são estruturados e habitados origina o que Calmels (2011) denomina de topografia vivencial. O autor a define como “[...] la descripción y caracterización de un lugar a partir de la vivencia (del griego topos: ‘lugar’; grafo: ‘yo describo’) (Corominas, 1973). Construcción de um espacio habitado por el niño em edades tempranas” (CALMELS, 2011, p. 11).

Calmels (2011) evidencia que os cantos podem funcionar de diferentes maneiras dentre eles como uma ilha e dependendo da forma como são estruturados suscitam sentimentos diferentes. Os cantos, quando vivenciados e apropriados como ilhas, permitem que as crianças que habitam este espaço se sintam seguras e a partir deles começam a lançar-se para o mundo ao redor, através de pequenos gestos e na relação com o ambiente elas vão, gradativamente, se apropriando dos espaços da sala e da instituição. A criança conquista um pequeno espaço e se sente segura para buscar novas conquistas. Sobre os cantos, Calmels (2011, p.20) considera que:

Si bien me reliero aquí al espacio físico de la sala que llamamos rincón, y a veces esquina, esto no quita que otro lugar con características similares nos provea de la misma función. El rincón se descubre, se explora y, si no está, se lo fabrica. Lugar de sostén, de protección, donde el niño se cobija o deposita sus objetos queridos. El conocimiento del espacio requiere del cuerpo y de la acción. La sala de trabajo no se presenta como ingenua ni homogénea; el niño va a ir habitando este espacio a través de sus acciones, del *juego corporal* con los objetos.

Nessa proposta observamos uma intenção de conexão com o espaço, onde a criança seria convidada a introduzir-se em um ambiente que, uma vez atendendo as características e necessidades de sua faixa etária, estaria contribuindo para o seu desenvolvimento, assim como para a construção de elos afetivos com espaço.

Uma sala organizada em cantos torna-se mais acolhedora para as crianças, contribuindo para que se sintam seguras e confiantes para explorarem o espaço. As mensagens presentes no espaço, disponíveis por meio das produções individuais e coletivas das crianças, de seus pertences e da valorização da ambientação do espaço suscitam nas crianças modos de pensar e agir. A possibilidade da criança ser representada e valorizada por meio da organização do espaço é caracterizada por Villela e Archangelo (2013, p.44):

[...] Há uma espécie de reconhecimento, denominado de reconhecimento secundário, que se refere à valorização das ações, trabalhos e realizações por parte do aluno na escola, e que também desempenha um papel importante na estima do aluno em relação a si mesmo, à sua capacidade e à própria escola como ambiente acolhedor.

Portanto, a atenção aos detalhes e a personalização do espaço possibilitam o envolvimento da criança com o ambiente institucional e a construção de sentimentos positivos com relação aos espaços. Organizar o espaço da escola infantil, independentemente da opção de arranjo espacial adotada, será sempre uma tarefa de responsabilidade.

Os espaços são organizados de diferentes maneiras nas instituições de Educação Infantil e por diversas motivações: convicções pedagógicas, questões culturais, reprodução de modos de pensar e agir (faz deste ou daquele modo porque sempre foi assim), embasamento científico, etc. Quando propomos o trabalho com a organização do espaço em cantos, estamos buscando o equilíbrio entre o que a criança precisa do ponto de vista de seu desenvolvimento (psíquico, motor, cognitivo, etc) e o que ela precisa do ponto de vista pedagógico; afinal não estamos falando de um fazer pedagógico espontâneo, estamos falando de um fazer pedagógico intencional: por que e para quê organizar a sala em cantos? Para quem organizo o espaço em cantos?

Forneiro (1998, p.277) pontua que “os cantos ou áreas de atividades mais freqüentes costumam ser aqueles destinados ao jogo simbólico (canto da casa, cabeleireiro e fantasias, construções e carros, etc)”. Santos (2007, p.90) caracteriza o jogo simbólico como “[...] um tipo especial de jogo infantil que se manifesta de diferentes formas ao longo do desenvolvimento da infância [...] também chamados brincadeira simbólica ou faz-de-conta, que são jogos através dos quais a criança expressa capacidade de representar dramaticamente”.

Existem diferentes estágios do jogo simbólico, que variam conforme a idade e o desenvolvimento da criança, que “[...] assumem características diferenciadas, que correspondem a diferentes necessidades e funções” (SANTOS, 2007, p.90). Por este fato, o olhar atento e sensível do professor é preponderante para identificar pontos de interesse que se aproximem ao que as crianças precisam para cada etapa do desenvolvimento.

A organização do espaço vai além da questão da espacialidade (espaço físico), o espaço menor propicia mais aconchego, logo se associarmos a este espaço atividades de interesse da criança teremos um espaço potencialmente convidativo. Assim, quando estruturamos os cantos tendo como base um tema – canto do médico, canto da casinha, canto da natureza, canto de experiências, canto da pintura, canto da leitura, canto da escultura, cantos de jogos, etc; estamos dando ferramentas para a criança incrementar o jogo simbólico e, conseqüentemente, propiciando oportunidades de aprendizado e experiências positivas para a construção de uma infância feliz.

De acordo com Santos (2007, p.98) “[...] o mobiliário complementar as brincadeiras, garantindo mobilidade na composição cênica das situações e maior liberdade de movimentação aos participantes”. Além da necessidade de tempo e espaço para brincar, a autora também destaca a importância da seleção e disposição dos materiais para as crianças como um fator que contribui e incentiva a brincadeira de faz-de-conta (SANTOS, 2007).

A importância deste tipo de organização é destacada no documento, Manual de Orientação Pedagógica, (BRASIL, 2012a, p.23) que destaca:

Para que o brincar se transforme na atividade principal da criança, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, é preciso organizar o espaço e

selecionar materiais e objetos que provoquem sua imaginação. Diante de um estetoscópio, ela é levada a entrar na temática de “ser médico”; ao ver a mamadeira, torna-se “a mãe que dá mamadeira ao filho”; um carrinho a leva a “passar com seu bebê”.

Os cantos são um tipo de organização do espaço envolvente, primeiro por causa do aconchego e proteção propiciado pelo arranjo espacial semi-aberto e segundo por estar associado as características de necessidades físicas das crianças, que vão ganhando autonomia e confiança a medida em que utilizam o espaço, se apropriando do mesmo através do jogo simbólico. Oliveira (2012, p.199-200) destaca pontos importantes sobre a organização do espaço em cantos:

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos” – da casinha, do cabeleireiro, do médico ou dentista, do supermercado, da leitura, do descanso -, que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. Dessa forma não há necessidade de o educador atrair para si a atenção de todas as crianças, ao mesmo tempo. Com isso, elas esperam menos para serem atendidas, ou melhor, aproveitam esse tempo em outras atividades interessantes.

Cada canto contém materiais relacionados à temática a que se propõe. Os materiais são em quantidade suficiente para as crianças que farão uso do espaço. A exploração dos cantos é organizada com as crianças. Detalhes como a quantidade de crianças em cada canto e a rotatividade entre elas nos diversos cantos da sala são pensados de forma que todos tenham oportunidades de brincar em todos os espaços. O professor pode lançar mão de estratégias para construir esta organização: roda de conversa, combinados registrados em cartaz coletivo, fichas com os nomes dos cantos acompanhadas de quantitativo de crianças, etc.

No documento “Brinquedos e Brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012b); (BRASIL, 2012c); (BRASIL, 2012d) nos módulos III e IV, são apresentadas sugestões para o arranjo espacial em cantos, enfocando especificamente as salas de referência. O documento (BRASIL, 2012c) sugere que agrupamentos de crianças pequenas tenham um canto da biblioteca, com livros e revistas disponibilizados em estante em que as crianças tenham fácil acesso aos materiais, a proposta consiste em um espaço para contar as histórias. Forneiro (1998, p.277) menciona que o canto da biblioteca é muito freqüente e que quando está organizado “[...] no piso e suficientemente isolada, é usada também como ‘canto do descanso e da tranquilidade’”. Neste exemplo podemos verificar a possibilidade de polivalência do espaço, que pode assumir diferentes funcionalidades.

Ao discorrer sobre o “canto de imitação”; o documento refere-se à reprodução da vida doméstica, pois destaca que “não precisa ser uma casinha fechada, basta um canto de casinha, em qualquer lugar da sala do agrupamento, com a cozinha e o quarto, separados por biombo baixos e resistentes, com janela, cortina e os apetrechos domésticos” (BRASIL, 2012c, p.14).

O “canto da construção”, de acordo com a proposta do manual de orientação pedagógica, contém blocos de diversos tamanhos e outros elementos que possam associar-se às construções e idealizações feitas com os blocos, como carrinhos, bonecos em miniatura e outros objetos que possam agregar valor e detalhes à brincadeira das crianças.

Sabemos que nem todas as instituições possuem salas amplas que possibilitem a estruturação de cantos variados, pensando nisso propomos a organização de “caixas temáticas” como uma estratégia para otimizar o uso dos espaços e materiais, bem como apoiar a montagem dos cantos.

Sugerimos que cada caixa abrigue uma seleção de materiais correspondentes a um canto, por exemplo: na caixa temática para o “canto de casinha” podemos colocar painéis, colher de pau, pratos, jarra, copos, xícaras, panos de prato. Podemos montar as caixas com vários temas, por exemplo: caixa de experimentos (lupas, pegadores, copos e jarros transparente, bandejas, funil, medidores, conta gotas), caixa de carrinhos (pista de carrinhos para montar, tapete com estampa de pista de carrinhos, carrinhos, motos, caminhões), caixa de bonecas (bonecas, roupinhas, mamadeiras, cobertor e outros acessórios), caixa de ferramentas, caixa do médico, caixa de quebra-cabeça, caixa de blocos de encaixe, caixa de artes (tintas, aquarela, pincéis, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola, carvão), caixa de recortes (colocar papéis e

tecidos de diferentes cores e texturas, tesouras sem ponta, cola e etc). Sugerimos que as caixas tenham uma identificação.

As “caixas temáticas” são uma maneira de organizarmos os materiais por temas e intenção de uso. As caixas que não estão em uso podem ficar em uma prateleira alta, fora do alcance das crianças, pois trata-se de organização prévia dos materiais feita pelo professor. No entanto as caixas que são colocadas em uso vão compor os cantos da sala e seus materiais devem ficar disponíveis e acessíveis.

Deste modo esperamos que a organização dos cantos seja mais dinâmica e que as temáticas sejam diversificadas ao longo do ano letivo. Sabemos que as crianças têm suas preferências e que alguns cantos podem até se tornar permanentes, dependendo do interesse delas e, claro, da percepção do professor, mas as caixas oferecem variedade de opções possíveis para o professor estruturar o espaço junto com as crianças.

Sobre a organização dos cantos, Horn (2004, p.40) destaca que “[...] o espaço, assim organizado, favorece interações entre crianças, promovendo a identidade pessoal, o desenvolvimento das competências e habilidades e, por conseguinte, a construção da autonomia moral e intelectual”. A autora ainda afirma que “em termos de espaço, não basta colocar jogos na prateleira e organizar cantos temáticos nas salas de aula. É muito mais do que isso. É perceber que jogos desafiam as crianças; é pensar em como, onde e quando o educador deve interferir junto às crianças e jogar pelo menos algumas vezes com eles” (HORN, 2004, p.60).

A organização do espaço implica em um processo de persistência e de construção de uma prática pedagógica cotidiana que deve ser aprimorada junto com as crianças. Elas só vão aprender a usufruir o espaço organizado em cantos se tiverem a oportunidade de vivenciar essa experiência todos os dias. Se a organização é esporádica, pouco organizada e convidativa, se não há manutenção do espaço e troca periódica dos brinquedos, materiais e livros, não temos a construção de uma cultura organizacional do espaço. Manter os mesmos brinquedos e livros de janeiro a dezembro nas prateleiras da sala é um fator limitante e desestimulante para as crianças, por exemplo. É importante destacar que em instituições de Educação Infantil, brinquedos são usados pelas crianças, por muitas crianças, muitas mãos vão passar pelo mesmo brinquedo, e eles tem uma vida útil curta. Brinquedos quebrados devem ser descartados e substituídos. Brinquedos novos e sem arranhões só existem se ficarem guardados em armários, trancados e sem uso.

As crianças precisam ter contato constante com um tipo de organização espacial para que possam se apropriar dela, para que possam agir autonomamente e identificar as possibilidades ali existentes. Para que a organização do espaço em cantos tenha significado nas instituições de Educação Infantil, é preciso dedicação, observação, planejamento e ação pedagógica. Os cantos são uma estratégia de organização do espaço dinâmica e que requer movimento.

CONCLUSÕES

A estruturação dos cantos nos espaços da escola infantil possibilita que as crianças criem pequenos mundos imaginários nesse espaço. Em uma mesma sala pode-se ter um médico fazendo uma cirurgia, um pai cuidando de seu filho, uma cozinheira preparando a refeição, uma criança desenhando ou fazendo modelagem em argila, uma apresentação circense – a coexistência de papéis e de atividades no espaço denota movimento, intercâmbio e efervescência de ideias, pensamentos e ações. Existe um fluxo criativo que permeia e circula no ambiente, originado da capacidade imaginativa da criança que é estimulada através da estruturação do espaço, dos estímulos que o espaço/ambiente proporciona, bem como das oportunidades que a instituição oferece por meio da ação pedagógica.

Ao estruturar espaços em cantos para uma criança, que é sujeito ativo nos processos pedagógicos, capaz, autora e produtora de saberes, destacamos, novamente, a necessidade de olhar e ver, escutar e ouvir: o que as crianças nos dizem por meio dos balbucios, choros, gritos, sílabas desconstruídas, palavras desconectadas e pequenas frases? Quando se expressam com palavras completas, frases com verbos de ligação e coerentemente formuladas, quando fazem narrativas e recontos, levantam hipóteses, contam fatos da vida cotidiana, o que fazemos com toda essa disposição das crianças? O que os pequenos nos dizem com o olhar, com o carinho espontâneo, com o abraço apertado, com o distanciamento, com a recusa, com o sorriso, conseguimos compreender? Sem envolvimento e conexão não existe processo significativo de aprendizagem.

A partir da combinação adequada dos diferentes elementos que compõem o espaço, será possível edificar ambientes de qualidade: motivadores, aconchegantes e desafiadores.

Esperamos que o espaço/ambiente seja organizado, de tal forma, que o único caminho seja em direção a qualidade, no sentido de propiciar experiências infantis significativas. Oportunidades para experiências significativas são necessariamente “atravessadas” pela ação do professor, que age de acordo com sua concepção de criança e de Educação Infantil, e de acordo com a leitura que faz das necessidades e anseios infantis nos contextos de aprendizagens. Essas devem ser compreendidas como aquelas que incidem no desenvolvimento da criança de forma coesa, respeitando o seu ritmo, a sua faixa etária e o seu interesse. Funcionam como um “impulso” para que a criança possa dar passos adiante, para tanto, as experiências precisam ser vividas nos espaços da instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para Educação Infantil. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil. Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: manual de orientação pedagógica: módulo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas: módulo 3. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

CALMELS, D. Espacio habitado: en la vida cotidiana y la practica profesional. 1ª ed. Homo Sapiens Ediciones, 2011.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G.A. (org.) Temas Básicos em Psicologia ambiental. Ed. Vozes, 2011. P. 70-82.

CARVALHO, M.I.C.; RUBIANO, M. R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. Educação Infantil: muitos olhares. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CEPPI, G.; ZINI M. (Org.). Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto alegre: Penso, 2013.

COCITO, R.P. Do espaço ao lugar: contribuições para a organização dos espaços para bebês e crianças pequenas. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151013> Acesso em: 17/03/2019.
<https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001099>

COCITO, R.P; MARIN, F.A.D.G. Decoração e ambientação na escola de Educação Infantil. Colloquium Humanarum, vol. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018, p. 210-216.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, M.G.S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEGENBRE. A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. *Enfance*, Paris, n. 3, p.389-395, 1983.

OLIVEIRA et. al. (org.) O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Ed. Biruta, 2012.

RABITTI, G. À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília. Artmed: Porto Alegre, 1999.

SANTOS, V.L.B. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.M.; KAECHER, G.E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2007.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. Fundamentos da escola significativa. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL DOS ESTUDANTES

Ariane Barilli De Mattos¹, Raimunda Abou Gebran²

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP. ²Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. E-mail: ane_cbj@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda a formação continuada de professores relacionada à Educação Ambiental por meio do desenvolvimento de uma pesquisa-ação colaborativa envolvendo pesquisador e professores que atuam em uma escola pública estadual. A opção teórica assumida foi a da Educação Ambiental a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva e o objetivo da pesquisa foi analisar e compreender as contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação e prática docentes relacionada à Educação Ambiental. O propósito do estudo foi o de contribuir com melhorias e inovações nas práticas dos professores ao trabalharem com a temática ambiental na escola em que atuam, tendo como interesse e/ou desejo colaborar com o desenvolvimento da consciência ambiental dos estudantes. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativa, configurando-se como abordagem qualitativa, com a participação de professores de diferentes disciplinas que atuam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A pesquisa envolveu encontros quinzenais com os docentes e ações/atividades práticas realizadas na escola com os alunos. Os resultados revelaram que a proposição coletiva do pesquisador com os docentes e, em especial, o protagonismo dos alunos frente à realização das ações na escola, permitiram a reflexão crítica sobre o seu espaço de vivência, isto é, o espaço escolar, proporcionando o desenvolvimento da consciência ambiental no que tange ao ambiente mais próximo, incitando, principalmente nos estudantes, a ideia de pertencimento/lugar.

Palavras-chave: formação continuada de professores; pesquisa-ação colaborativa; Educação Ambiental; consciência ambiental.

COLLABORATIVE RESEARCH IN A STATE PUBLIC SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS

ABSTRACT

This article approaches the continuous education of teachers in connection with Environmental Education through the development of a cooperative action-research that involves both researcher and teachers who work in a State school. The theoretical option was assumed as being Environmental Education from a reflexive and discerning perspective and the purpose was to review and understand the cooperative action-research additions to teachers' educational process and teaching practice in connection with Environmental Education. The purpose of the study was to improve and bring up to date the practices of those teachers when addressing issues on the environment in the schools they work, driven by their interest and/or wish to cooperate with the development of the students' environmental awareness. The methodology employed was the cooperative action-research, supported by a qualitative approach, with the participation of teachers of other subjects that teach in Primary Education II and High Schools. The research was made up of meetings at fifteen-day periods with the participant teachers and practical actions/activities carried out at school with the students. The research results have disclosed that the researcher's collective proposition with teachers and, especially, the important role played by the students in carrying out the actions at school allowed them to adopt a critical point of view on the space where they live, that is, the school. This led to the development of an environmental perception in connection with the closest environment, which triggered in the students the idea of belonging to/being in a place.

Keywords: continuous educational process of teachers; cooperative action-research; Environmental Education; environmental awareness.

INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DEL ESTADO: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA AMBIENTAL DE LOS ESTUDIANTES

RESUMEN

El presente artículo aborda la formación continuada de profesores relacionada a la Educación Ambiental a través del desarrollo de una investigación-acción colaborativa que involucra a investigadores y profesores que actúan en una escuela pública estatal. La opción teórica asumida fue la de la Educación Ambiental a partir de una perspectiva crítico-reflexiva e o objetivo de la investigación fue analizar y comprender las contribuciones de la investigación-acción colaborativa para la formación y práctica docentes relacionada a la Educación Ambiental. El propósito del estudio fue el de contribuir con mejoras e innovaciones en las prácticas de estos profesores al trabajar con la temática ambiental en la escuela en que actúan, teniendo como interés y deseo colaborar con el desarrollo de la conciencia ambiental de los estudiantes. La metodología utilizada si caracterizó como una investigación-acción colaborativa, configurándose como abordaje cualitativo, con la participación de profesores de diferentes disciplinas que actúan en la Enseñanza Fundamental II y Enseñanza Media. La investigación involucró encuentros quincenales con los docentes y acciones/actividades prácticas realizadas en la escuela con los estudiantes. Los resultados de la investigación revelaron que la proposición colectiva del investigador con los docentes y, en especial, el protagonismo de los estudiantes frente a la realización de las acciones en la escuela, permitieron la reflexión crítica sobre su espacio de vivencia, es decir, el espacio escolar, proporcionando el desarrollo de la conciencia ambiental en lo que se refiere al ambiente más cercano, incitando, principalmente la idea de pertenencia/lugar.

Palabras clave: formación continuada de profesores; investigación-acción colaborativa; Educación Ambiental; conciencia ambiental.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que teve como preocupação central refletir sobre a temática do meio ambiente e da Educação Ambiental. Isto porque vivemos na contemporaneidade muitos problemas ambientais desencadeados pelo modelo hegemônico vigente e, dessa forma, é de suma importância educar a sociedade para aprender a viver e agir de forma sustentável e a preservar os recursos naturais e as espécies existentes no planeta. Diante desta demanda mundial, torna-se necessário contribuir com o desenvolvimento da conscientização dos indivíduos sobre o meio ambiente, promovendo mudanças nos valores, hábitos, atitudes e comportamentos, permitindo a formação de cidadãos éticos e conscientes do seu espaço.

Neste sentido, a Educação Ambiental ganha relevância, em especial, no que diz respeito à busca e necessidade de uma sociedade que interaja de forma mais equilibrada com o ambiente, visto que a solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade-natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual (BRASIL, 2003, p. 169).

Dessa forma, o caminho que se apresenta hoje é o da busca de formas alternativas que contribuam com a transformação e alteração dos padrões de relação de exploração sociedade *versus* elementos da natureza. Uma das formas de enfrentamento desta crise ambiental vivenciada atualmente é a educação (CARVALHO; FASSIS, 2015).

A Educação Ambiental é um tema que engloba aspectos ambientais e sociais e deve levar os alunos a construir valores, tendo como base não só a conservação da natureza, mas, principalmente, mudanças de comportamentos e mentalidades na relação com o meio ambiente. Sua intencionalidade deve ser a de quebrar com a relação de poder que o ser humano possui com o ambiente em que vive, com a natureza e com os outros e, dessa forma, conscientizar sobre a realidade com o intuito de conhecê-la e, também, reconhecer-se como parte dela (SAHEB et al., 2017).

Segundo Kondrat e Maciel (2013), para que se inicie um processo de mudanças visando o fim da degradação ambiental é necessário que haja inovações na forma de pensar do homem, bem como na sua forma de entender e vivenciar o mundo natural. A transformação da sociedade atual em uma sociedade sustentável depende de uma educação que busque a formação para a cidadania.

A Educação Ambiental tem, assim, ainda mais relevância para a educação e formação dos indivíduos para a cidadania e, dessa forma, esta deve ser significativa para os alunos, fazendo com que estes tragam os aprendizados para a sua realidade e estes aprendizados propiciem mudanças (EVARISTO, 2010).

Jacobi (2004) defende que a Educação Ambiental assume cada vez mais uma função transformadora na qual a responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial na promoção de um desenvolvimento sustentável.

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental surge como proposta para a minimização dos problemas ambientais e mudança dos paradigmas da sociedade atual (UNESCO, 1999) e suas origens estão atreladas a própria criação da UNESCO, órgão da ONU, que iniciou os debates em torno da educação e, em especial, das questões educativas sobre e para o ambiente.

Para Ferraz (2012), a escola e outros espaços educativos podem contribuir com a tomada de consciência dos indivíduos ao promoverem espaços de reflexão e diálogo sobre a realidade e sobre seu papel perante ela, visando fazer com que estes ajam de forma reflexiva e almejem transformar a sua história ao compreender as dificuldades e problemas que vivenciam.

A Educação Ambiental precisa ser, desse modo, um processo pedagógico que leve educadores e educandos a refletirem de forma crítica e consciente sobre a problemática ambiental. Esta deve fazer com que os indivíduos reflitam e repensem as suas atitudes, visto que é por meio da reflexão crítica e da tomada de consciência que estes modificam seus valores e comportamentos. Neste sentido, o objetivo da Educação Ambiental é o de propiciar aos alunos a capacidade de refletirem sobre a realidade social e permitir que estes tenham a consciência da importância de seus atos para o meio ambiente e quais as implicações e/ou consequências destes para o coletivo.

O objetivo e foco principais da educação e dos educadores devem ser, portanto, a libertação, isto é, a emancipação dos indivíduos e, para isso, é fundamental que se assumam posturas e práticas que possibilitem a estes a formação e construção de sua autonomia por meio da tomada de consciência da realidade e do mundo. A educação, ao proporcionar aos educandos orientação e direção possibilita, desta forma, a construção de caminhos mais adequados à vida social, permitindo que os sujeitos vivam de forma mais sustentável, ou seja, com mais qualidade de vida.

O caráter da Educação Ambiental não pode ser estritamente conservacionista, mas sim o de uma educação que propicie e desenvolva nos alunos o pensamento crítico e amplie a compreensão e a consciência destes sobre o ambiente, visto que é por meio da reflexão crítica e da tomada de consciência que estes modificam seus valores e comportamentos.

Todavia, vivenciamos sérios problemas no tocante à educação escolar, com destaque para a má qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, fato este que advém de um conjunto de fatores, dentre eles as deficiências tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores. Há, portanto, a necessidade de contribuir com a formação e prática docentes, possibilitando aos professores o desenvolvimento profissional e formas alternativas e/ou inovadoras de se trabalhar, com vistas a melhoria do ensino.

Esta pesquisa desenvolvida visou transpor o trabalho fragmentado e disciplinar para uma prática reflexiva, integrativa e contextualizada, objetivando o autodesenvolvimento dos profissionais envolvidos, cujo problema norteador estivesse focado nas dificuldades e limitações no desenvolvimento da prática docente em Educação Ambiental.

Salientamos, portanto, a importância de termos contribuído com a formação e prática docentes em Educação Ambiental, visto que a melhoria do ensino possibilita, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem. Os professores, ao trabalharem com mais qualidade a temática ambiental nas escolas em que atuam permitirão, dessa forma, uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, proporcionando o desenvolvimento da consciência destes do e sobre o ambiente.

Sendo assim, a preocupação com os problemas ambientais existentes, o desejo de contribuir com o meio ambiente e o fato de saber que a consciência ambiental é o principal fator que pode ajudar a minimizar e/ou solucionar estes problemas e que a educação e o processo de escolarização são as melhores formas de propiciar a conscientização dos indivíduos permitiu delimitar o objeto da pesquisa realizada.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar e compreender as contribuições de uma pesquisa-ação colaborativa para a escola e para a prática docente de professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma instituição pública estadual ao trabalharem com a Educação Ambiental.

As questões que nortearam o estudo foram: como a pesquisa-ação colaborativa pode favorecer e contribuir com a superação de problemas ao se trabalhar com Educação Ambiental? A pesquisa-ação colaborativa possibilita aos docentes condições de proceder a análises e alterações em suas ações/práticas pedagógicas? A pesquisa-ação colaborativa favorece o fortalecimento e qualificação profissional permitindo, conseqüentemente, melhorias qualitativas no processo formativo dos alunos no que tange a consciência ambiental?

Partindo destas questões, realizamos uma pesquisa-ação colaborativa com docentes de uma escola de Ensino Fundamental II e Médio da rede pública de ensino. Este estudo centrou-se na proposta de compreender as necessidades/demandas da escola envolvida na pesquisa, bem como contribuir com a superação dos problemas apresentados na realidade escolar, buscando a qualificação pedagógica dos docentes ao trabalhar com a Educação Ambiental. A pesquisa visou propiciar mudanças e/ou alterações/ inovações nas práticas desses profissionais, a partir das reflexões e das propostas de ações relacionadas à temática ambiental que foram realizadas. O projeto desenvolvido na escola teve como lema “O meio ambiente é o meu ambiente”.

A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

Em se tratando de pesquisa que envolve seres humanos o projeto passou, inicialmente, por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade (RESOLUÇÃO CNS nº 466/2012), sendo aprovado no dia 14/11/2017 e cadastrado com o número de protocolo CAEE 73406817.8.0000.5515.

O trabalho desenvolvido insere-se no campo da Educação e é de natureza qualitativa. Segundo Minayo:

[...] 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, 2013, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa está voltada, portanto, ao conhecimento, compreensão e descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas detectados no contexto escolar. Lüdke e André (1986, p.13) afirmam que a abordagem qualitativa de pesquisa “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”.

Dentro da abordagem qualitativa, definimos a pesquisa-ação colaborativa como proposição metodológica. De acordo com Pimenta (2005), a pesquisa-ação implica na construção e desenvolvimento de um espaço de reflexões, análises e críticas para a conscientização dos indivíduos envolvidos na pesquisa. A pesquisa-ação colaborativa tem como base e objetivo contribuir com a superação de problemas encontrados na realidade em investigação. Sendo assim, esta está voltada ao conhecimento, compreensão e descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas detectados no contexto em estudo.

A pesquisa-ação tem como objeto de investigação experiências relacionadas à prática educativa, tendo como objetivo solucionar os problemas encontrados. Esta tipologia de pesquisa envolve a participação coletiva de atores, isto é, um conjunto de sujeitos participantes, abrangendo o pesquisador e os pesquisados, e estes devem cooperar e participar de forma conjunta da pesquisa. Para Thiollent,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Essa proposição permitiu instalar um processo crítico-reflexivo com os sujeitos participantes da pesquisa sobre os problemas e dificuldades vividos por eles em seu contexto de atuação, isto é, ao trabalharem com a Educação Ambiental na escola, bem como sobre a sua própria prática relacionada à temática ambiental para que, embasados em teoria, pudessem repensá-la, identificar suas falhas, problemas e dificuldades e, dessa forma, buscar, coletivamente, formas e/ou alternativas para transformá-la e melhorá-la, o que culminou com o desenvolvimento de uma pesquisa *com* os profissionais que atuam no contexto escolar e não *sobre* eles.

O estudo realizado envolveu um trabalho coletivo e colaborativo. Salientamos, assim, que a pesquisa desenvolvida foi, de fato, uma pesquisa-ação colaborativa. Isto porque o estudo envolveu o estabelecimento, desde o seu início, de parcerias, dentre elas: a parceria com uma universidade; o envolvimento de três docentes de diferentes áreas de atuação da universidade; alguns alunos das três professoras da universidade; alguns funcionários da universidade; a prefeitura da cidade em que a pesquisa foi realizada; dois grafiteiros. Enfatizamos, assim, que as ações só puderam ser realizadas e executadas devido à colaboração de diversos e diferentes sujeitos e/ou agentes.

A coleta de dados e informações deu-se, inicialmente, por meio de um primeiro contato com cada docente participante da pesquisa mediante a aplicação de um questionário para o levantamento do perfil dos participantes da pesquisa. Além disso, foram realizados encontros periódicos com estes profissionais (encontros quinzenais), bem como observações com anotações em diário de campo. As atividades/ações realizadas na escola também foram observadas e descritas em diário de campo. Os resultados obtidos foram organizados, interpretados e analisados por meio da triangulação de dados proposta por Lüdke e André (1986).

A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COMO VIABILIZADORA DO PROTAGONISMO DOS ALUNOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

As ações desenvolvidas na escola foram definidas coletivamente, ou seja, nos encontros periódicos realizados com os docentes. Durante os encontros, os professores participantes da pesquisa expuseram as dificuldades ao se trabalhar com a temática ambiental, bem como quais os problemas e necessidades/demandas da escola relacionadas a este tema. Dessa forma, a partir dessa proposição inicial, foram definidas, conjuntamente (pesquisador e participantes da pesquisa), as ações que poderiam e/ou deveriam ser desenvolvidas na instituição, a saber: 1) identificação, por meio de vídeo e fotografias, produzidos pelos alunos, dos problemas existentes na escola relacionados à questão ambiental; 2) grafiteagem no muro da escola; 3) mutirão de limpeza e organização da parte interna e externa da escola; 4) plantio de mudas de árvores; 5) construção de um bicicletário; 6) revitalização do verde da escola; 7) instalação de recipientes para coleta seletiva.

As ações propostas foram realizadas com os docentes participantes da pesquisa e com os estudantes da escola. Os docentes trabalharam em sala de aula com os alunos sobre a temática ambiental e sobre assuntos relativos às ações desenvolvidas, cederam momentos de suas aulas para a realização das atividades pelos estudantes, mobilizaram e envolveram os alunos da instituição, em especial, os estudantes do grêmio estudantil e participaram de reuniões e encontros durante o período de execução das ações para auxiliarem com o desenvolvimento destas.

Todas as ações foram registradas e documentadas e a partir dos dados foram definidas categorias de análise, a saber: 1) atividades/ações sustentáveis; 2) protagonismo do aluno e espaço de pertencimento/lugar; 3) consciência do e sobre o ambiente; 4) limitações e possibilidades. Estas categorias permitiram analisar o processo da pesquisa.

As atividades/ações sustentáveis desenvolvidas pelos estudantes na escola tiveram o intuito de contribuir com melhorias na instituição, tornando-a mais sustentável. As atividades promoveram processos educacionais com o objetivo de orientar os alunos a repensarem suas atitudes, hábitos e comportamentos com relação ao meio ambiente, em especial, com o ambiente mais próximo, isto é, o espaço escolar.

A primeira ação que foi realizada na escola foi a grafiteagem. Para esta atividade contamos com a participação, orientação e auxílio de dois grafiteiros. Primeiramente foi ministrada uma palestra na escola para os estudantes sobre o grafite e, também, sobre a proposta do projeto relacionado à temática ambiental. Após a realização da palestra foram ofertadas duas oficinas de grafite para os alunos. Nestas oficinas os estudantes se dividiram em grupos para que, juntos, fizessem desenhos, inicialmente em folhas

sulfites, que tivessem como tema/lema: “O meio ambiente é o meu ambiente”. Cada um dos grupos teve um monitor responsável para orientar e auxiliar os alunos.

Figura 1. Oficina de grafiteagem.



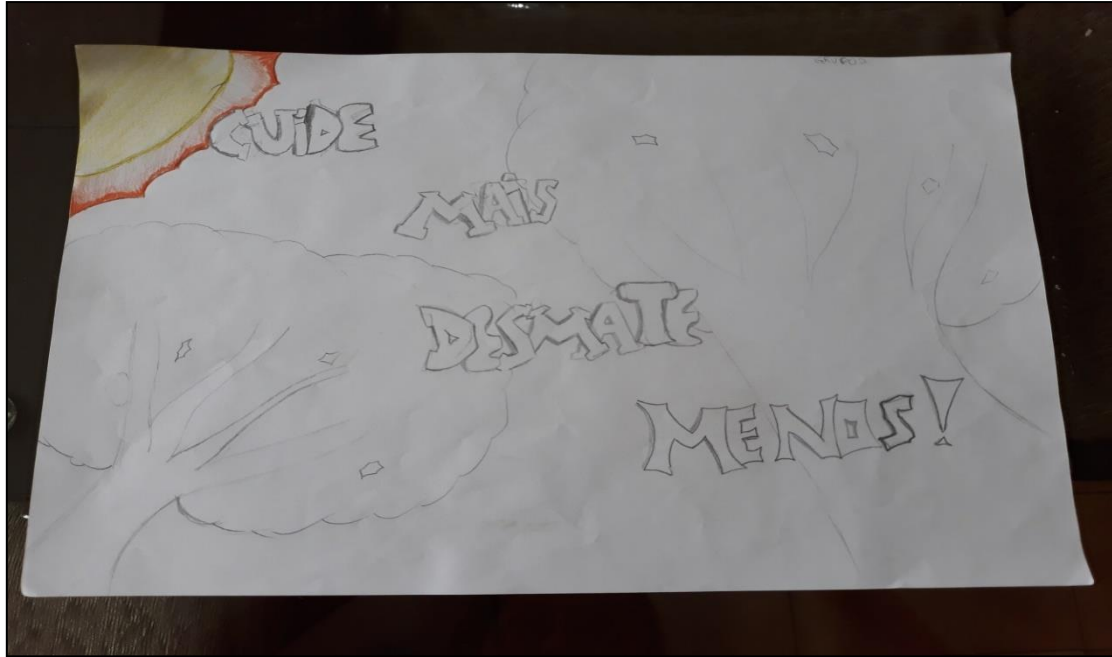
Fonte: A autora (2018).

Ao final da primeira oficina, os desenhos feitos pelos alunos foram recolhidos para que pudessem ser selecionadas as melhores ideias para a realização do grafite na escola.

Figura 2. Desenhos dos alunos.



Fonte: A autora (2018).

Figura 3. Desenhos dos alunos.

Fonte: A autora (2018).

Na segunda oficina de grafite, um dos grafiteiros responsável pela atividade na escola separou os alunos em cinco grupos, tendo como base a seleção que foi feita dos desenhos, isto é, os estudantes foram agrupados baseados em ideias semelhantes. Nesta oficina cada um dos grupos recebeu papel TNT, lápis e tinta guache para que os alunos desenhassem no papel e depois pintassem os seus desenhos.

Figura 4. Segunda oficina de grafiteagem.

Fonte: A autora (2018).

Figura 5. Segunda oficina de grafiteagem.

Fonte: A autora (2018).

Ao final desta atividade os desenhos foram recolhidos para que estes fossem, novamente, selecionados para, então, serem transpostos para o muro da escola. O muro em que seria realizado o grafite foi escolhido pelos alunos. A arte no muro da instituição foi feita pelos alunos do 6º ano que estudavam no período vespertino. Os alunos utilizaram giz, pincéis e tinta nos desenhos.

Figura 6. Grafiteagem no muro da escola.

Fonte: A autora (2018).

Figura 7. Grafiteagem no muro da escola.



Fonte: A autora (2018).

Figura 8. Grafiteagem no muro da escola.



Fonte: A autora (2018).

Figura 9. Grafite finalizada.

Fonte: A autora (2018).

A segunda ação realizada na escola esteve relacionada ao dia da árvore e início da primavera. Os alunos que participaram desta atividade foram os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, do período matutino. Nesta atividade foram plantadas seis mudas de Ipê na área verde da escola.

Figura 10.- Plantio de mudas.

Fonte: A autora (2018).

Figura 11. Plantio de mudas.

Fonte: A autora (2018).

A terceira e última ação realizada na escola foi o mutirão da limpeza e organização da instituição. O foco desta ação esteve na limpeza e organização do fundo da escola, visto que esta era a área mais suja e desorganizada. Nesta atividade os alunos recolheram o lixo e entulho que estavam jogados no chão e abandonados no fundo da instituição. Além disso, também separaram os materiais que poderiam ser reutilizados.

Figura 12. Mutirão de limpeza e organização da escola



Fonte: A autora (2018).

Figura 13. Mutirão de limpeza e organização da escola



Fonte: A autora (2018).

Figura 14. Mutirão de limpeza e organização da escola.



Fonte: A autora (2018).

Figura 15. Mutirão de limpeza e organização da escola.



Fonte: A autora (2018).

As atividades/ações sustentáveis desenvolvidas pelos estudantes na escola tiveram como intuito contribuir com melhorias na instituição, tornando-a mais sustentável. As atividades promoveram processos educacionais com o objetivo de ensinar os alunos a repensarem suas atitudes, hábitos e comportamentos com relação ao meio ambiente, em especial, com o ambiente mais próximo, isto é, o espaço escolar.

No espaço escolar, Reigota (1995b) destaca que a Educação Ambiental não é uma prática escolar ou social que tem como princípio a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Para o autor, esta é uma educação que visa à participação dos sujeitos nas discussões e decisões sobre a problemática ambiental. Dessa forma, esta permite que, a partir de um processo dialógico, interativo e coletivo, se definam os planos e ações a serem efetivados.

Para Dias (1992), deve haver no ensino da Educação Ambiental uma reconstrução do ato de ensinar, aprender e educar e este deve estar pautado na dialogicidade, refletindo sobre questões ambientais em nível global e permitindo ações em nível local.

A Educação Ambiental assume, portanto, cada vez mais uma função transformadora na qual a responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial na promoção de um desenvolvimento sustentável (JACOBI, 2004).

Neste sentido, a Educação Ambiental necessita estimular a curiosidade dos indivíduos e ser desenvolvida de forma contextualizada com a realidade vivida para que esta seja problematizada pelos sujeitos.

Salientamos que, desde o início do estudo, os professores participantes da pesquisa entraram em contato com os alunos do grêmio estudantil e estes se mostraram muito interessados em participar e colaborar com o desenvolvimento das ações. Estes estiveram realmente engajados nas atividades e contribuíram muito com a execução das mesmas, além de estimularem o envolvimento e participação de todos os alunos da escola. Os estudantes, em todas as atividades, se mostraram muito interessados em participar e em conseguir executá-las, mesmo quando surgiram os obstáculos e limitações.

Neste sentido, é possível destacar o protagonismo dos alunos frente à realização e execução das ações. Este protagonismo e envolvimento dos estudantes no desenvolvimento das ações foi algo muito relevante nesta pesquisa, revelando que o sujeito aprende muito com a sua própria prática e não apenas por meio do que lhe é ensinado. Dessa forma, ressaltamos que o aprender na escola necessita acontecer de forma significativa, isto é, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, de seu contexto e de seus interesses e vivências.

Sobre o protagonismo dos alunos, Costa (2001) afirma que essa modalidade da ação educativa cria espaços e condições para que os estudantes se envolvam em atividades relacionadas à solução de problemas reais, promovendo nestes a iniciativa, liberdade e compromisso. Essa participação mais democrática e autêntica dos alunos permite ganhos, como na construção da autonomia, autoconfiança e autodeterminação, o que contribui significativamente com a construção da identidade e projeto de vida dos sujeitos.

Destacamos ainda sobre a questão do protagonismo dos alunos no desenvolvimento das atividades na escola, o fato de que estes, ao se engajarem e participarem das ações e do projeto na instituição, possibilitou o olhar e a reflexão crítica destes em relação a questões e problemas ambientais existentes em seu espaço de vivência, ou seja, o espaço escolar. Ao trabalharmos algumas questões relacionadas a esta temática, como o plantio de mudas e o mutirão de limpeza e organização e envolvermos os alunos como os executores destas ações fez com que estes fossem para a prática como os responsáveis por atenderem estas demandas da instituição e tivessem o compromisso de solucionar estes problemas. E, como já destacado anteriormente, acreditamos que é a partir do espaço de vivência, isto é, do seu ambiente e/ou do ambiente mais próximo e das demandas e problemas existentes nele e a responsabilidade e compromisso com a solução destes que os sujeitos constroem e desenvolvem a sua cidadania e a consciência ambiental.

Para Costa (2001), o protagonismo do aluno possibilita o desenvolvimento humano destes indivíduos. O autor afirma que a participação ativa dos estudantes frente a situações e problemas reais existentes e vividos na escola otimiza o desenvolvimento de suas potencialidades e permite o crescimento destes como pessoa e como cidadão.

Nesta perspectiva, ressaltamos também que a participação ativa do aluno na escola e, em especial, nas ações educativas, tornando-o protagonista e responsável por executar as atividades e solucionar os problemas existentes e vividos na realidade escolar, faz com que o indivíduo se prepare para uma vida social mais autônoma e participativa. Além disso, este contexto educativo possibilita o desenvolvimento da responsabilidade social, solidariedade, criatividade, soluções inovadoras, dentre outras habilidades tão importantes e necessárias à vida social.

O estudante, ao se tornar ativo e protagonista, desenvolvendo as ações, isto é, passando para o plano das experimentações, vivências e acontecimentos dentro do espaço escolar faz com que este o compreenda como o seu espaço, o seu ambiente, o seu lugar. Dessa forma, o aluno passa a entender a escola como o seu lugar de pertencimento e de vivência. Segundo Tuan (2013), o espaço torna-se lugar à medida que os sujeitos o conhecem melhor e o dotam de valor. Neste sentido, os indivíduos, ao desenvolverem laços afetivos com o espaço, tornam-no lugar.

Acreditamos que, dentro desta perspectiva, os estudantes, ao compreenderem o espaço escolar como seu espaço e seu lugar, dotando-o de valores e laços afetivos, entendendo-o como seu espaço de pertencimento e de vivência, passa a cuidar e zelar mais e melhor dele. Destacamos, assim, que as ações educativas realizadas na escola envolvendo os estudantes e tornando-os os protagonistas possibilitou, significativamente, a sensibilização e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência ambiental destes indivíduos do e sobre o ambiente mais próximo, isto é, o espaço escolar.

Além disso, a execução das ações na escola permitiu mudanças e/ou transformações muito positivas na instituição, tais como: maior união entre os estudantes; desenvolvimento de uma consciência mais coletiva e colaborativa entre os alunos, professores e funcionários da escola; olhar mais atento e cuidadoso/zeloso para o espaço escolar, em especial, por parte dos estudantes; mudanças significativas na realidade escolar como, por exemplo, na limpeza e organização da instituição, bem como nas áreas verdes da escola.

Com relação às limitações do estudo, destacamos que o objetivo da pesquisa de envolver os docentes participantes do estudo em momentos de reflexão crítica sobre a sua prática em Educação Ambiental por meio de encontros periódicos e das ações realizadas na escola com o intuito de contribuir com formas alternativas/inovadoras para se trabalhar com esta temática com os alunos, visando colaborar com o desenvolvimento da consciência ambiental destes não aconteceu de forma significativa e dentro do que era esperado. Sendo assim, o objetivo central do estudo, ou seja, as contribuições da pesquisa desenvolvida para com a prática e/ou ação docente em Educação Ambiental não ocorreu de fato.

Isto porque, os docentes, ao não se envolverem e participarem das ações realizadas na instituição de forma mais precisa e significativa, não permitiu que estes tivessem momentos de reflexão crítica sobre estas e sobre a sua prática, tendo as atividades como base para isso, bem como para o desenvolvimento de novas ideias e de novas formas/maneiras de se trabalhar a temática ambiental e/ou a Educação Ambiental na escola. Notamos, durante a realização do estudo na instituição, que os docentes, desde o início, estavam resistentes em participar da pesquisa por meio das adesões destes e também de algumas falas.

Com base nas falas dos docentes da escola pudemos notar pouco interesse destes em participar da pesquisa, bem como de buscar qualificação, formação continuada, melhorias e inovações para a sua prática, além de melhorias para a escola e para a aprendizagem e conscientização dos alunos no que tange a questão e temática ambiental.

Além disso, destacamos ainda a falta de real engajamento dos professores durante o segundo semestre, ou seja, durante o desenvolvimento e execução das ações na instituição. No segundo semestre de 2018 os professores pouco se envolveram com a pesquisa quando, na verdade, a relação que os docentes deveriam ter estabelecido com os estudantes durante o período de realização das ações era de mediador e orientador destas, bem como da aprendizagem dos alunos em relação à temática do estudo e do desenvolvimento da consciência ambiental destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central/geral da pesquisa realizada foi de, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, contribuir com melhorias na escola em que o estudo foi desenvolvido, bem como com formas alternativas/inovadoras dos docentes trabalharem com a Educação Ambiental, com o intuito de desenvolver nos alunos a consciência ambiental por meio do ambiente mais próximo, isto é, do espaço escolar.

Salientamos que a pesquisa desenvolvida foi, de fato, uma pesquisa-ação colaborativa, visto que todo o processo desta foi coletivo e colaborativo. Isto porque o estudo envolveu o estabelecimento, desde o seu início, de parcerias. Enfatizamos, assim, que as ações só puderam ser realizadas e executadas devido à colaboração de diversos e diferentes sujeitos e/ou agentes.

Iniciamos o estudo no primeiro semestre de 2018 realizando encontros periódicos com os docentes que se interessaram e aceitaram participar da pesquisa para dialogarmos e discutirmos com estes alguns

textos sobre a temática da pesquisa-ação e da Educação Ambiental dentro da perspectiva em que nos propomos a trabalhar na escola, ou seja, a Educação Ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, bem como para identificarmos, por meio das falas e depoimentos dos professores, quais as dificuldades, problemas e limitações destes profissionais ao trabalharem a temática ambiental com os alunos e quais as necessidades e demandas da instituição em relação à questão ambiental.

Nesta perspectiva, durante os encontros e/ou reuniões com os professores foram feitos questionamentos e debates com o intuito de fazermos com que estes sujeitos tivessem momentos de reflexão crítica sobre a sua prática/ação docente em Educação Ambiental e sobre os problemas existentes na escola relativos ao tema. A primeira etapa da pesquisa foi, portanto, a realização dos encontros quinzenais com os docentes participantes do estudo.

Feito isso, partimos para a segunda etapa da pesquisa: o desenvolvimento e execução das ações propostas, coletivamente, na escola em estudo. Para isso, durante os encontros com os docentes fomos identificando quais as necessidades, problemas e demandas da instituição relacionada à questão ambiental. Além disso, ainda durante o primeiro semestre de 2018, pedimos aos docentes que solicitassem aos seus alunos que estes gravassem vídeos e registrassem fotografias daquilo que os incomodava na escola em relação à questão ambiental.

Neste sentido, partindo desses problemas e demandas apresentados pelos professores e estudantes, fomos, conjuntamente, ou seja, nós pesquisadores e os sujeitos participantes da pesquisa, definindo as ações relacionadas à temática e/ou a Educação Ambiental que seriam desenvolvidas na escola. As atividades foram executadas na instituição no segundo semestre do ano de 2018.

Como resultado desta pesquisa, destacamos as dificuldades e problemas que encontramos ao trabalharmos com os docentes da instituição, o que prejudicou com que alcançássemos, de forma mais significativa, o objetivo central deste estudo. Isto porque, desde o início, estes profissionais se mostraram muito resistentes em participar e colaborar com a realização da pesquisa na instituição. Os professores, logo de início, se mostraram resistentes e desmotivados em participar da pesquisa devido a alguns fatores, dentre eles: cansaço, estresse, falta de tempo, falta de motivação, falta de confiança, entre outros.

Ressaltamos também que os professores, durante o segundo semestre de 2018, ou seja, durante o período de realização e execução das ações na instituição, se mostraram distantes e pouco comprometidos com a pesquisa. Isto porque os docentes pouco se envolveram e não participaram efetivamente de todas as atividades.

Além disso, salientamos que algumas ações propostas, como a revitalização do verde, a elaboração de um projeto para melhor aproveitamento e utilização dos espaços da escola, a construção e implantação dos tambores para a coleta seletiva e a construção do bicicletário não foram possíveis de serem executadas ainda no ano de 2018 devido a diversos fatores, obstáculos e limitações, dentre eles, principalmente a questão do tempo para a realização de todas as atividades. Dessa forma, ressaltamos a continuidade deste estudo e trabalho na instituição da pesquisa no ano de 2019 para a execução e conclusão das ações que foram propostas.

Destacamos, com a realização da pesquisa, o protagonismo do aluno frente à participação e execução das ações na escola. Os estudantes estiveram, durante todo o período de desenvolvimento das atividades na instituição, engajados. Estes foram os principais responsáveis pela execução das ações.

Ressaltamos que o objetivo da pesquisa de colaborar com o desenvolvimento da consciência ambiental dos alunos do e sobre o ambiente mais próximo, isto é, o espaço escolar, a partir da realização das ações e/ou atividades na escola, foi atingido com sucesso. Pudemos observar que os estudantes, por meio da prática, ou seja, executando as atividades na instituição, puderam refletir e compreender os problemas e necessidades da escola relacionados à questão ambiental. Estes, ao saírem das salas de aula e deixarem de ficar limitados aos conteúdos presentes nos livros didáticos, isto é, se deslocando para a parte externa da escola, para os fundos, áreas verdes e abandonadas da instituição, puderam “olhar” para os problemas ambientais existentes, identificando o que estava errado e o que poderia ser feito para mudar e/ou solucionar. Sendo assim, os alunos puderam fazer reflexões críticas sobre os problemas ambientais existentes no seu espaço de vivência, no seu ambiente.

Acreditamos, como já destacado anteriormente, que a Educação Ambiental precisa ser trabalhada com os estudantes nas escolas dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, visto que esta é responsável por emancipar e transformar os sujeitos em relação aos hábitos, valores, atitudes e comportamentos. Nesta perspectiva, acreditamos que conseguimos, por meio desta pesquisa, atingir este objetivo proposto, visto

que, ao tornarmos o aluno o protagonista do estudo, o executor das ações/atividades e ao fazermos com que estes indivíduos “enxergassem” e identificassem os problemas ambientais existentes em seu espaço, discutindo e dialogando sobre estes com eles, fazendo-os refletir de forma crítica sobre e auxiliando e orientando nas ações/atividades que foram desenvolvidas como forma de minimizar e/ou solucionar os problemas encontrados, pudemos colaborar com o desenvolvimento e construção da consciência ambiental destes sujeitos sobre o seu ambiente, além de contribuirmos, assim, com a autonomia e emancipação deles.

Por fim, destacamos neste artigo a importância e necessidade de que os estudos voltados para esta temática, isto é, sobre a prática docente relacionada à Educação Ambiental envolvam a pesquisa-ação, em especial, a pesquisa-ação colaborativa, visto que esta metodologia tem seu potencial na formação e atuação docentes, com vistas à melhoria dos contextos escolares. Entendemos que a relação da pesquisa-ação colaborativa com a Educação Ambiental crítico-reflexiva e emancipatória ganha relevância, uma vez que se constitui em processo formativo, coletivo e reflexivo, desencadeado a partir do ambiente vivido e percebido dos sujeitos, o que pode propiciar um novo olhar destes para o meio de forma problematizadora, crítica, consciente e transformadora.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Brasil) – Código de Financiamento 001 – pela concessão da bolsa de estudo em nível de mestrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: ME, 2003.

CARVALHO, L. M.; FASSIS, F. Educação ambiental e o uso de agrotóxicos: relações entre o modelo de produção agrícola, a exigência do conhecimento e o papel da escola. Revista Comunicações, v. 22, n. 2, p. 309-334, 2015. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2ep309-334>

COSTA, A. C. G. O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DIAS, G. F. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

EVARISTO, J. A. Um estudo sobre a Educação Ambiental proposta no PCN. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FERRAZ, B. S. Educação Ambiental emancipatória: possibilidades em uma escola pública. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente – transformando as práticas. Revista Brasileira de Educação Ambiental, Brasília, p. 28-35, nov. 2004.

KONDRAT, H; MACIEL, M. D. Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. Revista Brasileira de Educação, v. 18 n. 55. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/02.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400002>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 3, n.31, p. 521-539, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>

REIGOTA, M. O que é educação ambiental? São Paulo: Brasiliense, 1995b.

SAHEB, D. et al. Formação continuada em Educação Ambiental de professores Ensino Fundamental I. In: XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba, Paraná, Brasil, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24262_13746.pdf. Acesso em: 31 mai. 2017.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUAN, Y. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. In: Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; CRUB, 1999.

PESQUISA SOBRE OS PARQUES INFANTIS A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DE MIKHAIL BAKHTIN

Aline De Novaes Conceição

Universidade Estadual Paulista– UNESP. E-mail: alinenovaesc@gmail.com

RESUMO

Pressupostos baseados em Mikhail Bakhtin também podem ser utilizados na pesquisa com abordagem histórica, especificamente neste texto, utilizaram-se desses pressupostos para compreender aspectos da circulação de ideias educacionais nacionais sobre os Parques e identificar sujeitos que contribuíram nacionalmente para o processo da circulação de ideias educacionais sobre a temática entre os anos de 1948 a 1978. Respectivamente, ano da instalação do primeiro Parque Infantil na cidade de Marília/SP e ano da alteração da denominação de Parques Infantis para Escolas Municipais de Educação Infantil em Marília/SP. Os primeiros Parques Infantis ofereciam uma educação integral e extraescolar. Como procedimento metodológico foi realizada pesquisa com abordagem histórica, centrada em pesquisa bibliográfica e, posteriormente, pesquisa documental sobre a História da Educação Infantil enfocando os Parques Infantis, a partir dos procedimentos de localização, identificação, recuperação, reunião, sistematização, seleção e análise de textos contidos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos sobre a temática nos anos de 1948 a 1978. A análise dos textos foi realizada cotejando informações, justapondo documentos, relacionando texto e contexto, estabelecendo informações constantes, identificando mudanças e permanências. Constataram-se principalmente que um dos objetivos principais da utilização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos era expor problemas educacionais, em relação à temática Parque Infantil e/ou Parque-Escola, não foi exposto problema, o que demonstra que de acordo com as ideias que foram circuladas no periódico em questão, essa instituição tinha um caráter positivo de formação educacional integral sendo exemplo para os demais tipos de instituições educacionais.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. História da Educação Infantil. Parques Infantis. Mikhail Bakhtin.

RESEARCH ON PARKS FOR CHILDREN FROM THE USE OF MIKHAIL BAKHTIN'S ASSUMPTIONS

ABSTRACT

Assumptions based on Mikhail Bakhtin can also be used in research with historical focus, specifically in this text, these assumptions are used to understand aspects of national educational ideas circulating in parks and identify subjects contributed nationally to the process of circulation of educational ideas on the subject between 1948 and 1978, respectively, the year of the installation of the first Children's playground in the city of Marília / SP and the year of the renaming of playgrounds for Municipal Schools of Early Childhood Education in Marília / SP. The first playgrounds offer a complete and out-of-school education. As a methodological survey procedure was carried out with the historical approach, focused on literature and documentary research later on early childhood education in history focuses on the playing fields, from the search for procedures, identification, retrieval, meeting, organization, selection and analysis of texts contained in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies on the subject in the years 1948 to 1978. we carried out the analysis of texts comparing information, juxtaposing documents, relative text and context, the establishment of information, the identification of changes and continuities. it is mainly found that one of the main objectives of the use of the Brazilian Journal of Pedagogical Studies was present educational problems in relation to thematic games and / or Park-School, was not exposed problem, which shows that according to the ideas that were distributed in the magazine in question, the institution had a positive character complete academic training and example for other types of educational institutions.

Keywords: education. History of Education. History of Early Childhood Education. Playgrounds. Mikhail Bakhtin.

INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PARQUES PARA NIÑOS DEL USO DE LAS ASUNCIONES DE MIKHAIL BAKHTIN

RESUMÉN

Suposiciones basadas en Mikhail Bakhtin también se pueden utilizar en la investigación con enfoque histórico, específicamente en este texto, se utilizan estos supuestos para comprender aspectos de las ideas educativas nacionales que circulan en los parques e identificar los sujetos contribuido a nivel nacional para el proceso de circulación de las ideas educativas sobre el tema entre los años 1948 y 1978. respectivamente, el año de la instalación de los primeros Zona de juegos infantil en la ciudad de Marília / SP y el año del cambio de nombre de zonas de juegos para Escuelas Municipales de Educación Infantil en Marília / SP. Las primeras zonas de juegos ofrecen una educación completa y extraescolar. Como procedimiento metodológico encuesta se llevó a cabo con el enfoque histórico, se centró en la literatura y la investigación documental más adelante en la educación de la primera infancia en la historia se centra en los campos de juego, desde la búsqueda de procedimientos, identificación, recuperación, reunión, organización, selección y análisis de textos contenida en la Revista brasileña de Estudios pedagógicos sobre el tema en los años 1948 a 1978. se llevó a cabo el análisis de los textos comparación de la información, la yuxtaposición de documentos, relativos texto y el contexto, el establecimiento de la información, la identificación de los cambios y continuidades. se encuentra principalmente que uno de los principales objetivos de la utilización de la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos estuvo presente problemas educativos en relación con juegos temáticos y / o Parque-Escuela, no fue expuesto problema, lo que demuestra que de acuerdo con las ideas que se distribuyeron en la revista en cuestión, la institución tenía un carácter positivo completa formación académica y ejemplo para otros tipos de instituciones educativas.

Palabras clave: educación. Historia de la Educación. Historia de la Educación Infantil. Patios de recreo. Mikhail Bakhtin.

INTRODUÇÃO

Pressupostos baseados em Mikhail Bakhtin, professor primário, filósofo da linguagem, graduado em letras, filosofia e história, raramente são utilizados para além da literatura, fato que relata Peter Burke (2005, p. 72), no livro *O que é história cultural?*, cujo trecho está abaixo:

[...] as idéias igualmente interessantes de Bakhtin sobre gêneros de fala e sobre as diferentes vozes que podem ser ouvidas em um texto- o que ele chama de 'polifonia', 'poliglossia' ou 'heteroglossia'- atraíram pouca atenção, em termos relativos, fora do mundo literário. É uma pena, porque sem dúvida alguma elas podem ajudar a entender [...] a expressão de muitas vozes diferentes [...]

Na pesquisa com abordagem histórica, essas ideias podem ser consideradas, pois há o encontro do pesquisador com fontes que registram a expressão de muitas vozes diferentes, de linguagens produzidas em um outro tempo. De acordo com os pressupostos bakhtinianos, a linguagem tem uma natureza que é social e ideológica (ENDLICH, 2017). Nesse âmbito, pesquisar consiste em compreender que a pesquisa deve ser elaborada em uma relação de dialogismo, considerando que as pesquisas em ciências humanas devem ser personificadas e não coisificadas, pois o pesquisador apresenta sentimentos, valores e percepções da realidade¹⁹.

A pesquisa é uma atividade especificamente humana e comumente é registrada em texto que é a principal fonte de conhecimento. Sendo que o leitor desse texto, é o interlocutor do pesquisador e com isso, a construção do conhecimento nas ciências humanas se relaciona com o encontro entre os sujeitos na dialogia mediado pelo texto (ENDLICH, 2017).

Na pesquisa com abordagem histórica, ao utilizar os textos escritos em outro tempo, é necessário considerar que os discursos dessas fontes são produzidos socialmente e os seres humanos que participaram da construção dos enunciados dos textos documentais são produtores e produtos da história (ENDLICH, 2017). Destaco que os enunciados são unidades reais de comunicação - relativamente estáveis -

¹⁹ Essa compreensão, fez com que este texto, fosse escrito em primeira pessoa e nas referências houvessem os nomes completos dos autores e coautores e não as abreviações desses nomes, a fim de se aproximar mais da personificação dos sujeitos envolvidos neste texto, que são sociais, culturais e históricos.

com características próprias que vão defini-lo como um determinado gênero do discurso que reflete a realidade extra verbal (MEDVIEDEV, 2010).

O enunciado é estruturado socialmente e determinado pela situação de comunicação, por seu auditório e com uma dialogia única que fundamenta a compreensão da vida, considerando que nenhum enunciado é isolado e reflete a realidade extra verbal (GERALDI, 2012).

A partir dessa concepção de enunciado, é possível compreender que a fonte foi elaborada para um determinado leitor, em um determinado local e momento, de uma determinada forma, por uma determinada pessoa. Pessoa cuja vida e linguagem são dialógicas e com isso, as imagens coisificadas da vida são inadequadas, pois a vida humana é dinâmica, inconclusa e dialogal e o modo como o humano conhece o seu mundo não é fixo, nem imparcial (ENDLICH, 2017).

Essas reflexões, foram fundamentais para eu pensar no percurso metodológico, a fim de compreender aspectos da circulação de ideias educacionais nacionais sobre os Parques e identificar sujeitos que contribuíram nacionalmente para o processo da circulação de ideias educacionais sobre a temática entre os anos de 1948 a 1978. Respectivamente, ano da instalação do primeiro Parque Infantil na cidade de Marília/SP e ano da alteração da denominação de Parques Infantis para Escolas Municipais de Educação Infantil em Marília/SP.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Os primeiros Parques Infantis do Brasil, foram instalados na cidade de São Paulo em 1935, com o desejo de oferecer uma educação não formal e extraescolar para crianças²⁰ pobres filhas de operários, a partir da recreação, dos jogos e da cultura. Além disso, nessas instituições, eram oferecidas assistências médicas, dentárias e alimentares (GOBBI, 2012).

Os Parques Infantis possibilitavam a *inclusão* de crianças financeiramente desprovidas, em atividades culturais diversas, ampliando os direitos da cidadania. A criança era vista como produtora de cultura, como um ser pensante que se expressava através da arte, das brincadeiras e dos jogos, com isso, a criança da classe operária também poderia ser educada de maneira lúdica, tendo a qualidade de vida melhorada e se desenvolvendo integralmente, considerando que como mencionou Faria (1999, p. 208), as crianças ao frequentarem os Parques Infantis não trabalhariam ou estariam “[...] preocupadas com o seu sustento [...]” mas seriam crianças e estariam brincando.

A partir do estabelecimento do objetivo, realizei pesquisa com abordagem histórica, centrada em pesquisa bibliográfica e, posteriormente, por meio da pesquisa documental sobre a História da Educação Infantil enfocando os Parques Infantis, a partir dos procedimentos de localização, identificação, recuperação, reunião, sistematização, seleção e análise de textos contidos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) sobre a temática nos anos de 1948 a 1978. A RBEP é um dos periódicos mais importantes de âmbito nacional na área da educação, pois foi o difusor das discussões de diversos temas pedagógicos no Brasil, inclusive temas internacionais.

Após definir a fonte de pesquisa, para análise do estudo documental, tive Bakhtin como referência e considere que o conhecimento é dinâmico e toda “[...] palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos. O comentário. Dialogicidade deste cotejo.” (BAKHTIN, 1997, p. 405).

Assim, compreender²¹ “[...] é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (BAKHTIN, 1997, p. 405). Compreendendo que para relacionar o discurso de um documento com outros discursos, precisamos considerar o momento dialógico.

No caso da pesquisa cujos resultados apresento neste texto, o cotejo com outros textos estava relacionado com textos publicados na própria revista em outros números. É importante compreender que essa relação com outros textos deve ocorrer de uma forma dialógica e não mecânica, compreendendo que a fonte não representa uma verdade única, mas a compreensão de apenas uma das histórias, pois a universalidade se baseia em leis e as leis não conseguem controlar o movimento das relações humanas.

²⁰Inicialmente entre a idade 7 a 14 anos e posteriormente, atendeu crianças em idade de Educação Infantil.

²¹De acordo com Endlich (2017) a compreensão é um ato de criação com estabilidade provisória e a palavra é vista como fenômeno ideológico.

Para a análise, busquei também considerar que “[...] ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com **o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos.**” (BACELLAR, 2008, p. 63, grifo do autor).

Nesse processo, considerei também o paradigma indiciário de Ginzburg que como aponta Geraldini (2012), é coerente com Bakhtin, assim, nesse paradigma se age como detetive buscando um sentido, a partir da “decifração de pistas”, inclusive as pistas mudas e a “[...] capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a realidade complexa não experimentável diretamente [...] a realidade é opaca, [mas] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Assim, busquei analisar as fontes cotejando informações, justapondo documentos, relacionando texto e contexto, estabelecendo informações constantes, identificando mudanças e permanências (BACELLAR, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante compreender aspectos da RBEP que utilizei como fonte de pesquisa, a fim de compreender um dos suportes utilizados para que os enunciados sobre as ideias de Educação Infantil circulassem, ou seja, compreender o contexto de circulação desses enunciados.

A RBEP, teve a publicação iniciada em 1944 e permanece até os dias atuais em circulação *on-line*²². De responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi iniciada com os objetivos de “[...] expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira [...]” (REVISTA..., 1948, p. 2) a partir da discussão de estudiosos do país.

Destaco que para o período abrangido na pesquisa que apresento neste texto, consultei dos números 32 ao 142 da revista em questão, sendo que os exemplares da revista localizados de 1948 a 1965 - número 32 ao número 100-, estão disponíveis *on-line* no *site* do INEP. Enquanto que os números 77, 78, 83, 84, 85 86, 89, 98, 101 ao 142, não estão disponíveis *on-line* e os consultei no acervo da Biblioteca da Unesp-FFC-Marília/SP.

Dentre as pesquisas que utilizaram a RBEP como fonte, destaco a realizada por Silva (2008), que apresenta como era tratado o tema Espaço Escolar no periódico em questão, no período de 1944 a 1966, ou seja, a partir da arquitetura e da saúde, mencionando aspectos relacionados à revista como origem, crescimento e mudanças. Segundo a autora, a RBEP foi elaborada por iniciativa de: Gustavo Capanema; - ministro da Educação e Saúde- e Manoel B. Lourenço Filho; -diretor do INEP-.

No início do ciclo de vida da revista, havia a exigência de que deveria abranger principalmente, professores de todo o país, princípios da educação no Brasil, publicação de doutrinas antimarxistas; documentação anti-soviética e ensino religioso, sendo que o catolicismo recebia destaque (SILVA, 2008).

A RBPE, no período selecionado para a pesquisa, teve a publicação de quantidade de números diversos em cada ano, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1. Anos e quantidades de publicações da RBPE

ANOS DE PUBLICAÇÕES DA RBPE	NÚMEROS PUBLICADOS POR ANO
1948 a 1950	Três números por ano
1951 a 1957	Quatro números por ano
1958	Seis números por ano
1959	Dois números por ano
1960 a 1962	Quatro números por ano
1963	Cinco números por ano
1964	Cinco números por ano
1965	Quatro números por ano
1966	Três números por ano
1967 a 1973	Quatro números por ano
1974 a 1975	Dois números por ano
1976	Quatro números por ano
1977 a 1978	Um número por ano

Fonte: elaborado pela autora.

²² Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/index>>

É possível constatar que dentre o período pesquisado, o ano de 1958, foi o ano em que houve mais publicações dos números da revista em questão. A revista de acordo com o *site Plataforma Sucupira*²³, apresenta Qualis²⁴ A2 na área da Educação, para o periódico impresso e para o periódico *on-line*. Além disso, apresenta dois diversos *International Standard Serial Numbers* (ISSNs).

O periódico está indexado²⁵, ou seja, pertence as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); EDUBASE; Educ@; Elektronische (EZ3); *Hapi online latindex*; *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación* (OEI); *Directory of open access journals* (DOAJ) e *Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico* (REDIB).

Atualmente, a equipe editorial abrange a editoria científica, composta de sete pessoas vinculadas ao: INEP- Unesp; Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal do Ceará; Universidade do Vale do Rio dos Sinos e duas pessoas da Universidade de Brasília e editoria executiva, composta de quatro pessoas vinculadas ao INEP. Assim, há um corpo editorial de revisores especializados que qualificam e credenciam os artigos para que haja a publicação.

De acordo com as normas da revista, os artigos enviados para serem publicados devem estar vinculados a área da educação e podem ser: “Estudos” que consistem em resultados de pesquisas; “Relatos de Experiência” e “Resenhas”. A revista tem como público alvo além de pesquisadores, os professores, técnicos e gestores da área educacional.

Para que os artigos sejam avaliados eles são encaminhados sem identificação de autoria, considerando que se avalia a forma e o conteúdo; e recebem um dos seguintes pareceres: “Aprovado”; “Aprovado com modificações” ou “Não aprovado”. A revista não cobra taxa financeira para a publicação.

No *site* da revista, são apresentados critérios claros e criteriosos para a submissão e possível publicação dos textos; tendo normas que mencionam principalmente que os artigos podem ser enviados em português, espanhol ou inglês. Não sendo permitido haver mais de quatro autores e cada autor pode enviar um artigo a cada 12 meses de publicação. O título do artigo deve ter no máximo 200 caracteres com espaço, com letras *Times New Roman*, corpo 14 e em negrito.

Com essas informações, é possível compreender que os enunciados que utilizei como fonte foram publicados em um periódico educacional elaborado por iniciativa do ministro da Educação e do diretor do INEP, que valorizavam os estudos pedagógicos e tiveram grande influência na educação brasileira.

Compreendendo que os enunciados como afirma Endlich (2017) são marcados pelo lugar que ocupam, época e situação política, é possível considerar que a RBEP possibilitava a circulação de ideias educacionais, principalmente entre os professores que eram o enfoque da revista, cujos textos buscavam melhorar a educação brasileira, refletindo sobre os problemas educacionais.

O INSTRUMENTO DE PESQUISA SOBRE OS PARQUES

A partir da pesquisa documental que realizei consultando a RBPE de 1948 a 1978, elaborei um instrumento de pesquisa (CONCEIÇÃO, 2018) com as fontes que localizei sobre os Parques.

Instrumento de pesquisa é um documento com referências de fontes localizadas sobre a temática a ser trabalhada, além das referências, pode-se incluir imagens e informações principais das fontes. Na área da História da Educação, a elaboração de um instrumento de pesquisa, é fundamental, por possibilitar que o pesquisador na área da história visualize as principais informações das fontes e assim possa selecionar as fontes possíveis de serem utilizadas para o desenvolvimento de sua pesquisa. Considerando que possibilita a organização das fontes e facilita o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

Bellotto (1979, p. 1) menciona que os instrumentos de pesquisa “[...] constituem-se em vias de acesso do historiador ao documento, sendo a chave da utilização dos arquivos como fontes primárias da História”. E Grespan (2008, p. 51) afirma que esses instrumentos são “[...] fundamentais à pesquisa, pois remetem o consulente, com maior ou menor precisão, às fontes disponíveis”.

Na elaboração do instrumento de pesquisa, tive dois procedimentos distintos na consulta da fonte *on-line* e na fonte impressa, na primeira, utilizei a ferramenta de localizar palavras e digitei os descritores “Educação Infantil” e posteriormente, “Parque”. A partir disso, selecionei os trechos dos textos em que essas palavras estavam relacionadas.

²³Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

²⁴Procedimentos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para qualificar as produções intelectuais. Os artigos científicos podem receber os seguintes estratos de qualidade: A1 (maior avaliação), A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4 e C.

²⁵Informações disponíveis no *site* da revista: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/about/editorialPolicies#focusAndScope>

Em um segundo momento, em relação à fonte impressa, busquei textos em que nos títulos dos sumários houvessem os descritores “Educação Infantil” e/ou “Parque”, todavia não localizei título com os descritores “Educação Infantil” e por esse motivo, também selecionei textos que tivessem “Pré-escolar” no título.

Também busquei textos com os descritores “Educação Infantil”, “Parque” e/ou “Pré-escolar” nos subtítulos das seções “Informação do país” e “Informação do estrangeiro”. A partir disso, fotografei o texto completo desses títulos e/ou subtítulos.

Destaco que busquei palavras relacionadas à instituição educacional Parque Infantil. Assim, não selecionei “parque” quando estava relacionado com: praça pública, “parque industrial”, “parque fabril”, “parque de produção”, “parque manufatureiro” e “parque de diversão”.

Elaborei referências de todos os textos sobre a temática, que localizei e identifiquei no periódico em questão, essas referências foram elaboradas de acordo com a Norma Brasileira de Referência (NBR) – 6023 (2002), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Na elaboração das referências, optei por inserir os nomes completos dos autores – exceto quando os nomes estavam abreviados–.

Organizei as referências em três sessões: “1. Referências dos números da RBEP consultados”; “2. Referências e trechos dos textos localizados na RBEP digitalizada” e “3. Referências e fotografias dos textos localizados na RBEP impressa”. Na seção dois, há a divisão das subseções de referências elaboradas a partir dos descritores “Educação Infantil” e “Parque” e na seção três, há a divisão das subseções de referências elaboradas a partir dos descritores “Parque” e “Pré-escolar”.

As referências dessas seções estão sistematizadas de acordo com a ordem do ano mais antigo ao mais recente e no total, neste instrumento de pesquisa, há 179 referências de textos. Sendo 110 referências dos números da RBEP que consultei; 59 referências dos textos digitalizados, sendo 18 com os descritores “Educação Infantil” e 41 com o descritor “Parque” e 10 referências dos textos impressos, sendo duas com o descritor “Parque” e oito com os descritores “Pré-escolar”.

AUTORES DOS TEXTOS SOBRE OS PARQUES

Na perspectiva de Bakhtin, o pesquisador em contato com o texto entra no texto como um outro participante, pois “[...] nossas contrapalavras, construídas a partir da pesquisa documental das políticas e/ou dos programas educacionais, são constituídas dialogicamente e inauguram um novo elo nessa cadeia discursiva” (ENDLICH, 2017, p. 58).

Pesquisa documental é dialogia de diferentes direções e com o referencial teórico do ponto de vista do discurso, essas pesquisas podem desvelar as contradições, pois documento não é mudo e somente uma perspectiva dialógica possibilita a compreensão do texto (ENDLICH, 2017).

Como mencionei, na pesquisa cujos resultados estão apresentados neste texto, o documento consiste nos números da RBEP. Dentre as diferentes vozes que podem ser ouvidas em um texto, nessa fonte, temos as vozes dos autores, mas quem serão os autores que publicaram sobre Educação e Parque Infantil na RBEP entre 1948 a 1978? Com qual instituição estariam vinculados?

No Quadro 2, é possível observar os autores que localizei ao buscar textos utilizando os descritores “Educação Infantil” e as informações que localizei na própria RBEP:

Quadro 2. Autores dos textos relacionados com “Educação Infantil” publicados na RBEP de 1948 a 1978

AUTORES	INFORMAÇÕES
Winifred E. Bain	Vinculado à Escola de Treinamento de Jardim de Infância de Miss Wheelock dos Estados Unidos.
A. Almeida Júnior	Professor.
Maurício Medeiros	Vinculado à Universidade do Brasil. Palestrou o texto publicado para os pais e educadores.
Lúcia Marques Pinheiro	Técnica de Educação.
Lúis Reissig	Vinculado ao Colégio livre de estudos superiores de Buenos Aires.
Luiz Alves de Matos	Vinculado à Universidade do Brasil.
I. L. Kandel	Vinculado à Universidade de Colômbia.

Fonte: Conceição (2018).

Os autores do Quadro 2, acima, estavam vinculados principalmente à universidades e a colégios e no Quadro 3, é possível observar os autores que localizei ao buscar textos utilizando os descritores “Parque Infantil” e as informações que localizei na própria RBEP. Destaco que não foi possível localizar informações de dois autores:

Quadro 3. Autores dos textos relacionados com “Parque Infantil” publicados na RBEP de 1948 a 1978

AUTORES	INFORMAÇÕES
M. B. Lourenço filho (dois textos)	Diretor do Departamento Nacional de Educação. O texto publicado resultou de uma conferência proferida no salão nobre do Instituto de Educação, em Niterói/RJ, por ocasião da II Reunião Semestral de Prefeitos do Estado do Rio de Janeiro.
Anísio Teixeira (quatro textos)	Vinculado ao INEP. Um dos textos, consistiu em um discurso pronunciado durante a 6ª sessão plenária da II Conferência Nacional de Educação, realizada na Escola Parque.
Ethe Bbauzer Medeiros	Vinculado ao INEP
Luiz Alves de Matos	Vinculado à Universidade do Brasil.
Hely Lopes Meirelles	Juiz de Direito de São Carlos/SP.
Betti Katzenstein	-
Juracy Silveira	Vinculada ao Instituto de Educação do Distrito Federal.
Yvonne Jean	-
Agostinho Minicucci	Vinculado ao correio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Fonte: Conceição (2018).

No Quadro 3, é possível localizar autores vinculados ao INEP e no Quadro 4, é possível observar os autores que localizei ao buscar textos utilizando os descritores “Pré-escolar” e as informações que localizei na própria RBEP:

Quadro 4. Autores dos textos relacionados com “Pré-escolar” publicados na RBEP de 1948 a 1978

AUTORES	INFORMAÇÕES
Ana Bernardes da Silveira Rocha	Diretoria do Departamento de Ensino Fundamental do MEC.
Aidyl Queiroz	Doutor em psicologia e coordenador do projeto miniplan-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).
Juan Pérez Ramos	Doutor em psicologia e perito do Convênio de Assistência Técnica entre Brasil e Espanha.
Coriolano Caldas Silveira da Mota	Diretor do departamento do Bem-Estar Social da prefeitura Municipal de Curitiba e professor de medicina preventiva e social da Universidade Federal do Paraná.
Denise Grein dos Santos	Assessora do Departamento do Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de Curitiba.
Manuel Pallarés	Transcrito da revista <i>Ciencia de la Educacion</i> de Madrid.

Fonte: Conceição (2018).

No Quadro 4, destaco a relação de dois autores com a área de psicologia. No geral, os autores que tiveram mais de um texto publicado na revista em questão, foi o diretor do Departamento Nacional de Educação Lourenço Filho (dois textos) e Anísio Teixeira (quatro textos).

A maioria dos autores estavam vinculados à Universidade do Brasil e ao INEP, assim, havia pesquisadores e dentre esses, havia os do Brasil, Buenos Aires e Colômbia. Além de um autor vinculado ao treinamento de Jardim de Infância nos Estados Unidos da América.

ASSUNTOS DOS TEXTOS SOBRE PARQUES

Além de utilizar o instrumento de pesquisa que elaborei (CONCEIÇÃO, 2018) para analisar os autores, também utilizei para analisar assuntos dos textos sobre Parques, dentre os textos contidos no instrumento de pesquisa em questão, somente não analisei os assuntos dos textos localizados na RBEP impressa com os descritores “Pré-escolar”, a fim de realizar uma melhor análise dos demais textos.

Os textos analisados e contidos no instrumento de pesquisa em questão, estavam relacionados com as seguintes temáticas: formação dos professores²⁶, formação da personalidade das crianças, família, cultura, jogos, recreação, brincadeiras, inauguração, cultura, atividades, conceito de termos relacionados com a Educação Infantil, construção e espaço físico dos Parques.

Assim, os textos estavam mais relacionados com a recreação, a brincadeira e os jogos. Na década de 1950, a recreação dos Parques Infantis baseava-se na orientação americana (BRASIL, 1954).

Além disso, com a leitura e análise dos textos, foi possível compreender que os Parques Infantis eram tidos como meios de difusão da cultura geral e traziam conhecimentos úteis aos indivíduos (MATOS, 1956; MEIRELLES, 1956).

Os Parques Infantis junto com as igrejas, bibliotecas e museus, ofereciam serviço de recreação para os filhos das mães²⁷ que trabalhavam a fim de prevenir a delinquência infantil (INFORMAÇÃO..., 1956). Assim, é sugerido que orientadores de recreação das crianças de Parques utilizassem o manual de recreação criado para a escola elementar (MEDEIROS, 1954).

Fernando de Azevedo mencionou que

Fui eu quem lançou a idéia desses Parques infantis (os *play-grounds*) nas minhas campanhas de mocidade pela educação física no país, como fui também o autor do projeto que Firminiano Pinto solicitou a uma comissão, por êle constituída, para elaborar o plano da primeira praça de jogos para crianças, que se cuidava então de criar no Ipiranga, em terreno para esse fim doado à Prefeitura pela família Jafet, o que ficou no papel. Vejo com prazer o extraordinário crescimento quantitativo que tiveram os Parques, recantos e recreios infantis, que hoje se integram no Departamento de Educação, Assistência e recreio. (AZEVEDO, 1961, p. 61).

Os Parques Infantis estavam baseados na valorização da Educação Física e na década de 1960, ainda estavam em crescimento sendo vinculados ao Departamento de Educação, Assistência e recreio. Todavia, no início da década de 1950, em São Paulo os Parques Infantis municipais estavam vinculados ao Serviço Municipal de Jogos e Recreio e posteriormente foi substituído por Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura (BRASIL, 1954). Dessa forma, a seção responsável pelos PIs estava relacionada com jogos que posteriormente foi substituída pela palavra “Educação”.

No final da década em questão, a divisão de Educação Física e Seção de Desportos e Recreação teve o dever de orientar a instalação dos Parques e a elaboração de atividades físicas recreativas para esses espaços nas férias, essa seção também orientava as colônias de férias (BRASIL, 1957).

Além de aspecto prazeroso dos Parques Infantis, essas instituições eram tidas como modelo a serem seguidos pelos Jardins de Infância que eram para crianças de 4 a 6 anos, pelo fato de serem ao ar livre e terem salas para desenhos (INFORMAÇÃO..., 1949; KATZENSTEIN, 1956). No Parque Infantil, havia um médico, um dentista e uma enfermeira (INFORMAÇÃO..., 1960) o que indica uma educação que também possibilitava assistência aos que precisavam.

No final da década de 1950, como complemento às Escolas-Classe, que eram instituições com professores primários que proporcionavam o ensino de leitura, escrita, matemática, história e ciências para

²⁶ Apresento os textos na ordem que surgiram nos textos lidos.

²⁷ Na RBEP, é difundido que nos primeiros anos de vida a família é mais adequada para educar a criança e após os primeiros anos, a escola deve educar em parceria com a família (ALMEIDA, 1949). Parceria que deve conter os seguintes princípios de ambos os lados: dizer para a criança não fazer isso e dar outra coisa para fazer; não dizer que algo que me aborrece é mau somente por isso; não falar da criança na presença dela como se ela não entendesse; não se alarmar ou ficar inquieto com alguma ação de uma criança; demonstrar amor ocupando a criança e não acariciando o tempo todo; em passeio, participar junto com a criança; não fazer sermões morais; não prometer o que não pode cumprir; não mentir para as crianças (MEDEIROS, 1949).

as crianças de 7 a 12 anos, têm-se as Escolas-Parque ou Parque Escola²⁸, que objetivavam o desenvolvimento artístico, físico e recreativo iniciando a criança ao trabalho (RELATÓRIO..., 1959).

Essa instituição costumava se localizar no centro e a criança permanecia um turno na Escola-Classe e um turno na Escola-Parque com professores especializados em música, dança, drama, artes industriais, desenho, biblioteca, educação física, recreação e jogo (CENTRO..., 1959).

De acordo com legislação, para ser intitulada de Escola-Parque era necessário haver

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para refeitório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. (109-110, grifo do autor). (BRASIL,1959)

Todavia, antes dessa legislação, em 1958 na Escola-Parque da Bahia havia esses espaços e mais o refeitório (RELATÓRIO..., 1959) e em 1963, passou a ter:

[...] vários pavilhões ultramodernos: ginásio olímpico, auditórios, sendo um fechado e outro ao ar livre, biblioteca, cantinas, centros de aprendizagem profissional, instalações sanitárias, serviço médico-social etc, instalados num parque verdejante e magnífico (vem daí sua denominação de Escola Parque) e de 3 Escolas-classe, comportando uns 1.000 alunos, situadas na periferia da Escola parque [...] (INFORMAÇÃO..., 1963, p. 172).

A Escola-Parque da Bahia foi construída com a Secretaria da Educação e o INEP, era uma experiência de educação integral iniciada no Brasil com o professor Anísio Teixeira, quando era Secretário da Educação no Estado da Bahia em 1955. Para ele, nessa instituição, havia o sentido de atividade completa com prática e responsabilidade (TEIXEIRA, 1962).

O diretor da Unesco, ao tratar da criação de um fundo internacional para a Educação Ciência e Cultura recomenda que se estude o Projeto de Parques Escolares “[...] de autoria do pedagogo uruguaio Dr. Carlos Vaz Ferreira, como meio de contribuir para o plano de edificação escolar” (RECOMENDAÇÕES..., 1956, p. 166).

A partir da década de 1950, a Escola-Parque do estado da Bahia passa a ser exemplo para os demais, com educação física, educação da saúde²⁹, recreação, jogos e educação artística, tinha biblioteca e auditório para atividades sociais e artísticas para que as crianças dos bairros populares tivessem uma educação primária integral com estudo, recreação e trabalho (PROJETO..., 1953; RELATÓRIO, 1959).

Essa instituição colocava a criança como participante do aprendizado e estava baseada nos princípios da educação moderna, por causa disso, as Nações Unidas escolheram essa instituição para gravar um documentário em que havia escolas do mundo todo (TEIXEIRA, 1967). Além disso, uma professora do Espírito Santo mencionou que entre as escolas de artes industriais da Bahia, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a da Bahia era a que atendia as finalidades de formar alunos para necessidades da vida (ESCOLA..., 1962).

Essa instituição estava no Centro Educacional³⁰ Carneiro Ribeiro³¹ em que havia uma Escola-Parque e três Escolas-Classes. A estrutura física consistia em pavilhões para atividades manuais (desenho, modelagem, madeira, cartonagem, couro, cestaria, tecelagem, bordado, corte e costura), artísticas, culturais, sociais, recreativas, auditório, ginásio com 120 banheiros, salas para professores e para exposição, salas de leitura, e assistência para os alunos de 7 a 14 anos (SILVEIRA, 1958).

A Escola-Parque do estado da Bahia recebia crianças dos últimos anos das séries primárias das Escolas-Classes que eram “[...] distribuídas, em grupos de 15, pelas técnicas de Metal Madeira, Couro,

²⁸ Essas instituições atendiam crianças maiores em idade de Educação Primária que abrangia o nosso atual Ensino Fundamental, ao contrário dos Parques Infantis que em determinado período priorizaram a Educação Infantil.

²⁹ Estava relacionada com educação sanitária e nutrição (LEI, 1963).

³⁰ Em 1957, o INEP elaborou um plano de sistema escolar público de Brasília em que a Educação Elementar deveria ser oferecida em Centros de Educação Elementar com quatro Jardins de Infância, quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque. Constata-se que apesar de ser exemplo, esse centro não tinha o Jardim de infância (RELATÓRIO..., 1959; DIRETRIZES..., 1959).

³¹ O local dessa escola, era uma favela e se colocou essa instituição como solução para resolver o problema da pobreza.

Modelagem, Cerâmica, Mosaico, Tecelagem, Tapeçaria, Cartonagem, Corte, Costura, Alfaiataria, Fantoches e Marionetes.”. (RELATÓRIO..., 1959, p. 66). Em 1961, as crianças deixaram de terem as técnicas de mosaico, fantoches e marionetes e além das demais técnicas, passaram a terem as técnicas de desenho, cestaria, bordados, encadernação e sapataria (AÇÃO..., 1961). A modelagem e o desenho eram considerados técnicas básicas de educação pelo trabalho e as mudanças ocorridas visavam uma formação profissional.

Essa instituição e a Escola-Classe funcionava de manhã e à tarde por quatro horas onde as crianças almoçavam e recebiam alunos das últimas séries primárias das Escolas-Classes, havia quase 1000 crianças “[...] se educando pelo trabalho para uma vida de trabalho como fonte legítima do bem-estar individual e da comunidade” (SILVEIRA, 1958, p. 61). Em 1962, esse número passou para dois turnos, atendendo 2 mil alunos de quatro escolas-classe (TEIXEIRA, 1962).

No primeiro turno os alunos tinham atividades de linguagem, matemática, estudos sociais e ciências naturais que eram denominadas de atividades curriculares intelectuais e no segundo turno frequentavam de maneira alternadas as demais unidades do conjunto (AÇÃO..., 1961).

Indústrias Baianas recrutavam seus aprendizes os adolescentes que tinham frequentado a Escola-Parque que exigia “[...] instalações adequadas, bastante material e professores com formação especializada.” (MOREIRA, 1958, p. 62).

CONCLUSÕES

A palavra, o texto, está dentro de um movimento histórico, ela não é estática no arquivo, mas é movimento. Compreender como se insere naquele momento histórico aquele texto, é buscar relações dialógicas compreendendo que aquele modo de pensar é constituído de palavras carregadas de valores históricos e sociais, carregada das vozes dos outros

Neste texto, apresentei aproximações de uma pesquisa que buscou dialogismo com diversos textos, compreendendo por quem os documentos foram produzidos entendendo de onde os sujeitos falam e os seus destinatários.

A circulação de ideias nacionais sobre os Parques entre 1948 a 1978 na RBEP, teve sujeitos relacionados principalmente com universidades, ao INEP, e ao Departamento Nacional de Educação. Esses sujeitos eram do Brasil, mas também de outros países do continente americano cuja língua é o inglês ou o espanhol.

A RBEP é um dos periódicos mais importantes de âmbito nacional na área da educação, nesse caso, os enunciados que apresentei, são marcados pelo lugar apresentado, um periódico importante para a área educacional.

Nesse periódico, foi possível constatar que os Parques eram tidos como “instituições auxiliares”, que estiveram vinculados a recreação apesar de participarem de vários departamentos todos tiveram recreio na nomenclatura, assim as palavras jogos, cultura, educação e assistência, não prevaleceram como a palavra recreio.

Além disso, nesse periódico, houve a circulação da valorização das atividades serem realizadas ao ar livre, da valorização do desenho e da arte. Além de mencionarem as Escolas-Classe que juntamente com as Escolas-Parque proporcionavam uma educação integral. As Escolas-Parques, ofereciam pequenas residências para menores de 7 a 14 anos que não tinham familiares e diferentemente dos Parques Infantis não atendiam crianças menores de 7 anos, todavia, as atividades desenvolvidas naquele espaço também eram artísticas e culturais.

Por fim, destaco que o objetivo principal da RBEP era expor problemas educacionais, em relação ao Parque Infantil e/ou Parque-Escola, não foi exposto problema, o que demonstra que de acordo com as ideias que foram circuladas no periódico em questão, essa instituição tinha um caráter positivo de formação integral sendo exemplo para os demais tipos de instituições.

REFERÊNCIAS

AÇÃO do INEP e Centros de Pesquisas no quinquênio 1956-1960. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.35, n.81, p.93-135, jan./mar. 1961. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

ALMEIDA Júnior, A. Relatório geral da comissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.13, n.36, p.48-131, maio/ago. 1949. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Norma Brasileira de Referências (NBR-6023). Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Fernando. Discurso do Prof. Fernando de Azevedo assumindo a Sec. de Educação da Prefeitura de S. Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.35, n.82, p.83-89, abr./jun. 1961. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

BAHIA. Projeto de Lei Orgânica do Ensino da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.20, n.51, p.90-149, jul./set. 1953. Seção Documentação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. Observações sobre a epistemologia das Ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 399-414.

BELLOTTO, H. L. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4, 1979, Anais..., p. 133-147.

BRASIL. Atos da administração federal: decreto nº 35.247, de 24 de março de 1954. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.21, n.54, p.124-177, abr./jun. 1954. Seção Atos oficiais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Atos da administração federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27, n.65, p.236-314, jan./mar. 1957. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.32, n.75, p.76-131, out./dez. 1959. Seção Documentação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CENTRO Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Seção Documentação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Textos sobre os Parques Infantis na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1948-1978): um instrumento de pesquisa. Marília, 2018 (Digitado).

ENDLICH, Ana Paula. Bakhtin e a pesquisa documental de programas governamentais em educação. *Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*, Vitória, v.23, n.2, p. 54-65, jul./dez. 2017.

ESCOLA-PARQUE do INEP: uma experiência renovadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.37, n.86, p. 190, abr./ jun. 1962. Seção Informação do país.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Educação Pré-Escolar e Cultura*. Campinas: Cortez, 1999.

- GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Palavras e contrapalavra: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João: 2012, p. 19-40.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.
- GOBBI, Márcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: Parques Infantis e Escola Municipal de Educação Infantil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n.2, p.203-224, jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200010>
- GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 291-300.
- INFORMAÇÃO do país. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.195-204, set./dez. 1949. Seção Vida educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- INFORMAÇÃO do estrangeiro: Estados Unidos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.26, n.63, p.239-241, jul./set. 1956. Seção Vida educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- INFORMAÇÃO do país. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.34, n.80, p.135-173, out./dez. 1960. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- INFORMAÇÃO do país. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.39, n.90, p.171-180, abr./jun. 1963. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- KATZENSTEIN, Betti. Psicologia do desenho infantil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.26, n.63, p.242-283, jul./set. 1956. Seção Vida educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- BAHIA. Lei Orgânica do Ensino — Estado da Bahia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.40, n.92, p.71-103, out./dez. 1963. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- MATOS, Luiz Alves de. Atividades extraclasse. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.25, n.61, p.24-34, jan./mar. 1956. Seção Vida educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. Plano de um manual de recreação para a escola elementar (com coletânea de jogos). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.21, n.54, p.86-98, abr./jun. 1954. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- MEDEIROS, Maurício. Aspectos da psicologia infantil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.65-78, set./dez. 1949. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- MEIRELLES, Hely Lopes. Educação, ensino e cultura no Município. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.25, n.62, p.17-28, abr./jun. 1956. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.
- MEDVIEDEV, Pável, Nikoláievitch. P.N. O método formal nos estudos literários: introdução a uma crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, J. Roberto. Aspectos do ensino na França. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n.69, p.42-66, jan./mar. 1958. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

RECOMENDAÇÕES da Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.26, n.63, p.158-178, jul./set. 1956. Seção Documentação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

RELATÓRIO das atividades do Inep e dos Centros de Pesquisas Educacionais em 1958. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.29-77, jan./mar. 1959. Seção Documentação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Saúde, v.12, n.32, 1948, 282p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da Silva. *O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)*. 2008. 147f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVEIRA, Juracy. A escola experimental do C.B.P.E. de Salvador, Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.29, n.69, p.59-66, jan./mar. 1958. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.21-33, jul./set. 1962. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p. 246-253, abr./ jun. 1967.

REFLEXÃO SOBRE RELATOS PRÁTICOS DO USO DA EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA A FAVOR DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Gabriel Batista Mota¹, Gabriela das Gracas Oliveira Leal²

¹Universidade Estadual Paulista – UNESP. ²Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. E-mail: ogabrielmota@gmail.com

RESUMO

O presente artigo discute as relações entre a Comunicação e a Educação a partir do uso da Educomunicação enquanto ferramenta prático-pedagógica. Para tanto, o trabalho apresenta uma reflexão acerca de duas experiências educacionais distintas dos autores, uma audiovisual e a outra escrita, praticadas na educação básica da rede pública de Presidente Prudente (SP), para discorrer sobre a importância desta área em qualquer nível do contexto escolar. Ambas as atividades científicas que baseiam este assunto tiveram como objetivo geral analisar a inserção da Comunicação na sala de aula tendo como meta oferecer mais um instrumento ao processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada nas ações foi de natureza qualitativa do tipo intervenção com apoio da pesquisa de campo e bibliográfica, entrevista do tipo semiaberta e observação direta intensiva. Nas duas vivências descritas observou-se o entusiasmo e a melhora na relação aluno-professor, como também a aprimoração das técnicas de ensino tornando-as mais agradáveis e de fácil manuseio. Após estas experimentações, os pesquisadores concluíram a grande importância do uso da educomunicação, como prática didática, desde que planejada, utilizada de forma correta aos objetivos sistemáticos do conteúdo programático.

Palavras-chave: Comunicação e Educação; Produção audiovisual; *Stop motion*; Jornalismo impresso; Educação básica pública de Presidente Prudente (SP).

ABSTRACT

This article discusses the relationship between Communication and Education from the use of Educommunication as a practical-pedagogical tool. To this end, the paper presents a reflection on two distinct educative experiences of the authors, one audiovisual and the other written, practiced in the basic education of the public network of Presidente Prudente (SP), to discuss the importance of this area at any level of the school context. Both scientific activities that base this subject had as general objective to analyze the insertion of Communication in the classroom aiming to offer another instrument to the teaching and learning process. The methodology used in the actions was of a qualitative nature of the intervention type supported by field and bibliographic research, semi-open interview and direct-intensive observation. In both experiences described there was enthusiasm and improvement in the student-teacher relationship, as well as the improvement of teaching techniques making them more pleasant and easy to handle. After these experiments the researchers concluded the great importance of the use of educommunication as a didactic practice, as long as planned, used correctly to the systematic objectives of the syllabus.

Keywords: Communication and education; Audiovisual production; Stop motion; Printed journalism; Public basic education of Presidente Prudente (SP).

RESUMEN

Este artículo discute la relación entre Comunicación y Educación a partir del uso de educomunicación como herramienta práctica-pedagógica. Con este fin, el documento presenta una reflexión sobre dos experiencias educacionales distintas de los autores, una audiovisual y otra escrita, practicada en la educación básica de la red pública de Presidente Prudente (SP), para discutir la importancia de esta área en cualquier nivel del contexto de la escuela. Ambas actividades científicas que basan esta asignatura tenían como objetivo general analizar la inserción de la comunicación en el aula con el objetivo de ofrecer otro instrumento al proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología utilizada en las acciones fue de naturaleza cualitativa del tipo de intervención apoyada por la investigación bibliográfica y de campo, la

entrevista semiabierta y la observación intensiva directa. En las dos experiencias descritas hubo entusiasmo y mejora en la relación alumno-maestro, así como la mejora de las técnicas de enseñanza, haciéndolas más agradables y fáciles de manejar. Después de estos experimentos, los investigadores concluyeron la gran importancia del uso de la educomunicación como práctica didáctica, siempre que se planificara, utilizada correctamente para los objetivos sistemáticos del programa de estudios.

Palabras clave: Comunicación y educación; Producción audiovisual; *Stop motion*; Periodismo impreso; Educación básica pública de Presidente Prudente (SP).

INTRODUÇÃO

A Comunicação impressa, digital ou audiovisual, pelo enfoque do senso comum Educomunicacional é uma área que ainda não possui muito interesse de pesquisa por parte dos profissionais da Educação para investigar esta ciência como ferramenta prático-pedagógica que pode permitir o uso de novas metodologias mais ativas no ensino tradicional³².

Utilizar estas linguagens da Comunicação não apenas diminui o receio das instituições e profissionais mais tradicionais com as ferramentas contemporâneas (PIRES, 2008), como também incentiva que as crianças, adolescentes e jovens manifestem interesse por alguma novidade promovida dentro do cotidiano da sala e, também, por estas inovações estarem relacionadas com sua ligação mais enfática ao mundo virtual ou imagético (MORAES, 2005) tão presente nos contextos juvenis de nossa sociedade ocidental.

É importante lembrar que a inserção responsável e planejada da Educomunicação no universo educacional não exclui a participação dos professores, pelo contrário, as propostas descritas neste relatório foram planejadas e executadas com a total inclusão docente e da equipe de gestão das instituições de ensino em questão.

Desta forma, o artigo aqui apresentado promove uma reflexão acerca do uso das vertentes da Educomunicação, escrita e audiovisual, e seus alcances conteudísticos primando por possibilitar ferramentas efetivas e fáceis ao uso constante e pedagógico no cotidiano institucional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As pesquisas que fundamentam o presente relato mostravam a importância de investigar aplicabilidade do uso da educomunicação no ensino básico e fundamental da rede pública de ensino de Presidente Prudente (SP). Para tanto, utilizou-se a pesquisa científica como forma de realização dos projetos.

A pesquisa científica caracteriza-se como um “[...] procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos” (DIEHL; TATIM, 2004, p.47), e assim nortear os pesquisadores na realização de buscas acerca da relação Comunicação-Educação para auxiliar os professores na propagação de seus conhecimentos.

Já o artigo científico, como se configura este trabalho, são estudos curtos, “[...] porém completos, que tratam de uma questão verdadeiramente científica [...]”, este tipo de exposição científica permite ao leitor inteirar-se sobre o assunto de forma mais rápida sem perder qualidade e informação (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.242).

Cientes do conceito de pesquisa e de artigo, os autores iniciaram a seleção de metodologia que “[...] pode ser definida como o estudo e a avaliação dos diversos métodos, com o propósito de identificar possibilidades e limitações no âmbito de sua aplicação no processo de pesquisa científica” (DIEHL; TATIM, 2004, p.47) e também pode ser definida como “[...] o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento” (ANDRADE, 2010, p.117).

Para a realização de ambas as experiências mencionadas neste relatório foi escolhida a pesquisa de natureza qualitativa, já que os objetos de pesquisa, que nas duas ações eram o uso da comunicação audiovisual ou escrita na educação, eram práticas que necessitavam de análise aprofundada e individual do comportamento dos envolvidos (DIEHL; TATIM, 2004, p.52). Assim, tais detalhes seriam impossíveis de se quantificar.

³² Os autores entendem o vocábulo “tradicional” como referente ao ensino contemporâneo, onde o docente é o único ser ativo na sala de aula, dono do conhecimento e da oportunidade de fala, já os alunos encontram-se na condição passiva, pois observam e absorvem, sem chances de interação prática, além de oportunidades reduzidas “[...] de incorporar meios e tecnologias de informação” neste contexto escolar (GÓMEZ, 2002, p.64).

A pesquisa do tipo intervenção foi o método usado em ambas as experiências educacionais aqui descritas, já que houve a necessidade e oportunidade de inserir duas atividades externas no cotidiano das turmas que se envolveram nas pesquisas anteriores. A pesquisa-intervenção aprofunda o contato entre os participantes e amplia as bases teóricas e metodológicas do estudo (ROCHA; AGUIAR, 2003, p.67).

Os estudos de pesquisa-intervenção têm crescido no campo da infância e da juventude. Isso é revelador na medida em que partem exatamente da pesquisa com grupos politicamente minoritários os desafios de se repensar os modelos canônicos de pesquisa baseados em uma distância entre pesquisador e pesquisado e em um controle do processo de pesquisa a partir da centralidade dada à posição do pesquisador (CASTRO; BESSET, 2008, p.11).

Para embasar a parte teórica das investigações que amparam este relatório foram utilizadas as pesquisas bibliográficas e de campo para auxiliar na seleção de materiais eletrônicos/impressos referentes ao assunto e recolher informações adquiridas pessoalmente nas escolas participantes, respectivamente (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Objetivando angariar mais informações, a observação direta intensiva também foi escolhida, já que não “[...] consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.173). Esta técnica foi usada pelos pesquisadores para recolher dados a partir das observações sobre as interações entre os discentes das turmas membros das pesquisas.

As entrevistas do tipo semiabertas também foram utilizadas, em áudio e vídeo, com o intuito de conseguir detalhes que só poderiam vir de quem estivesse em contato constante com a escola e os alunos e, por isso, foram realizadas com os professores, orientadoras pedagógicas, diretoras e, posteriormente, com os alunos. Este tipo de recurso é importante porque oferece “[...] respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (DUARTE, J., 2009, p.62).

Por fim, os projetos que respaldam a presente narração possuem uma importante influência nas contribuições que a Educomunicação pode trazer à sociedade, já que sua relevância se baseia em “[...] colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. A partir do momento em que há esse contato entre o aprendiz e a sociedade beneficiada por ele, acontece por parte dos dois lados, benefícios” (RODRIGUES *et al.*, 2013, p.142).

JORNAL IMPRESSO NO CONTEXTO ESCOLAR

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina, a imprensa periódica tem uma história mais recente se comparada aos países europeus, com o início da produção de impressos a partir do século XIX (LUTZ, 2013). Na educação, esta vertente do jornalismo está entre os meios de comunicação mais utilizados e há mais tempo (LUTZ, 2013).

No ambiente escolar, o jornal impresso, ainda é uma proposta metodológica que possui um recurso de grande adesão e interesse por parte dos discentes, pois apesar de existirem outras mídias consideradas, superficialmente, mais atrativas, “[...] o fato do registro físico do jornal impresso – apesar das versões digitais – ser algo formalizado, que pode ser levado e mostrado aos demais sujeitos, o jornal tem boa circulação entre os grupos sociais e escolares” (PUNTEL; HOEZEL, 2013, p. 5). Este veículo torna-se uma atraente ferramenta educacional para o docente demonstrar que por meio dele “[...] pode se expressar, evidenciando sua forma de ver, sentir e questionar tudo que lhe agrada ou incomoda, e que isso tem importância e que ele é importante” (PUNTEL; HOEZEL, 2013, p. 5).

O impresso, como recurso de mídia e meio de comunicação, tende a sugerir que os estudantes de classe de alfabetização necessitam de uma análise apurada do professor, utilizando nas ações pedagógicas diversos jornais produzidos por distintas empresas jornalísticas (ASSUMPÇÃO, 2009).

Também é necessário levar em consideração o contexto social dos indivíduos, pois a educação se apresenta com a função de criar cidadãos críticos, onde o discente não apenas decifra a mensagem, como também questiona e defende seus pontos de vista (ALBUQUERQUE; FONSECA, 2012).

Os impressos, para Faria (2006), são mediadores entre a escola e a sociedade, pois colocam os discentes em contato com diversos assuntos e, além disso, auxilia na construção de novas formas de olhar, o que reflete na vida social dos estudantes.

Em relação às vantagens da criação de impressos escolares são avaliadas há décadas. Faria e Zanchetta Jr. (2007) destacam que a produção dos informativos em sala de aula deve estar voltada à interdisciplinaridade, pois envolve os docentes, discentes, pais, funcionários da instituição e a comunidade.

Lutz (2013, p. 5) acrescenta que “[...] É importante ainda não fechá-la a um número restrito de pessoas, fazendo com que as informações não circulem da maneira devida, além de evitar com que o jornal se resume unicamente a textos pessoais dos alunos, bem como piadas, poesias, etc.”

Contudo, de um modo geral, os autores do presente artigo observam que a integração deve ser realizada sem abandonar totalmente, ou repentinamente, as mídias mais populares - como TV, rádio, jornal impresso ou revista – pois, como são mais conhecidas e de fácil acesso manual, ou seja, não há necessidade de acesso à internet, tornam-se o caminho mais favorável nos ambientes escolares, tendo em vista que nem toda escola possui equipamentos ou conexão com a *Web*.

Deste modo, surge o programa socioeducativo “O Imparcial na Escola”, uma idealização do jornal O Imparcial, de Presidente Prudente (SP), para fomento da cidadania. A ação se consolida com o fornecimento de exemplares às escolas ou Secretarias de Educação conveniadas para utilização em sala de aula. Ao mesmo tempo, capacitações são promovidas com os educadores com visitas para habilitá-los ao uso do veículo de comunicação como instrumento de aprendizagem.

Com o objetivo central de oportunizar o acesso ao jornal impresso como uma das dimensões do estímulo ao prazer de ler, bem como reinterpretar a vertente e seus vínculos com a realidade social, criar opções para expressão de atitudes cidadãs por parte dos leitores.

Desde 2010, o impresso mantém parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, com o fornecimento de 10 exemplares para cada uma das 31 escolas da rede pública municipal, que atendem cerca de 10 mil alunos.

Em 2011, iniciaram-se as formações para todos os 400 professores e gestores do ensino fundamental. Nos encontros, os profissionais conheceram e exercitaram, em oficinas práticas, atividades interdisciplinares para execução em sala de aula.

A ação não visa, em momento algum, competir com os livros didáticos, nem mesmo substituir a grade elaborada pela rede. Pretende-se, no entanto, somar, levar conhecimento, fomentar a cidadania, a democracia, bem como direitos e deveres. Desta forma, este trabalho representa o primeiro contato que alguns alunos têm com o impresso.

Ao longo dos anos, toda produção com o jornal na escola ganhou visibilidade com matérias jornalísticas e suplementos especiais. Além disso, uma coluna publicada semanalmente retrata o que os alunos e educadores promovem dentro e fora da sala de aula com o emprego do impresso, objetivando propagar a metodologia criada pelos educadores aos demais colegas.

Em outro formato, anteriormente denominado “Jornal na Escola”, o trabalho já foi desenvolvido na região prudentina, em parceria com a Diretoria Regional de Ensino (Derpp), alcançando a capacitação de 1,3 mil educadores.

A edição de 2016 do programa “O Imparcial na escola” teve início no segundo semestre do ano mencionado com as escolas que manifestaram interesse. As nove instituições participantes foram: E.M. Pioneiro Alberto Bernardes Sotelo (Floresta do Sul), E.M. Carlos Alberto Arruda Campos (Eneida), E.M. Dr. Carlos Braga (Ameliópolis), E.M. Prof. Ivo Garrido (Jardim Mediterrâneo), E.M. Profa. Maria do Socorro Brito de Almeida (Cecap), E.M. Prof. Oacyr Azevedo (Jardim Eldorado), E.M. João Sebastião Lisboa (Vila Charlotte), E.M. Rui Carlos Vieira Berbert (Brasil Novo) e E.M. Profa. Vilma Alvarez Gonçalves (Jardim Paraíso).

A primeira etapa teve início com a realização de nove reuniões entre o editor executivo do jornal O Imparcial, e coordenador do programa, e os professores e gestores dos ambientes educacionais listados anteriormente. Estes encontros objetivaram a introdução ao programa, como também a capacitação sobre o modo de produção tanto de um jornal impresso como de um suplemento, seção do jornal na qual o produto final seria hospedado virtualmente ou impresso.

Diante disto, a fase seguinte do projeto de extensão foi a seleção de estudantes de jornalismo da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) que iriam compor o quadro de assistentes. Os universitários que se voluntariaram, sob a supervisão da docente responsável pela disciplina de Jornalismo Impresso, foram divididos em três equipes, onde cada uma se responsabilizou em orientar três escolas da cidade na produção de seu material. Cada unidade escolar disponibilizou turmas e professores para o programa, ficando a cargo destes a escolha do tema e de como o mesmo seria trabalhado.

Os assuntos escolhidos pelos participantes foram os seguintes: dengue, vida no distrito, higiene, olimpíadas, folclore, xadrez, respeito e cidadania, o morador mais antigo do bairro, alimentação saudável, diversidade étnico-racial, valores morais e éticos, clima, moradias da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU), animais, sustentabilidade, educação cívica, semana da criança, visita ao jornal O Imparcial, a importância de brincar, curiosidades, obesidade infantil, solidariedade, oficinas Cidadescola, meio ambiente, poluição, animais peçonhentos, *bullying*, terreno baldio, atualidades, notícias diárias, reciclagem, eleições, política, pipa vs. cerol, sexualidade, *Cooperlix* e eventos na escola. Estes temas foram trabalhados por meio de textos informativos, literatura de cordel, tirinhas, desenhos, cruzadinhas, entrevistas, galerias de imagens e fotos, charges, caça-palavras, receitas, brincadeiras (os 07 erros, passatempo e ligar os pontos), artigos, paródias, parlendas, carta ao leitor, classificados, fábulas e contos.

A terceira parte do projeto constituiu-se de três visitas que as equipes de universitários faziam, em cada uma das três escolas sob sua responsabilidade, orientando-as sobre diagramação de seu material, métodos de produção e organização jornalística e conteudística a fim de uniformização do produto final.

Durante toda a realização da oficina, os universitários responsáveis por cada escola relatavam à professora-orientadora do projeto e ao coordenador do programa as opiniões emitidas pelas crianças e pelos (as) educadores (as), observando atentamente a recepção, assim como, as dificuldades enfrentadas por estes públicos.

Foi possível perceber a evolução de cada sala, os questionamentos e a forma como cada uma construía suas tarefas. Com o passar das semanas, os alunos começaram a questionar, sem nenhuma interferência dos pesquisadores ou dos docentes, os assuntos por eles mesmos escolhidos e a sugerir novas abordagens, evidenciando que haviam, enfim, assimilado não apenas o assunto, mas também a forma como a Comunicação, em especial o jornal impresso, tratava os temas presentes no universo pedagógico.

Após um período de aproximadamente três semanas, as turmas finalizaram seus trabalhos e os professores, responsáveis por cada uma delas, se reuniram com o coordenador do programa entre os dias 29 de agosto e 28 de setembro para apresentar o conteúdo construído e receber as últimas orientações. Em seguida, o material seguiu para a sede do jornal onde foi editado e diagramado para a versão final³³ da edição de 2016.

PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS COMO FERRAMENTAS EDUCATIVAS

A inter-relação entre o Cinema e a Educação, no Brasil, é uma proposta em lei federal 13.006, aprovada em 26 de junho de 2014, pela presidente Dilma Rousseff. A lei determina que todas as escolas de ensino básico acrescentem, no currículo, a exibição de duas horas mensais de cinema nacional (BRASIL CONGRESSO NACIONAL, 2014). Embora, segundo Fresquet e Migliorin (2015, p. 5), “[...] a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade [...]”, esta lei facilita o contato das crianças e suas famílias ao cinema. Principalmente porque se sabe que esta aproximação permite a criação de novos saberes.

Para oficializar a exibição do cinema no ambiente escolar, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e, como lembram Bacco e Lima (2012, p. 5), este ato aconteceu em 1936, como forma de oficializar que o “[...] cinema nas escolas se configura como política pública, e ganha status oficial de cinema educativo”.

Deste modo, sabe-se que a Comunicação tem como uma de suas interfaces a capacidade de auxiliar a Educação, pois oportuniza a inserção de ferramentas pouco habituais ao método pedagógico tradicional. Dentre esses recursos, a linguagem cinematográfica, que trabalha com imagens detalhadas e até simplificadas, já foi alvo de estudos para avaliar sua capacidade de desempenho na Educação, pois sua performance imagética consegue comunicar com o estudante o assunto sugerido.

Esta relação entre cinema e educação é debatida há décadas e, com a prática do audiovisual, fortaleceu-se no contexto escolar, levando em consideração que o cinema colabora com a formação cultural da sociedade. Duarte (2009, p. 70) comenta que “Embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento”.

A criação desta sétima arte da forma como a conhecemos hoje, no sentido de produção e exposição de longas e curtas-metragens, é atribuída aos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière, que

³³ O produto final da oficina, em formato PDF e gratuito, pode ser acessado virtualmente em: [DRIVE 01](#) ou [DRIVE 02](#).

apresentaram o primeiro longa-metragem, que se tem conhecimento, em dezembro de 1895. Este acontecimento ocorreu no salão do *Gran Café*, no nº 14 do *Boulevard des Capucines*, em Paris, e teve com a audiência de 33 pessoas (NAPOLITANO, 2006, p. 68-69).

No Brasil, apenas em 1896 chegava o equipamento e o conceito do cinema, denominados como cinematógrafo pelos irmãos Lumière, e após dois anos, segundo Duarte (2009), o país já construía sua própria identidade cinematográfica.

Segundo Mogadouro (2014, p. 4), nesta mesma fase, pelo fato de existirem pesquisas englobando o cinema e a aprendizagem, ele foi censurado pelas diretrizes católicas, já que a Igreja acreditava que “[...] os filmes poderiam deformar as mentes, por serem apreciados, antes de tudo, pela via da emoção”.

A ligação do Cinema com a Educação aconteceu nos primórdios do século XX quando, como aponta Pfromm Netto (2011, p. 113), “[...] companhias [foram] criadas especialmente para produzir e distribuir filmes educativos para escolas, igrejas, clubes, instituições políticas e organizações industriais [...]”.

Discutindo ainda a capacidade instrutiva do cinema, Pfromm Netto (2011, p. 109) aponta que “Desde os tempos do cinema mudo, numerosos psicólogos e educadores realizaram pesquisas científicas sobre os filmes como meio de aprendizagem e ensino [...]”. Almeida, Falcão e Citelli (2012, p. 1) também acrescentam que no mundo contemporâneo e tecnológico atual o Cinema e a Educação são áreas intrínsecas e “[...] não é mais plausível hoje discutir questões relacionadas à área da Educação sem pensar o campo da Comunicação”.

Já Duarte (2009) é mais direta e objetiva ao afirmar que a linguagem cinematográfica é implantada no núcleo educacional desde o momento em que se faz necessária a compreensão dos modelos estéticos globais e também da socialização entre os povos e conhecimentos.

A autora (2009, p. 14) ainda acredita que “Ir ao cinema, ver filmes em salas de exibição é um hábito que precisa ser aprendido [...]”, uma vez que a falta do contato com esta linguagem dificulta a concepção imagética dos espectadores. Também é importante perceber que “Quando filmes efetivos e apropriados são usados de modo adequado, as pessoas aprendem mais em menos tempo e são capazes de reter o que aprenderam” (PFROMM NETTO, 2011, p. 109).

Entre as linhas de atuação prática do cinema que conseguem auxiliar a Educação está o filme de animação que por ser do convívio das crianças pode ser selecionado para a produção de trabalhos ou experiências cinematográficas em sala de aula.

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar uma proposta de inserção desta linguagem na escola, como ferramenta pedagógica, a partir de apreciações bibliográficas e do relato de uma oficina audiovisual produzida com crianças de 10 e 11 anos da rede pública de Presidente Prudente (SP), interior do sudeste do Brasil.

Intitulado como “Oficina animAÇÃO”, foi um projeto piloto, que partiu do entendimento do cinema, enquanto ferramenta pedagógica, voltada para o ensino básico em Presidente Prudente (SP). AnimAÇÃO por harmonizar o gênero animação com a necessidade de ter um projeto mais intensificado com as crianças no contexto escolar.

Sem desvalorizar a função predominante do docente, a oficina objetivou agregar ao cenário educacional uma visão diferenciada sobre a linguagem cinematográfica.

Aplicada no segundo semestre de 2016 na Escola Municipal Professora Odette Duarte da Costa, localizada em um bairro periférico denominado Jardim Morada do Sol, a sala escolhida pelas gestoras da unidade escolar, para participar do projeto, foi a turma do 5º ano B.

A turma de crianças, na época do projeto, era composta por 29 crianças, sendo 17 meninos (58%) e 12 meninas (42%). A faixa etária era de 10 (28%) e 11 anos (72%) (MOTA *et al.*, 2016).

Após apresentar a oficina na escola, a fim de introduzir a docente da sala selecionada no ambiente cinematográfico foi produzida uma animação em *stop motion* que contava, basicamente, o significado do cinema. Napolitano (2006, p. 57) afirma que é indispensável que o docente compreenda sobre o recurso audiovisual, pois “[...] não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho”.

Para compor o material didático foram produzidos uma cartilha animAÇÃO e seis videoaulas. A cartilha auxiliou na fixação dos conteúdos e, também, orientou o (s) docente (s) sobre o processo de produção de um audiovisual. Já as videoaulas contextualizam o cinema, o gênero animação e a técnica do *stop motion*.

Vale lembrar que, antes do início da oficina, os estudantes foram levados até o cinema local, na ocasião assistiram ao filme “Procurando Dory”³⁴. Conhecer o ambiente cinematográfico é essencial, pois a tela é maior e divergente, levando em consideração que estão habituados a verem filmes na TV.

Este contato das crianças com a sala do cinema é válido para que as mesmas tenham a possibilidade de uma experiência e sensação diferente ao assistirem às películas no cinema, visto que os estudantes do 5º ano B, dos 29 entrevistados, 27 deles (93%) afirmaram que já foram ao cinema e apenas dois estudantes (7%) nunca visitaram o cinema.

Após conhecer a sala, ter exibido o curta produzido pela professora e levá-los ao cinema, iniciou-se a oficina com as crianças.

Com o auxílio da docente, cinco equipes foram formadas e cada uma deveria escolher, de acordo com o conteúdo programático da escola, um tema e o nome que daria ao grupo.

A próxima etapa consistiu em desenvolver a oficina mediante três etapas que compõem a produção de um audiovisual: a pré-produção, produção e pós-produção.

A fase de pré-produção teve seu início com a formulação do tema ou assunto que foi apresentado no trabalho. Com o tema escolhido, todas as equipes formadas tiveram a orientação, tanto da professora responsável pela sala quanto pelos pesquisadores. Com o objetivo de estruturar as ideias os grupos produziram um *storyboard*³⁵, segundo Watts (1990, p. 22), “A ideia [...] precisa ser a mestra; a técnica deve se submeter a ela”. Nesta etapa, o produtor é o único responsável pela confecção da ideia. Pois, para o autor (1990, p. 23), é imprescindível pensar “[...] naquilo que realmente lhe interessa e você terá chance de ter uma ideia de produção que seja atraente às outras pessoas”.

O *storyboard* também ajudou na produção dos materiais que foram utilizados para compor os curtas-metragens em *stop motion* e possibilitou que as crianças escolhessem se iriam trabalhar com massinhas, objetos, pessoas ou desenhos. Todos os cinco grupos optaram pelo desenho, pois as crianças possuíam mais habilidade em desenhar e pintar.

A fase de produção consistiu em colocar em prática as ideias formadas anteriormente, por meio da fotografia e iluminação, o que permitiu que as figuras formassem a história planejada na pré-produção. As equipes produziram manualmente todo o material físico e, em seguida, com a orientação dos pesquisadores, tiraram fotos de suas animações em *stop motion* utilizando um tripé artesanal (feito com garrafa pet)³⁶ e uma câmera fotográfica semiprofissional que, certamente, pode ser substituída por um aparelho celular.

A pós-produção, última etapa que compõe o processo de construção de um audiovisual, foi realizada a partir da junção de todo o conteúdo produzido e recebeu ajustes necessários por meio de *softwares* de edição.

A Oficina animAÇÃO obteve como resultado cinco curtas-metragens, e todas as etapas estão disponíveis ao público em sua página oficial no *Facebook*³⁷. Após a conclusão das etapas explanadas anteriormente, e com o objetivo de debater, comentar, opinar e propor melhorias para as produções audiovisuais futuras, foi realizado um diálogo entre as crianças em formato de roda de conversa.

Para a roda de conversa, todos os discentes que estavam presentes em sala de aula sentaram em forma de “U” para que, após a exibição dos curtas produzidos, uma discussão sobre os vídeos fosse efetuada.

Os curtas, produzidos pelas crianças, intitulados “A regra do três (Grupo “Super Animação”), “A história do basquete” (Grupo “Heróis do Basquete”), “As Cores Super D+” (Grupo “Super D+), “Bob, o cãozinho” (Grupo “Diversão”), “O Tubarão Branco” (Grupo “Combate”) foram exibidos nesta ordem. A sala permaneceu quieta, era notável que as crianças estavam interessadas ao ver os curtas finalizados.

Com o objetivo de debater, os pesquisadores fizeram algumas perguntas sobre o material exibido e os grupos tiveram a possibilidade de abordar as principais dificuldades que tiveram ao produzirem os curtas.

³⁴ O filme narra a história de um peixe azul que possui perda de memória e tenta reencontrar seus pais.

³⁵ O *storyboard* é “[...] uma ferramenta projetada para dar uma programação organizada do plano de filmagem, *frame por frame*, tomada por tomada” (FILLMANN, 2014, p. 4).

³⁶ O vídeo com uma das formas de se construir um tripé artesanal pode ser assistido no *link*: [YouTube](#).

³⁷ Disponível em: www.facebook.com/animacaooficina.

A equipe “Diversão” explanou que fotografar requer bastante atenção e concentração “[...] porque não podia mexer se não a foto iria sair ‘faiscada’” (FRANCISCO, 2016)³⁸. O estudante João Paulo Martins (2016)³⁹, relatou que seu maior obstáculo foi gravar o áudio, que foi utilizado como off, “[...] eu até gostei, mas me atrapalhei na hora de gravar o áudio”.

O grupo “Super D+” mencionou que houve dificuldade para esboçar as imagens e recortá-las. Já as equipes “Super Animação”, “Combate”, “Heróis do Basquete” declarou que produzir o roteiro e gravar o texto foram as atividades mais complexas, pois, conforme eles, a leitura é uma tarefa complicada, além do esforço para confeccionar os desenhos maiores.

Vale ressaltar que todos os grupos participantes conseguiram assimilar o tema dos curtas-metragens exibidos.

A orientadora pedagógica da escola, Jaqueline Leite Oliveira Silva Macedo, e a professora da sala, Roberta Paraizo Orosco Barcellos, concluíram que é pertinente continuar projetos como este e sugeriram que poderiam “[...] fazer outros *stop motion* e aí talvez poderíamos fazer com turmas de 3º e 4º ano, pois essas turmas estariam mais um ano na escola, pelo menos. Um aluno passaria ao outro” (MACEDO, 2016)⁴⁰, ainda segundo Macedo, era visível a mudança de comportamento e desempenho dos discentes em sala de aula, “[...] têm crianças, por exemplo, que tem um sério problema sério de comportamento, mas em questão de leitura melhorou bastante [...] então foi muito válido”.

A docente Roberta afirmou que delimitar o tema ou assunto auxilia no processo da produção audiovisual, pois “[...] pode até ser vários temas, mas espalhar durante o ano, cada bimestre um tema. Uma coisa mais pontual” (BARCELLOS, 2016)⁴¹.

Todavia, a forma de preparação e elaboração dos audiovisuais em *stop motion* possibilitou discussões, além da linguagem cinematográfica, de diversos temas que costumemente não são discutidos em sala de aula e contribuiu para o trabalho em equipe, o senso crítico e estético dos discentes envolvidos, e por meio da roda de conversa obteve-se esse *feedback*.

O 1º Festival de curtas-metragens da Escola Municipal Professora Odette Duarte da Costa ocorreu dia 11 de novembro de 2016 – durante a mostra pedagógica da instituição. O evento foi idealizado pelos graduandos a fim de exibir para toda a comunidade, discentes, docentes e a gestão escolar, os cinco curtas-metragens produzidos pelas crianças participantes do projeto. Na oportunidade, os audiovisuais foram apresentados e exibidos ao público presente.

A diretora, orientadora pedagógica e professora da sala da instituição expuseram sobre a importância de projetos audiovisuais como esse, além de corroborar a relevância de continuar com a aplicação do mesmo.

A secretária municipal de Educação de Presidente Prudente (SP), que também estava presente no evento, Ondina Barbosa Gerbasi, após a apresentação dos vídeos dos discentes, discorreu sobre a evolução das crianças no quesito leitura e interpretação. “O fato de conseguirem motivar as crianças para que elas possam aprender mais e muito mais, porque vocês viram como elas vão ficando mais desenvoltas, vão lendo melhor, interpretando melhor, elas vão, inclusive, tendo uma autoestima desenvolvida” (GERBASI, 2016)⁴².

No término do evento, os autores do projeto entregaram um DVD, contendo todos os curtas-metragens desenvolvidos, às gestoras da escola, à professora e aos discentes.

REFLEXÃO SOBRE A EDUCOMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Durante a execução de ambas as atividades mencionadas anteriormente neste texto, percebeu-se o ânimo e entusiasmo não apenas por parte dos alunos, mas também das professoras e equipe gestora. Os

³⁸ Entrevista com Sílvia Francisco, estudante da Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa. Entrevista sobre a oficina. Concedida a João Pedro Rossini. 30 set. 2016.

³⁹ Entrevista com João Paulo Martins, estudante da Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa. Entrevista sobre a oficina. Concedida a Gabriela Leal. 30 set. 2016.

⁴⁰ Entrevista com Jaqueline Macedo, orientadora pedagógica da Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa. Entrevista sobre a oficina. Concedida a Gabriela Leal. 28 set. 2016.

⁴¹ Entrevista com Roberta Barcellos, professora da Escola Municipal Profa. Odette Duarte da Costa. Entrevista sobre a oficina. Concedida a Gabriel Mota. 28 set. 2016.

⁴² Entrevista com Ondina Barbosa Gerbasi, secretária da Educação. Entrevista sobre o 1º Festival de curtas-metragens na E. M. Profa. Odette Duarte da Costa. Concedida a Isabelle Garcia. 11 nov. 2016.

pesquisadores observavam estas interações de forma discreta, descrevendo tudo em relatórios e, posteriormente, questionando estes envolvidos.

Os alunos relatavam que era legal estudar e trabalhar temas, e formas, diferentes do que estavam acostumados e ligar tudo isto ao mundo imagético e virtual ao qual estão habituados, pelo uso excessivo das ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente, era divertido.

As professoras se mostravam animadas com a possibilidade de utilizar a Comunicação, agora, como uma ferramenta com propósito educativo. Isto ocorria porque até o momento era usada como distração. O vídeo, por exemplo, era comumente usado como uma distração para a turma permanecesse em silêncio e ocupada enquanto estas docentes corrigiam provas ou preenchiam seus diários de classe. Com as intervenções dos autores destas pesquisas, estes momentos passaram a ter um objetivo, que era o de aprendizado. Filmes históricos, documentários e biografias começaram a entrar no currículo de atividades destas turmas, reforçando os ensinamentos oferecidos pelas profissionais e por outras ferramentas mais tradicionais, como livros e apostilas, por exemplo. Outra surpresa às educadoras era o fato de que para desenvolver ambas as oficinas não era necessário desembolsar nenhuma quantia em dinheiro, já que todo o material -jornais impressos e câmeras fotográficas amadoras- já encontrava-se presente nas escolas e que a formação para entender como aplicar tais trabalhos não era complicada, pelo contrário, mostravam-se instrutivas e até divertidas.

As equipes de gestão, formadas pelas orientadoras pedagógicas e diretoras, assim como os pais e responsáveis destes discentes viram com bons olhos as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores, uma vez que agradava a todos e cumpria com seu ideal inicial, que era o pedagógico, além de promover, ao final de sua execução, uma maior participação familiar nas escolas, já que foram realizados festivais ou reuniões para debater a produtividade e os avanços observados pelas professoras.

Os autores debateram entre si e com suas orientadoras, nas duas ocasiões, os aprendizados reunidos e os frutos de seus trabalhos, que se configuraram em um conjunto de vídeos em *stop motion* e um jornal laboratório produzidos pelas crianças. Entendeu-se, portanto, a importância da Comunicação no ambiente de ensino e como sua efetivação consciente e responsável pode oferecer ferramentas, métodos e frutos à educação.

CONCLUSÃO

Quando o cinema chegou à Europa (NAPOLITANO, 2006) ou quando a imprensa escrita iniciou sua participação no âmbito acadêmico (PUNTEL; HOEZEL, 2013) não se imaginava que ambas proporcionariam ferramentas de tamanha importância à Educação.

É interessante atentarmos ao fato de que áreas do saber, mesmo distintas, como a Comunicação e a Educação, podem se acrescentar e promover ganhos de grande destaque à outra, já que o conhecimento, em seu âmago, é mutável e sem junção arraigada com algum setor em particular, desta forma é possível achá-lo em qualquer carreira, especialmente quando se promove a cooperação.

Durante a produção e finalização das duas oficinas intervencionistas, realizadas em momentos diferentes, foi possível analisar a aplicabilidade da Comunicação e de suas linguagens na Educação.

Percebeu-se, como já dito, a alta participação discente e docente, a disponibilidade das escolas e da Secretaria Municipal de Educação (Seduc) a trabalhos externos e multidisciplinares. Também foi possível observar as dinâmicas de sala e como novas propostas metodológicas propiciam ganhos e animação no ambiente, já que estas novidades incitavam o questionamento, mesmo entre alunos de 10 ou 11 anos, sobre formas e métodos de abordagem de assuntos até então desconhecidos.

Como todos os assuntos trabalhados, nas duas ocasiões, eram pertinentes ao currículo programático e foram escolhidos pelas professoras das turmas, com total apoio da orientação pedagógica, sua produção e manipulação representou uma forma, até então inédita nas turmas, de estudo e entendimento dos mesmos. Os alunos, em determinados momentos, ao adquirirem confiança com esta metodologia ativa iniciaram debates com as docentes para entender a causa da escolha do tema e como este poderia ser melhor trabalhado para o formato digital de vídeo ou escrita, mostrando uma maturidade, entendimento e segurança com o conteúdo.

Ao observarmos todo o percurso que estas oficinas percorreram e seus resultados, podemos identificar, conforme apontamento das próprias professoras, aumento na confiança, ânimo, determinação, incentivo à leitura e à cooperação coletiva.

Já quanto aos pesquisadores, que na época eram graduandos de Jornalismo na Unoeste, estes trabalhos simbolizaram um maior contato com o cotidiano de sala de aula, que é muito diferente da teoria lida em livros ou dos conteúdos passados até mesmo no curso de Jornalismo, além da certeza de estarem caminhando pelo lugar correto em suas carreiras e na vontade, que se concretizou atualmente, de seguir à pós-graduação e à carreira docente.

Portanto, os autores concluem este trabalho entendendo a importância da colaboração entre áreas distintas a fim de promover uma ajuda à Educação, como também, percebendo a relevância de metodologias mais ativas, sem abandonar as tradicionais, objetivando propagar da melhor forma possível o conteúdo e o saber em nossa contemporaneidade cada vez mais digital e virtual do século XXI, além de deixar o incentivo para novas atividades como estas que promovem a cooperação, o planejamento e confecção de novas ferramentas pedagógicas, o auxílio aos professores -classe tão importante em qualquer sociedade- e ações que incitem trabalhos fora dos muros das instituições de ensino superior ou das zonas de conforto de qualquer estudante de graduação do território brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moisés Henrique Cavalcanti de; FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. A construção do conhecimento a partir da leitura do jornal impresso em sala de aula. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 7., 2012, São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...] São Cristóvão: FACED, 2012. Disponível em: <http://www.gpecpop.faced.ufu.br/node/90>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; FALCÃO, Sandra Pereira; CITELLI, Adilson Odair. O cinema como instância formativa de professores, In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 35., 2012, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, Intercom. 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0576-1.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. Mídias-educação e o jornal na sala de aula – um estudo comparativo dos projetos vamos ler em dois jornais paranaenses: Jornal da Manhã e Tribuna do Norte. **Revista Analecta**, Paraná, v. 10, n. 2, p. 67-82, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/viewFile/2099/1802>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BACCO, Thaisa Sallum; LIMA, Claudia Maria. Memória e Sociedade: a História do Cinema de Presidente Prudente (SP) nas Salas de Aula. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 35., 2012, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0904-1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 13.006 de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CASTRO, L. R de; BESSET, V. L. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. Disponível em: <http://www.brunabenvegnu.com/pesquisa-intervencao.pdf>. Acesso em 30 jul. 2019.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. 3.reimp. São Paulo: Atlas, 2009. p.62-83.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

FILLMANN, Maria Carolina Frohlich. Storyboard: uso estratégico da ferramenta no planejamento de revistas. **Blucher Design Proceedings**, São Paulo, v. 1, n. 4, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/15212587/STORYBOARD_uso_estrat%C3%A9gico_da_ferramenta_no_planejamento_de_revistas>. Acesso em: 04 ago. 2019. <https://doi.org/10.5151/designpro-ped-00362>

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: A lei 13.006**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 4-25. Disponível em: <http://www.universoproducao.com.br/cineop/10cineop_2015/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, n. 23, jan./abr., 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37017>>. Acesso em: 07 ago. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p57-70>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUTZ, Cleyton Pereira. O jornal impresso na educação: usos e perspectivas. In: JORNADA DA HISTEDBR, 6., 2013, Cascavel. **Anais eletrônicos [...]** Cascavel: UNICAMP, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/9/artigo_simposio_9_823_cleyton.lutz@ifms.edu.br.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

MOGADOURO, Claudia. O cinema reinventando a escola – Um diálogo da Educomunicação com o filme A invenção de Hugo Cabret. **C&E, Vinte anos: uma trajetória para consolidar a Educomunicação no Brasil**, São Paulo, v.19, n.1, jan/jun., 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78568>>. Acesso em: 03 ago. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i1p59-66>

MORAES, C. V. O. De um mundo da escola para uma escola do mundo: reflexão sobre meios e sobre fins. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v.10, n.3, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37543/40257>>. Acesso em: 13 ago. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v10i3p297-304>

MOTA, Gabriel Batista *et al.* **O uso do filme de animação como ferramenta pedagógica no ensino básico de Presidente Prudente (SP)**. 2016. 172 f.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social - habilitação em Jornalismo) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PFROMM NETTO, Samuel. A Odisseia do Cinema Educativo no Brasil. In: PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam, Mídia e aprendizagem: do cinema às tecnologias digitais**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2011. p.101-124.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XIII, n.2, mai/ago 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42298/45969>>. Acesso em 13 ago. 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v13i2p15-22>

PUNTEL, Michele; HOEZEL, Carlos Gustavo Martins. **O uso do jornal impresso em sala de aula: abordagens no contexto da alfabetização/letramento.** 2013. 15 f. Monografia (Especialização), Faculdade de Mídias na Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 23, n.4, dez., 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima *et al.* Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, mar., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/494/254>>. Acesso em: 29 jul. 2019.

WATTS, Harris. **On Camera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1990.

TRABALHO COLABORATIVO: ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

Camila Rodrigues Costa, Mônica Nemézio Da Costa Siqueirai, Manoel Osmar Seabra Junior, Matheus Augusto Mendes Amparo

Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: r.camilacosta@gmail.com

RESUMO

Objetivou descrever o processo de um trabalho colaborativo com o professor de Educação Física, professor do Atendimento Educacional Especializado e com a cuidadora para o desenvolvimento e implementação de Tecnologia Assistiva para um estudante com deficiências múltiplas no contexto escolar. Participaram da pesquisa dois professores, sendo um de Educação Física e um do Atendimento Educacional Especializado, uma cuidadora e um estudante com diagnóstico de deficiências múltiplas. Foi utilizada a observação com registro em notas de campo para os encontros de planejamento com os professores e com a cuidadora e nas observações durante as aulas de Educação Física e filmagem das aulas de Educação Física. O processo do trabalho colaborativo perpassa por seis diferentes etapas. O voluntarismo é um elemento facilitador para o trabalho colaborativo, além disso, as observações *in loco* possibilitaram uma aproximação da pesquisadora com o estudante, com o professor de Educação Física e com a cuidadora para que pudesse ser constituído o encontro de planejamento com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A colaboração do professor do professor do AEE se faz necessária, pois se identificou que muitas das características e dúvidas oriundas do professor de Educação Física em relação ao estudante podem ser sanadas com a colaboração do professor do AEE. Contudo, identificou-se que, ainda, é um desafio organizar encontros para planejamento entre os professores na escola em virtude da organização da carga horária docente que, pouco contempla momentos de diálogos entre esses profissionais. Conclui-se que, o trabalho colaborativo no ambiente escolar possibilita a implementação de Tecnologia Assistiva para o estudante com deficiências múltiplas.

Palavras-chaves: Trabalho Colaborativo. Educação Física. Atendimento Educacional Especializado. Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

It aimed to describe the process of a collaborative work with the Physical Education teacher, Specialized Educational Care teacher and the caregiver for the development and implementation of Assistive Technology for a student with multiple disabilities in the school context. Two teachers participated in the research, being one of Physical Education and one of Specialized Educational Attendance, one caregiver and one student with diagnosis of multiple disabilities. Observation with field notes was used for the planning meetings with the teachers and the caregiver and during the observations during the Physical Education classes and filming of the Physical Education classes. The collaborative work process goes through six different stages. Voluntarism is a facilitating element for collaborative work, in addition, the on-site observations made it possible for the researcher to approach the student, the Physical Education teacher and the caregiver so that the planning meeting with the school teacher could be constituted. Specialized Educational Service (AEE). The collaboration of the teacher of the AEE teacher is necessary, because it was identified that many of the characteristics and doubts arising from the Physical Education teacher in relation to the student can be solved with the collaboration of the teacher of the AEE. However, it was identified that it is still a challenge to organize meetings for planning among teachers at school because of the organization of teaching hours, which contemplates little moments of dialogue between these professionals. It is concluded that the collaborative work in the school environment enables the implementation of Assistive Technology for the student with multiple disabilities.

Keywords: Collaborative work. Physical Education. Specialized Educational Service. Assistive Technology Inclusive Education.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo describir el proceso de un trabajo colaborativo con el maestro de Educación Física, el maestro de Atención Educativa Especializada y el cuidador para el desarrollo e implementación de Tecnología de Asistencia para un estudiante con discapacidades múltiples en el contexto escolar. Dos maestros participaron en la investigación, uno de Educación Física y uno de Asistencia Educativa Especializada y un estudiante con diagnóstico de discapacidades múltiples. La observación con notas de campo se usó para las reuniones de planificación con los maestros y el cuidador y durante las observaciones durante las clases de Educación Física y la filmación de las clases de Educación Física. Los resultados indicaron que el proceso de trabajo colaborativo pasa por seis etapas diferentes: 1) identificación de voluntarios para el trabajo colaborativo; 2) observación de las clases de educación física para comprender las características de los estudiantes y su participación en las clases; 3) planificar reuniones con el maestro del Servicio Educativo Especializado para reflejar y planificar acciones de colaboración con el maestro de Educación Física y el cuidador; 4) reuniones con el maestro de Asistencia Educativa Especializada y el cuidador para orientación sobre el estudiante con discapacidad en las clases de Educación Física; 5) reuniones con el maestro de Educación Física y el maestro del Servicio Educativo Especializado para reflejar y planificar el uso de la Tecnología de Asistencia para la participación de los estudiantes en las clases; y 6) seguimiento y observación de las clases de Educación Física para implementar la Tecnología de Asistencia para El estudiante con discapacidad.

Palabras clave: Trabajo colaborativo. Educación Física. Servicio Educativo Especializado. Tecnología de Asistencia Educación Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Os desafios advindos do processo de inclusão escolar têm exigido dos professores a utilização de diferentes recursos para atender as necessidades dos estudantes com deficiência⁴³. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva (TA) enquanto área do conhecimento pode colaborar.

No presente estudo a TA é compreendida a partir do conceito definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), como:

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, 2007).

Ao pensar na Tecnologia Assistiva para o estudante com deficiência, mais especificamente, com deficiências múltiplas (DMU)⁴⁴- intelectual e física- a tomada de decisões sobre sua implementação, não ocorre de modo facilitado no ensino comum, essa condição não difere no ambiente das aulas de Educação Física. Por vezes, o sentido dos professores é de dúvidas sobre como proceder, quais recursos utilizarem para favorecer a participação do estudante nas atividades.

Nesse sentido, uma das possibilidades de refletir sobre o uso da TA e de planejar ações que possibilitem a inclusão do estudante com deficiências, tem sido por meio do trabalho colaborativo que tem se caracterizado como uma proposta promissora para a inclusão escolar.

O trabalho colaborativo propõe um novo modo de organização do trabalho docente, a partir de um planejamento e atuação conjunta dos professores. Magalhães (2004) define o trabalho colaborativo como uma oportunidade em que todos os envolvidos tenham a possibilidade de apresentar suas experiências, expressar suas opiniões, concordar ou discordar em relação ao seu discurso e ao do outro profissional.

Quando se trata da colaboração com professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), são poucos os estudos na área. Ainda mais, quando a proposta trata-se da produção e avaliação de Tecnologia Assistiva nas aulas de Educação Física. Esse dado foi constatado a partir da realização de uma revisão de literatura, no ano de 2017, em nível nacional e internacional sobre a temática,

⁴³ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva compreende-se como público-alvo estudantes com: Deficiência (física, sensorial, múltipla); Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2008).

⁴⁴ A deficiência múltipla (DMU) é caracterizada a partir do diagnóstico de uma ou mais deficiências que afetam a funcionalidade de um estudante em relação às atividades de vida independente (AVD), escolares e de relacionamento social (BRASIL, 2000).

nas bases de dados: ScieLO; Google Scholar, Portal de Periódicos Capes e, em anais de eventos científicos da área de Educação Física Adaptada, Educação Especial e Educação disponíveis online. Para a seleção dos estudos foram utilizados 14 descritores em português e quatro descritores em inglês, a saber: 1) Trabalho colaborativo; 2) Pesquisa colaborativa; 3) Educação Física OR Atendimento Educacional Especializado; 4) Educação Física OR Educação Inclusiva; 5) Educação Física OR Educação Especial; 6) Trabalho colaborativo OR Educação Física; 7) Ensino colaborativo; 8) Parceria colaborativa – Educação Física; 9) Atividade Motora Adaptada OR Atendimento Educacional Especializado; 10) Professor de Educação Física OR Professor do Atendimento Educacional Especializado; 11) Professor de Educação Física OR Professor de Educação Especial; 12) Parceria AND Educação Física AND Atendimento Educacional Especializado; 13) Ensino colaborativo AND Atendimento Educacional Especializado AND Educação Física; 14) Coensino AND Educação Física AND Atendimento Educacional Especializado. Foram utilizados, também, quatro descritores em inglês: 1) Collaborative teaching; 2) Collaborative teaching AND Disability; 3) Collaborative teaching AND Special Education; e 4) Collaborative teaching AND Physical Education. Após as buscas identificou-se que apenas quatro estudos (ALMEIDA, 2014; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014; OLIVEIRA; SILVA, 2015; SILVA; SANTOS; FUMES, 2015) que tiveram como objetivo investigar a colaboração entre o professor do AEE e de Educação Física, mas não contemplavam a produção e avaliação de Tecnologia Assistiva.

Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo descrever o processo de um trabalho colaborativo com o professor de Educação Física, professor do Atendimento Educacional Especializado e com a cuidadora para o desenvolvimento e implementação de Tecnologia Assistiva para um estudante com deficiências múltiplas no contexto escolar.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa atendeu aos requisitos éticos⁴⁵. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, fundamentada nos pressupostos da pesquisa colaborativa. Os princípios da pesquisa colaborativa inserem o pesquisador como colaborador na construção das propostas de intervenção, envolvendo-se na realidade e atuando conjuntamente com os sujeitos participantes. Com esta concepção de investigação, “a pesquisadora e professores assumem, conjuntamente, a responsabilidade de problematizar, refletir e transformar as práticas alienantes” (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 26).

A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar de ensino regular, localizada no interior do Estado de São Paulo. Um professor de Educação Física, um professor do Atendimento Educacional Especializado, uma cuidadora e um estudante com diagnóstico de deficiências múltiplas participaram do estudo.

Para constituição do trabalho colaborativo visando o desenvolvimento e implementação de Tecnologia Assistiva para o estudante com Deficiências Múltiplas, foram realizados seis etapas: 1) identificação dos voluntários para o trabalho colaborativo; 2) observação das aulas de Educação Física para compreensão das características do estudante e sua participação nas aulas; 3) encontros de planejamento com o professor do Atendimento Educacional Especializado para refletir e planificar ações de colaboração junto ao professor de Educação Física e com a cuidadora; 4) encontros com o professor do Atendimento Educacional Especializado e a cuidadora para orientação em relação ao estudante com deficiência nas aulas de Educação Física; 5) encontros com o professor de Educação Física e com o professor do Atendimento Educacional Especializado para refletir e planificar o uso de Tecnologia Assistiva para participação do estudante nas aulas e, 6) acompanhamento e observação das aulas de Educação Física para implementação da Tecnologia Assistiva para o estudante com deficiência.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação, com registro em notas em diário de campo dos encontros com os professores e com a cuidadora e nas aulas de Educação Física e alguns registros de filmagens das aulas de Educação Física. Segundo Gil (2008, p.119) essa técnica “apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. As notas em diário de campo, nomenclatura utilizada por Vianna (2003), possibilitam o registro diário e minucioso das observações, acontecimentos, manifestação de comportamentos. Para análise dos dados, as notas de campo foram organizadas em documentos no word e o seu conteúdo foi submetido a análise de conteúdo, do tipo temática (BARDIN, 2011). Os registros em filmagens foram assistidos na íntegra e foram recortados trechos nos quais a Tecnologia Assistiva era observada.

⁴⁵O estudo foi encaminhado e aprovado pelo comitê de ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp campus de Presidente Prudente, seguindo as recomendações vigentes na resolução Conselho Nacional de Saúde (Parecer CAAE nº 94698218.0.0000.5402).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão descritas as seis etapas para a constituição do trabalho colaborativo visando o desenvolvimento e implementação de Tecnologia Assistiva para o estudante com Deficiências Múltiplas.

Etapa 1- identificação dos voluntários para o trabalho colaborativo

Nesta etapa se faz necessário mapear os possíveis voluntários para a realização do trabalho colaborativo e solicitar autorização da Secretaria de Educação e/ Diretoria de ensino para contatar a unidade escolar onde os possíveis voluntários estão. Para tanto, alguns questionamentos podem auxiliar nesse momento.

Quadro 1. Identificação dos voluntários

	Onde encontrar esses voluntários?
-Professores do ensino comum	-Escola regular (mapear o endereço)
-Professor do Atendimento Educacional Especializado	-Escola regular (mapear a quantidade de professores atuantes na rede regular e os locais nos quais eles atuam)
-Professor de Educação Física	-Escola regular (mapear a quantidade de professores atuantes na rede regular e os possíveis locais nos quais eles atuam);
-Estudantes com deficiência	-Após mapear o professor do ensino comum, ou do Atendimento Educacional Especializado ou de Educação Física, identificar junto a este profissional quais estudantes ele atende e para quais ele necessita de apoio para a inclusão nas aulas.

Fonte: elaboração própria, 2019.

Após a autorização dos órgãos competentes, o próximo procedimento é contatar a unidade escolar e apresentar a proposta da pesquisa para o diretor (a) e para os professores que poderão voluntariar-se. Durante a explanação da pesquisa para a equipe de direção escolar, faz-se necessário levar em mãos, o projeto de pesquisa impresso e o documento de autorização do órgão competente. Ao contatar o professor que poderá voluntariar-se para participar da pesquisa alguns questionamentos poderão auxiliar.

Quadro 2. Apresentação da proposta do trabalho colaborativo

Como apresentar a proposta ao possível voluntário?	Quais perguntas poderão te auxiliar em relação ao início do trabalho colaborativo?
<p>São diversas as formas de organização do material, conforme segue abaixo. Neste caso, é primordial que o modo como o professor irá participar do seu estudo esteja claro.</p> <p>-Levar uma pauta impressa sobre a pesquisa enfatizando;</p> <p>-Levar o material organizado em poucos slides (neste caso, você pode apresentar em seu notebook ou tablete);</p> <p>-Levar o material sobre sua pesquisa organizado em um vídeo breve;</p> <p>-Explicar de modo claro, verbalmente, cada etapa da sua pesquisa e como será a participação do professor em cada uma delas.</p>	-Perguntar se o professor aceita participar da pesquisa;
	- Perguntar se o professor atende algum estudante com deficiência e quais deficiências (convém levar algum material para anotar essas informações);
	-Perguntar a quanto tempo o professor atua com estudantes com deficiência;
	-Perguntar para qual ou quais estudante (s) o professor necessita de apoio para a sua inclusão nas aulas;
	-Perguntar se o pesquisador poderá observar e se houver necessidade filmar as aulas, com foco para o estudante;
	-Perguntar quais os dias e horários das aulas do estudante no qual o professor indicou que precisa de apoio;
	-Perguntar se o pesquisador pode começar a acompanhar as aulas;
-Perguntar se existem momentos de encontros entre os professores do AEE e de Educação Física.	

Fonte: elaboração própria, 2019.

Em uma proposta de trabalho colaborativo, o voluntarismo é um elemento primordial e determinante. Segundo Friend e Cook, (1990); Mendes, Almeida e Toyota (2011) se um dos professores não tiver o desejo de colaborar e estabelecer um planejamento em conjunto, não há como desenvolver o trabalho colaborativo. Nesse sentido, Costa (2016, p.41), acrescentou que “estar disponível para colaborar é uma característica pessoal do professor que influencia diretamente o sucesso do trabalho colaborativo na escola”.

Após o professor se voluntariar o próximo procedimento consiste na observação das aulas.

Etapa 2- observação das aulas de Educação Física para compreensão das características do estudante e sua participação nas aulas

Nesta etapa faz-se necessário que o pesquisador tenha estabelecido o objetivo das observações para direcionar o que deseja observar e como irá registrar esses momentos. Em se tratando das aulas de Educação Física, alguns questionamentos podem auxiliar nesse momento.

Quadro 3. Identificação das características do estudante com deficiência

Características do estudante		
Elementos	O que observar?	Como registrar?
Comunicação	O estudante verbaliza?	O registro pode ser realizado de diferentes formas, como: -Notas de campo; -Filmagens; -Conversa com a família; -Conversa com o professor e/ou cuidador.
	Como ele verbaliza?	
	Faz uso da linguagem oral?	
	Faz uso de gestos?	
	Faz uso de comunicação alternativa?	
Mobilidade/Locomoção	O estudante se locomove?	O registro pode ser

	Como o estudante se locomove? Sozinho? Com auxílio? De quem?	realizado de diferentes formas, como: -Notas de campo; -Filmagens; -Conversa com a família; -Conversa com o professor e/ou cuidador.
Cognitivo	O estudante compreende comandos simples? E complexos?	O registro pode ser realizado de diferentes formas, como: -Notas de campo; -Filmagens; -Conversa com a família; -Conversa com o professor e/ou cuidador; -Conversa com o estudante.
	O estudante demonstra compreender os comandos? Qual é a via de feedback do estudante? Oralidade? Uso de gestos? Uso de expressões faciais?	
Interação social	O estudante interage com o professor?	O registro pode ser realizado de diferentes formas, como: -Notas de campo; -Filmagens; -Conversa com a família; -Conversa com o professor e/ou cuidador; -Conversa com o estudante. -Conversa com os estudantes da turma.
	O estudante interage com o cuidador?	
	O estudante interage com a turma?	
	Qual é a via de interação do estudante com o professor? Cuidador? E com a turma?	
Participação nas aulas	O estudante participa de todos os momentos da aula?	O registro pode ser realizado de diferentes formas, como: -Notas de campo; -Filmagens; -Conversa com o estudante. -Conversa com os estudantes da turma.
	Em quais momentos o estudante participa?	
	Ele precisa de apoio para participar? Que tipo de apoio? Físico?	
	Ele participa com autonomia? Em quais momentos?	
	Quem presta o apoio ao estudante durante as aulas? Professor? Cuidador? Colegas da turma?	
	Como é o comportamento do estudante durante a aula? Fica disperso? Demonstra motivação para participar?	

Fonte: elaboração própria, 2019.

O tempo de observação inicial das aulas de Educação Física pode variar de acordo com o objetivo estabelecido. Contudo, de acordo com a literatura específica na área da Educação Física a partir da terceira observação as informações tendem a se repetir (BEZERRA, 2010; FIORINI; NABEIRO, 2013). Ao se tratar de uma proposta de trabalho colaborativo, sugere-se que as observações iniciais ocorram até que o pesquisador tenha dados suficientes para propor encontros com os professores, cuidadores, etc... Neste sentido, cinco ou mais observações podem favorecer a reflexão do pesquisador e a organização dos encontros.

Além da observação em relação ao estudante, outros elementos podem ser observados, como por exemplo, a cuidadora e o professor em relação ao contato junto ao estudante. Neste contexto, alguns questionamentos podem auxiliar.

Quadro 4. Relação da cuidadora com o estudante com deficiência

Relação da cuidadora junto ao estudante com deficiência		
Elemento	O que observar?	Como registrar?
Apoio	A cuidadora está presente na aula?	O registro pode ser realizado de diferentes formas, como: -Notas de campo; -Filmagens; -Conversa com o professor e/ou cuidador; -Conversa com o estudante.
	Qual é a função dela junto ao estudante?	
	O apoio prestado diz respeito à locomoção? A comunicação? Como ela realiza esse apoio?	
	Em quais momentos a cuidadora presta o apoio ao estudante?	
	Como a cuidadora interage com o estudante?	
	Qual é a postura da cuidadora frente ao estudante com deficiência junto aos demais estudantes da turma? Ela auxilia o estudante a estar em contato com os demais estudantes?	
	A cuidadora motiva o estudante a participar das aulas? Como?	

Fonte: elaboração própria, 2019.

Quadro 5. Relação do professor de Educação Física com o estudante com deficiência

Relação do Professor de Educação Física junto com o estudante com deficiência		
Elemento	O que observar?	Como registrar?
Apoio	O professor se aproxima do estudante com deficiência?	O registro pode ser realizado de diferentes formas, como: -Notas de campo; -Filmagens;
	Em quais momentos o professor se aproxima?	
Momento da chamada	O professor chama o nome do estudante durante a chamada?	
	O professor aguarda o estudante responder a chamada?	
	O professor insiste para que o estudante possa responder a chamada?	
Momento do alongamento/ aquecimento	O professor aguarda o estudante com deficiência (em casos de deficiência física) ser retirado da cadeira de rodas, colocar o colete (caso o estudante tenha) e se locomover (se for o caso com	

	auxílio da cuidadora) para iniciar o alongamento/aquecimento?	
	O professor se aproxima do estudante na hora do alongamento/aquecimento para prestar algum auxílio?	
Momento da atividade principal	O professor autoriza a participação do estudante nas atividades? Em quais atividades?	
	O professor veta a participação do estudante? Como ele faz isso? Falando para a turma que o estudante não irá participar? Ofertando alguma outra atividade para o estudante?	
	O professor preocupa-se em explicar individualmente para o estudante como deverá ser realizada a atividade?	
	O professor explica para a cuidadora como ela deve auxiliar ou reforçar as instruções da atividade para o estudante?	
	O professor se aproxima do estudante para auxiliar em algum momento?	
Momento volta à calma	O professor aguarda o estudante para o momento de volta a calma?	

Fonte: elaboração própria, 2019.

As observações são essenciais para que o pesquisador consiga compreender as características do estudante e a relação do estudante com o professor e a cuidadora. Diante dos registros em notas de campo e/ ou filmagens será possível agendar um encontro com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Etapa 3- encontros de planejamento com o professor do Atendimento Educacional Especializado para refletir e planificar ações de colaboração junto ao professor de Educação Física e com a cuidadora

Devido à dinâmica e organização da jornada de trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode-se constatar que, em muitos casos, não há tempo para que o professor possa acompanhar as aulas de Educação Física e estabelecer uma parceria com o professor de Educação Física. Alguns estudos da área ver (GUNTHER; MOLINA NETO, 2000; ZERBATO et al., 2013; SILVA; SANTOS; FUMES, 2014; COSTA, 2016) mencionaram que, em alguns casos, o professor do AEE necessita realizar um arranjo em seus atendimentos para que possa dispor de um horário para um planejamento em conjunto.

Neste contexto, a pesquisa colaborativa e a parceria com o pesquisador pode favorecer a aproximação entre o professor do AEE e da Educação Física, uma vez que, a observação pode ser registrada pelo pesquisador e apresentada ao professor do AEE.

O objetivo do encontro com o professor do AEE é apresentar os registros realizados durante as aulas (notas de campo e/ou recortes de filmagens) e planificar com o professor do AEE, os elementos que,

sob o ponto de vista dele, poderiam favorecer a inclusão do estudante nas aulas de Educação Física. Desta forma, alguns elementos podem direcionar esse momento de planejamento.

Estudos realizados por Nono e Mizukami (2001) reafirmaram a importância da parceria e da troca de experiências entre os professores do ensino comum e da Educação Especial e que o ato de refletir e planejar, de modo conjunto, possibilita o desenvolvimento de uma análise crítica sobre sua própria prática.

Quadro 6. Preparação do encontro com o professor do Atendimento Educacional Especializado

Encontro com o professor do Atendimento Educacional Especializado		
O que tem sido observado pelo pesquisador?	O que o professor do AEE observa em seus atendimentos em relação ao estudante?	Como colaborar no contexto das aulas de Educação Física?
Características	Atividades de vida diária	- Compartilhar com o professor de Educação Física as observações do professor do AEE em relação ao estudante; -Comentar como o estudante se comunica; -Comentar Quais as condições motoras e psicomotoras do estudante; -Compartilhar informações dos profissionais da área da saúde que atendem o estudante pode colaborar nas aulas de Educação Física; -Quando possível assistir alguma aula de Educação Física; -Auxiliar na reflexão sobre possibilidades de uso de Tecnologia Assistiva no contexto das aulas de Educação Física.
-Quais as características do estudante?	Como o estudante realiza as atividades de vida diária?	
Aulas de Educação Física	Aspectos cognitivos	
-Como as aulas são estruturadas? Rotina?	O estudante possui os aspectos cognitivos preservados? Qual o nível de compreensão intelectual do estudante?	
-Quais os conteúdos abordados pelo professor de Educação Física?	Comunicação	
Relação do estudante com a cuidadora	Como o estudante se comunica? Faz uso de algum recurso?	
-Como se dá a relação do estudante com a cuidadora?	Aspectos afetivos	
	Como o estudante interage com o professor do AEE? Possui afetividade? Como o estudante demonstra?	
Relação do estudante com o professor de Educação Física	Aspectos psicomotores	
-Como se dá a relação do estudante com o professor de Educação Física?	Como é a condição físico-motora do estudante? Possui alguma limitação física?	
Relação do estudante com os colegas da turma	Tecnologia Assistiva	
-Como se dá a relação do estudante com os demais colegas da turma?	Quais recursos e/ ou estratégias o professor do AEE utiliza em sala de recursos para trabalhar com o estudante?	
Necessidades dos estudantes em relação às aulas	Parcerias com a família e demais profissionais	

-Quais as dificuldades do estudante para participar das aulas?	-Existe alguma aproximação com a família do estudante? Como isso ocorre?	
-Quais as possíveis Tecnologia Assistiva poderiam ser utilizadas?	-Existe alguma aproximação com os profissionais da área da saúde- psicólogo terapeuta ocupacional, fisioterapeuta- e quais as orientações desses profissionais em relação ao desenvolvimento do estudante?	

Fonte: elaboração própria, 2019.

Neste encontro, sugere-se que o pesquisador em conjunto com o professor do AEE elabore uma pauta que direcionará o encontro com o professor de Educação Física e com a cuidadora. Nesta pauta, deve haver momentos em que o encontro será mediado pelo pesquisador, mas que o professor do AEE possa ter uma função ativa, a partir do compartilhamento de experiências e suas percepções em relação ao estudante quanto a possibilidade de uso de Tecnologia Assistiva.

Etapa 4- encontros com o professor do Atendimento Educacional Especializado e a cuidadora para orientação em relação ao estudante com deficiência nas aulas de Educação Física

Em relação à cuidadora, sabe-se que existe uma aproximação entre o professor do AEE e essa profissional. E que uma das atribuições do professor do AEE é o orientação e apoio a cuidadora no trabalho junto ao estudante com deficiência. Observa-se que a orientação sobre como auxiliar o estudante com deficiência restringe-se ao contexto da alimentação, higiene e sala de aula comum. Contudo, a cuidadora também acompanha o estudante nas aulas de Educação Física e, por vezes, necessita de apoio e direcionamento sobre como proceder em diferentes situações de ordem práticas. Nesse sentido, ao propor um trabalho colaborativo na escola, faz-se necessário contemplar, também a cuidadora para o sucesso nas ações.

O objetivo do encontro da cuidadora com o professor do AEE é planificar possíveis ações que a cuidadora pode realizar no contexto das aulas de Educação Física para favorecer a participação do estudante com deficiência.

Desta forma, alguns elementos podem direcionar essa organização e planejamento do encontro com a cuidadora.

Quadro 7. Preparação do encontro com a cuidadora

Planejamento do encontro com a cuidadora	
O que tem sido observado pelo pesquisador?	Como a cuidadora poderá colaborar com o trabalho colaborativo para a inclusão do estudante nas aulas de Educação Física?
-Quais são as ações positivas que a cuidadora realiza para a inclusão do estudante nas aulas de Educação Física?	Momento antes da aula
	-Quando for o caso, antecipar a alimentação do estudante para que ele não perca partes das aulas de Educação Física.
	Momento da chamada
	-No momento da chamada avisar o estudante que está aproximando a sua vez de responder. E quando o professor de Educação Física chamar o nome do estudante, ela poderá segurar um dos seus braços e com apoio físico levantar a sua mão dando modelo ao estudante.

	Durante as atividades
-A cuidadora direciona o estudante a estar próximo dos colegas da turma?	-Em atividades práticas que não exijam velocidade na locomoção, prestar o apoio físico ao estudante, posicionando-se atrás do estudante, colocando suas mãos abaixo das axilas do estudante e dando comando de voz “se organiza”, para que o estudante possa tentar organizar o seu corpo a manter-se em pé.
-A cuidadora auxilia o estudante a se locomover?	-Durante atividades que exijam que o estudante esteja sentado. A cuidadora pode auxiliar o estudante a sentar, dando o comando de voz “perna de índio”, e prestar o apoio físico para que o estudante possa auxiliar a cruzar as pernas e permanecer sentado. Neste momento, a cuidadora também pode dar o comando de voz “se organiza”, quando perceber que o estudante não está mantendo o controle do tronco.
-A cuidadora auxilia o estudante na realização da atividade principal?	-Durante a realização do alongamento/aquecimento a cuidadora poderá prestar o apoio físico ao estudante, estando atrás do mesmo e com suas mãos manipular os braços do estudante dando modelo do movimento e, posteriormente, apenas o comando verbal para que o estudante realize o movimento sem o apoio da cuidadora.
-A cuidadora reforça a explicação do professor de Educação Física ao estudante de modo individual?	-No momento da formação de equipes para atividades práticas, a cuidadora deverá posicionar o estudante próximo aos demais colegas da turma e do professor e aguardar até que o estudante seja contemplado em alguma das equipes.
-A cuidadora direciona a atenção do estudante para a atividade?	<p>-Em atividades que o estudante necessite segurar objetos, como uma bola, por exemplo, a cuidadora deve estar posicionada atrás do estudante, dar o comando de voz “se organiza” para que o estudante mantenha a postura ereta sustentada e, com suas mãos a cuidadora presta o apoio físico ao estudante para segurar a bola, ao mesmo tempo em que realiza o comando de voz “segura a bola”.</p> <p>-Em atividades que exijam um deslocamento de lugar, com rapidez, como por exemplo, corrida. A cuidadora deve manter o estudante na cadeira de rodas, observar e manter a cinta na cintura e pés do estudante e prestar o apoio deslocando a cadeira do estudante. Antes do deslocamento, observar possíveis desníveis do piso para evitar um acidente. Neste momento, a cuidadora deve explicar ao estudante que eles estão participando de uma atividade de corrida</p>

	e qual é o objetivo da atividade, reforçando a explicação do professor de Educação Física.
--	--

Fonte: elaboração própria, 2019.

Etapa 5- encontros com o professor de Educação Física e com o professor do Atendimento Educacional Especializado para refletir e planificar o uso de Tecnologia Assistiva para participação do estudante nas aulas

Para a realização do encontro é preciso identificar um horário em comum entre os professores. É sabido que a falta de horário e, em alguns casos, de turno em comum entre o professor de Educação Física e do AEE é uma realidade escolar (OLIVEIRA; MIRANDA, 2014).

Em geral, observa-se que momentos como a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), têm sido um dos poucos momentos de encontro entre esses profissionais e uma das possibilidades de estabelecer um diálogo e planejamento em conjunto com os professores do AEE e de Educação Física.

Neste encontro faz-se necessário que o professor de Educação Física também possa expressar suas percepções em relação ao estudante. O pesquisador poderá mediar esse momento, sempre oportunizando momentos de falas a ambos os professores.

Estar de posse da pauta pré-estabelecida com o professor do AEE, poderá ser um excelente indicativo de que o encontro terá um objetivo norteador e assuntos serão voltados a essa proposta.

Quadro 8. Momento de encontro com o professor de Educação Física e com o professor do Atendimento Educacional Especializado

Encontros com o professor de Educação Física e com o professor do Atendimento Educacional Especializado		
Observações do pesquisador em relação à inclusão do estudante nas aulas de Educação Física	Observações do professor do AEE em relação ao estudante	Observações do professor de Educação Física em relação à inclusão do estudante nas aulas de Educação Física
Ao iniciar a aula	Aspecto cognitivo	Aspecto cognitivo do estudante
-Compartilhar os pontos positivos observados em relação a atuação do professor de Educação Física em relação ao estudante, como por exemplo, a aproximação no início da aula.	-Compartilhar informações sobre o nível de compreensão do estudante e a necessidade de um tempo de espera para a resposta do estudante que poderá ser uma resposta por meio: sorriso, sinal de positivo com a mão, balançar da cabeça em sinal positivo ou negativo. - Compartilhar experiência sobre a necessidade de realizar comando simples e pausado, como por exemplo, “segura à bola”, após o estudante segurar, realizar outro comando, como por exemplo, “joga a bola”.	-Compartilhamento da dúvida em relação a se o estudante compreende ou não os comandos e quais comandos ele compreende.
-Expor as respostas do estudante ao contato do professor, por exemplo, a expressão de felicidade apresentada mediante o sorriso e o estabelecimento do contato visual do estudante com o professor.		
Momento da chamada	Comunicação	Comunicação do estudante
-Destacar algum aspecto positivo que o professor possa realizar neste momento, como por exemplo, chamar o	-Compartilhar experiências em relação ao relato da fonoaudióloga sobre à oralidade, ou seja, o estudante	-O estudante poderá falar um dia? -Por qual motivo o

<p>nome do estudante com deficiência e aguardar o tempo de resposta dele. Insistir para que o estudante possa “responder a chamada”, repetindo o nome do estudante por mais de uma vez.</p>	<p>talvez não desenvolva a fala, por isso a necessidade de uso de um sistema de comunicação alternativa.</p> <p>-Compartilhar conhecimento explicando o que é a Comunicação Alternativa e como o professor do AEE se comunica com o estudante na sala de recursos, por exemplo, uso de placa de comunicação, uso de pranchas de comunicação.</p> <p>-Uso de gestos e expressões faciais, como por exemplo, sorriso, sinal de positivo com a mão, balançar da cabeça em sinal positivo ou negativo.</p>	<p>estudante não fala?</p> <p>-Como se comunicar com o estudante?</p> <p>-O que é Comunicação Alternativa?</p>
Momento do alongamento/ aquecimento	Aspectos físico-motores	Motricidade do estudante
<p>-Destacar que o estudante sente-se motivado a participar deste momento. Que essa motivação é expressa pelo estudante por meio do sorriso, do excesso de salivação e do olhar do estudante ao professor e aos demais colegas da turma, do apontar do aluno para a turma realizando a atividade.</p>	<p>- Compartilhar experiências em relação ao relato da fisioterapeuta sobre a condição física do estudante, como por exemplo, que o estudante pode ficar de pé, com apoio de uma pessoa, que o estudante tem controle de tronco; que o estudante está em processo de acompanhamento com a fisioterapia; que está em processo de acompanhamento, mas que o estudante pode se locomover com o uso do andador.</p> <p>-Que nos casos em que o estudante está em pé ou mesmo sentado, um comando que pode ser utilizado para organização da postura é “se organiza, falar o nome do estudante”, que ao ouvir este comando o próprio estudante tenta melhorar a postura e firmeza dos membros.</p>	<p>-Não é perigoso deixar estudante utilizando o andador?</p> <p>-Muitas atividades o estudante não poderá realizar, por questões de segurança, como por exemplo, uma atividade de salto.</p>

Fonte: elaboração própria, 2019.

Observa-se que o início do encontro é permeado pelo sentimento e demonstração de pouca intimidade entre os professores e, até mesmo de desconfiança e tensão. Porém, com o passar do tempo, fica evidente a troca de conhecimentos e o sanar de dúvidas sobre como proceder com o estudante.

Segundo Boavida e ponte (2002), cada professor “virá” com os seus próprios objetivos, desejos, necessidades, por meio do diálogo, será possível chegar a um consenso e um único objetivo que deve pautar-se no propósito de proporcionar aos estudantes atividades adequadas de modo que este possa participar e aprender de acordo com o seu ritmo.

Quadro 9. Tecnologia Assistiva para o estudante no contexto das aulas de Educação Física

Desenvolvimento e implementação da Tecnologia Assistiva para o estudante no contexto das aulas de Educação Física	
Elemento	Colaboradores
Locomoção do estudante	- Cuidadora; - Em alguns casos o professor de Educação Física e a cuidadora.
Estratégia: aguardar até que a cuidadora possa prestar o apoio físico e posicionar o estudante para realizar a atividade proposta. Em atividades que exijam corrida manter o estudante na cadeira de rodas. Em atividades que exijam saltos, contar com o apoio da cuidadora e do próprio professor de Educação Física de modo que, ambos se posicionem ao lado do estudante e possam prestar o apoio físico apoiando seus braços na axila do estudante para que ele execute o salto com segurança.	
Comunicação	Colaboradores
Estratégia: No momento da chamada aguardar o tempo de resposta do estudante. Confecção de recurso: Confecionar uma placa contendo a foto do estudante e a escrita do nome e da palavra presente. Para que no momento da chamada o estudante possa ter o apoio físico da cuidadora para levantar a placa.	- Cuidadora (mediante apoio físico e no apoio da confecção da placa); -Professor do AEE (Disponibilização dos materiais para confecção da placa e finalização da confecção da placa); -Professor de Educação Física (Compartilhamento da percepção em relação a funcionalidade da placa nas aulas).

Fonte: elaboração própria, 2019.

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer as características do estudante e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

Etapa 6- acompanhamento e observação das aulas de Educação Física para implementação da Tecnologia Assistiva para o estudante com deficiência

O planejamento entre professores é um momento essencial para o processo do trabalho colaborativo no que tange o desenvolvimento e implementação da Tecnologia Assistiva. Contudo, o que determinará o sucesso dessa proposta e, por conseguinte, a inclusão do estudante, compreende a disponibilidade de tempo para acompanhar e observar se a Tecnologia Assistiva é eficiente. Desta forma, alguns elementos podem direcionar essa ação.

Quadro 9. Acompanhamento e avaliação da implementação da Tecnologia Assistiva

Acompanhamento e avaliação da implementação da Tecnologia Assistiva	
O que observar?	Como preparar o encontro para compartilhar as experiências em relação a implementação da Tecnologia Assistiva?
-Foi possível implementar tudo o que ficou estabelecido no encontro de planejamento com o professor de Educação Física, do AEE e a cuidadora?	-O pesquisador poderá registrar em notas de campo ou realizar filmagens do estudante utilizando a Tecnologia Assistiva e da resposta do estudante frente a essa implementação.
-O que foi possível implementar? O que não foi possível?	-Preparar uma pauta para direcionar a reunião contendo alguns questionamentos, como:
-Quais foram as barreiras que impediram a implementação?	*Será necessário pensar em outra Tecnologia Assistiva?
-A Tecnologia Assistiva possibilitou a participação do estudante?	*Essa Tecnologia foi eficaz?
	*Existe mais alguma barreira para inclusão do estudante nas aulas de Educação Física?
	*Quais serão os próximos conteúdos das aulas de Educação Física? Será preciso realizar alguma adaptação?
	*É possível manter essa aproximação entre os professores?
	*Existe a necessidade de realizar alguma orientação complementar para a cuidadora?
	*Qual é a avaliação dos professores em relação a proposta do trabalho colaborativo?

Fonte: elaboração própria, 2019.

Segundo Klein e Hollingshead (2015), para que o trabalho colaborativo se efetive na escola, os professores necessitam reconhecer a importância da colaboração para que possam aceitar e utilizar, em suas aulas, as estratégias sistematizadas em conjunto.

CONCLUSÃO

Por todos os fatos mencionados, conclui-se que a descrição do processo de um trabalho colaborativo com o professor de Educação Física, professor do Atendimento Educacional Especializado e com a cuidadora para o desenvolvimento e implementação de Tecnologia Assistiva para um estudante com deficiências múltiplas no contexto escolar, perpassa por seis diferentes etapas, que se inicia com o voluntarismo dos professores e caracteriza-se como um elemento facilitador para o trabalho colaborativo. As observações *in loco* possibilitam uma aproximação da pesquisadora com o estudante, com o professor de Educação Física e com a cuidadora para que possa ser constituído o encontro de planejamento com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois com a dinâmica escolar, em alguns casos, o professor do AEE não dispõe de tempo suficiente para observar as aulas de Educação Física e planejar ações que auxiliem a participação do estudante. A colaboração do professor do AEE se faz necessária, pois esse profissional poderá sanar muitas dúvidas do professor de Educação Física no que diz respeito às características do estudante com deficiência. Desta forma, promover momentos de encontros entre os professores favorece a implementação da Tecnologia Assistiva. Contudo, cabe salientar que, ainda, é um desafio organizar encontros para planejamento entre os professores na escola em virtude da organização da carga horária docente que, pouco contempla momentos de diálogos entre esses profissionais. Sugere-se que mais pesquisas possam ir a campo, propor o trabalho colaborativo na escola e identificar meios para favorecer os momentos de encontro e planejamento entre os professores para a constituição e implementação da Tecnologia Assistiva e, que, esses encontros permaneçam, mesmo após o encerramento das pesquisas, como parte da organização escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. C. G. O. Parceria entre professores de educação física e da sala de recursos na inclusão de uma aluna com deficiência física nas aulas de educação física. In: GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2014. São Paulo. *Relato de Experiência...* São Paulo: GPEF, 2014. p.5.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: Grupo de Trabalho de Investigação (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p.43-55.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental deficiência múltipla*. Brasília: MEC/SEE, 2000. Disponível em: Acesso em: 17 ago. 2018.
- BRASIL. *Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, Brasília, 2008. Pág. 1-19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2019.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. F. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.
- COSTA, C. R. *Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado*. 2016. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.
- FIORINI, M. L. S., NABEIRO, M. Um estudo sobre a intervenção com o professor de educação física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. *Revista da Sobama*, Marília, v.14, n.2, p.21-26, 2013.
- FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v.1, n.1, p.69-86, 1990. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- GUNTHER, M. C. C; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.14, n.1, p.72-84, 2000. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2000.138020>
- IBIAPINA, I. M. L. M. ; FERREIRA, M. S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 12, p.26-38, 2005. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2000.138020>
- IBIAPINA, I. M. L. M; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, n 2, p. 26-38, 2005.
- KLEIN, E. ; HOLLINGSHEAD. Collaboration between special and physical education. *Theaching Exceptional Children*, v. 1, n. 2, p. 135-175, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. Curitiba, n.41, p.81-93, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>

OLIVEIRA, V. M.; MIRANDA, A. A. B. Ensino colaborativo e educação física: contribuições à inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFScar, 2014

OLIVEIRA, P. S.; SILVA, M. T. Educação física e educação especial: a relação de parceria entre professores que trabalham no modelo de ensino colaborativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 2., 2015, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2015. p.1-10.

SILVA, F. K. R.; SANTOS, D. N.; FUMES, N. de L. F. Os professores de Educação Física escolar e o atendimento educacional especializado nas escolas públicas. *Revista da Sobama*, Marília, v.15, n.2, p.31-36, 2014. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/4181>>. Acesso em: 05 maio 2019.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZERBATO, et al. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de coensino em um município do interior de São Paulo. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2013. p.1-12. Disponível em: <[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Ana_Paula_Zerbato\[coaut%20Vanessa\(i\)\].pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Ana_Paula_Zerbato[coaut%20Vanessa(i)].pdf)>. Acesso em: 08 Ago. 2019.

RESUMOS DE PESQUISA

A ANÁLISE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS DISCENTES	3055
A AUTOAJUDA PRESENTE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O "CUIDADO DE SI" FOUCAULTIANO	3056
A CARÊNCIA DE ANÁLISES EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA METODOLOGIA ATIVA PROBLEM BASED LEARNING - PBL	3057
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA: PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES DE CURSO DO OESTE PAULISTA	3058
A EDUCOMUNICAÇÃO COMO MEDIADORA DO PROCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS.....	3059
A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA E O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO	3060
A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO EM PRIMEIROS SOCORROS DE DOCENTES E FUNCIONÁRIOS	3061
A METODOLOGIA ATIVA TEAM-BASED LEARNING (TBL) ALIADA AO TBL ACTIVE: EXPERIÊNCIAS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	3062
A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE USOS E APROPRIAÇÕES DOS RESULTADOS DO SARESP EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS NACIONAIS (1996-2018)	3063
A RELEVÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II	3064
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DE RECURSOS DIGITAIS PARA AUTISTAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	3065
AS ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE FORTALECENDO RELACIONAMENTOS E APRENDIZAGENS	3066
AUTISMO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DE LIVROS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	3067
AUTISMO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DE MATERIAIS DIDÁTICOS	3068
COMO ENFRENTAR O GRANDE ADVERSÁRIO DO MOMENTO ATUAL - A DEPRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	3069
COMPREENSÃO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 24 MESES: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	3070
CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE.....	3071
CONTRAPONTO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE COORDENADORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O BULLYING ESCOLAR X O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	3072
EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS: O USO DA METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS ALIADA À TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	3073
ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL	3074
FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS REFLEXOS NA AÇÃO DOCENTE	3075
FORMAÇÃO DE RESIDENTES A PARTIR DE INTERAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL "APRENDER" E NAS REDES SOCIAIS	3076
GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO	3077

GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO MORAL COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR PERSONALIDADES MORAIS E VALORES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO	3078
IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI	3079
O AVANÇO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	3080
O BULLYING ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO	3081
O PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	3082
OS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	3083
OS TIPOS DE CORREÇÃO EMPREGADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DE QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	3084
PARQUES INFANTIS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MARÍLIA NA IMPRENSA: UM INSTRUMENTO DE PESQUISA	3085
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	3086
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES ACADÊMICOS E PROFISSIONALIZANTES COM RELAÇÃO A SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO CENÁRIO ATUAL.....	3087
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I	3088
UM OLHAR SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	3089

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

A ANÁLISE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS DISCENTES

RONALDO GARCIA ALMEIDA

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

Aprendizagem é o processo pelo qual os alunos por meio das competências e das habilidades, somada aos fatores comportamentais, cognitivos, metacognitivos e afetivos no desenvolvimento, pode ser modificada ou adquirida. É de suma importância que essa aprendizagem seja significativa, facilmente internalizada e com menor probabilidade de ser esquecida. Diante desse contexto, valorizar as experiências de vida, levando em conta o conhecimento prévio de cada aluno, é uma ação cada vez mais necessária, tanto quanto pensar nas necessidades de construir uma prática educativa inovadora, pautada na construção e reflexão do conhecimento compartilhado, que possibilite agir, transformar e refletir na prática educativa dos docentes. Valorizar os conhecimentos prévios adquiridos pelos discentes fora do âmbito escolar. A metodologia adotada foi a Pesquisa Bibliográfica por meio de leituras em diversas contribuições científicas organizadas em um planejamento sistemático do processo de pesquisa. A análise desenvolvida nesta pesquisa possibilitou observar que para ocorrer uma aprendizagem significativa é necessário que exista uma correlação entre professor e aluno de modo que caminhem juntos, cumprindo o papel mais importante na educação que é formar cidadãos que possam analisar, pensar, refletir e transformar tudo em conhecimento. Observou que para o processo de ensino-aprendizagem tornar-se mais significativo deve existir a efetiva participação do educando, assim possibilitaria consolidar uma aprendizagem mais consciente e um clima harmônico e dialogal entre os docentes e discentes, proporcionando o compartilhamento dos conhecimentos de uma forma afetiva e de parceria. Por meio dos desafios do contexto em que está inserido, o aluno seria capaz de visualizar e perceber os obstáculos como possibilidades de construção do novo. Cabe ressaltar que o docente deve utilizar diferentes metodologias ativas, para aprofundar o conteúdo durante as aulas. O diálogo é um elemento norteador para a construção do conhecimento em uma dimensão reflexiva. Sendo assim, deve-se ficar claro que o educador entenda que o aluno não é um sujeito somente receptor dos conhecimentos transferidos, que não há como separar a realidade escolar do mundo do discente, pois tanto professor como aluno pode ensinar e aprender através de suas experiências.

A AUTOAJUDA PRESENTE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O
"CUIDADO DE SI" FOUCAULTIANO

LUCIANO APARECIDO VICENTE

Diferentes discursos tem adentrado ao campo educacional, dentre eles o da autoajuda. Embora não seja um discurso recente ele emerge como uma tecnologia que orienta o indivíduo a investir em si mesmo para se transformar em capital humano, visando atender os interesses do neoliberalismo. A partir de estrutura específica, esse discurso, como uma técnica, visa à produção de um sujeito. O cuidado de si, segundo Foucault, enquanto um conjunto de práticas de si, possibilita ao indivíduo voltar-se a si mesmo e constituindo a sua subjetividade. Entretanto, o intuito é pensar, do ponto de vista de Foucault, em que o cuidado de si se difere e aproxima do discurso da autoajuda presente na educação, e quais os desdobramentos para a Educação. Analisar o conceito de cuidado de si procurando estabelecer quais as possíveis aproximações e distanciamentos com o discurso de autoajuda presentes no campo da educação, visando identificar quais são as possíveis implicações desse discurso nas ações éticas dos indivíduos. Pesquisa qualitativa teórica pertencente à área da Filosofia da Educação. Iremos nos utilizar das fontes bibliográficas, tendo como principal referência os textos de Michel Foucault. As fontes bibliográficas "se definem pela natureza dos temas estudados e pelas áreas em que os trabalhos se situam. Tratando-se de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente texto: livros, artigos etc". (SEVERINO, 2007, p. 134). Cuidado de Si e Autoajuda, enquanto técnicas se aproximam, mas se distanciam em relação as suas intenções. Enquanto um espaço de formação de subjetividade, entendemos que a educação formal deve oportunizar uma formação em que o indivíduo seja capaz de cuidar de si mesmo e do outro, e não apenas apaziguá-lo para comportar-se dentro de um contexto com intenções demarcadas pelo sistema neoliberal e sua estrutura. Mas, parece-nos que a educação formal está, em certa medida, posta sob interesses de mercado, em que valoriza um indivíduo que seja capaz de ser flexível, adaptável e capaz de investir em si para melhor render e aumentar o seu capital humano. Acreditamos que pensar nessas questões propostas constitui um desafio ao longo do desenvolvimento da nossa pesquisa. Entretanto, pensá-las em tempos fortemente marcado por condução de condutas, em que os sujeitos do processo educacional estão sendo postos sob um discurso de autoajuda, nossa pesquisa torna-se urgente e necessária para contribuir e ampliar o debate no campo educacional.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A CARÊNCIA DE ANÁLISES EPISTEMOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA METODOLOGIA ATIVA PROBLEM BASED LEARNING - PBL

WESLEY DE OLIVEIRA PEREIRA

Atualmente, as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem (MAEA) têm sido utilizadas em todos os seguimentos da Educação, com objetivo de inovar o ensino e superar a abordagem "tradicional". Elas buscam colocar o aluno no centro do processo educativo, tendo como finalidade desenvolver nele autonomia. Entre elas está o Problem Based Learning - PBL, que é uma metodologia sistematizada e objetiva o aprendizado através de problematização. O PBL propõe-se a integrar o currículo dos programas educacionais. Levando em consideração o uso crescente do PBL, torna-se relevante a análise de como ele tem sido abordado nas pesquisas nacionais. O objetivo foi identificar e analisar como o PBL tem sido abordado nas pesquisas brasileiras. Tratando-se de uma pesquisa teórica-conceitual, para sua realização foram utilizadas as bases de dados virtuais: Periódicos Capes/MEC, Scielo e Lilacs, a partir dos descritores: "Problem Based Learning" and "Metodologias Ativas"; "PBL" and "Metodologias Ativas", nos últimos dez anos. A partir do material coletado, buscou-se identificar a descrição de bases epistemológicas e pedagógicas que estão na base do PBL. Após serem analisados, percebeu-se que a maioria dos trabalhos buscaram apresentar os aspectos positivos e negativos da aplicação do PBL, bem como a descrição de seu passo a passo. Os resultados sugerem que a abordagem feita do PBL nas pesquisas é voltada para analisar sua eficácia em situações de ensino-aprendizagem, tentando verificar suas possibilidades e limites. Também há a preocupação na divulgação desse método como uma das possibilidades inovadoras de superação do ensino tradicional. Não obstante, nenhum dos trabalhos se aprofundam em descrever e discutir as bases epistemológicas e pedagógicas do PBL. Conclui-se que há uma carência em abordar análises epistemológicas e pedagógicas do PBL, e por se tratar de uma metodologia de ensino-aprendizagem, na qual se deve prezar pelos fundamentos do conhecimento, se faz necessário que análises do PBL precisem ir além das discussões sobre aspectos positivos e negativos envolvidos em suas aplicações práticas, sendo necessários estudos detalhados e aprofundados de seus fundamentos teóricos (epistemológicos e pedagógicos). Estudos assim contribuem para a superação do fenômeno denominado "recuo da teoria" na pesquisa em Educação, que tem seu correlato na formação de professores e na forma de supervalorização do conhecimento tácito em detrimento dos conhecimentos científicos/teóricos.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA: PERCEPÇÕES DOS
COORDENADORES DE CURSO DO OESTE PAULISTA

MARCOS VINICIUS FRANCISCO

EDUARDO ALBERTO FERREIRA

Esta pesquisa foi elaborada a partir das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Estado e Políticas Educacionais (GEPEPE). O tema de pesquisa escolhido refere-se à política de formação de profissionais de Educação Física (EF), expressa pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física (DCNEF), ou seja, a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de abril de 2004, posteriormente, alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, publicada no Diário Oficial da União, em 5 de outubro de 2007. As DCNEF limitaram o campo de atuação profissional, por meio da divisão do curso em licenciatura e bacharelado. Foram analisadas as percepções e interpretações de coordenadores de curso de Educação Física sobre a fragmentação da formação promovida pelas DCNEF. A investigação assenta-se no referencial da Abordagem Crítico-Superadora, que tem como base epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético. Os/As participantes foram os/as coordenadores/as dos cursos de Educação Física de universidades do oeste paulista que ofertam as modalidades de licenciatura e bacharelado. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas, as quais foram gravadas e transcritas, a fim de se problematizar os dados na perspectiva supracitada. Os resultados apontaram que os/as coordenadores/as estão imersos numa lógica na qual a dimensão pedagógica dos processos formativos já não é tida como elemento central de sua atuação profissional. Além disso, a maioria se mostrou contrária à divisão da formação em Educação Física. As respostas revelaram, por conseguinte, que os/as coordenadores/as ficam presos/as a processos gerenciais, atrelados aos mecanismos que são criados dentro da lógica capitalista, o que os/as impede que tenham uma leitura das múltiplas determinações que compõem o processo de formação de professores. Embora a pesquisa tenha abrangência regional e, em outras realidades, outros posicionamentos poderiam ser encontrados, pondera-se que os aspectos atinentes às DCNEF estão relacionados à lógica mais perversa do capital, qual seja a que impede aos/as futuros/as profissionais experienciarem a totalidade do conhecimento produzido pela área. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Programa Especial de Iniciação Científica (PEIC) Protocolo CAAE: 90746618.1.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

A EDUCOMUNICAÇÃO COMO MEDIADORA DO PROCESSO EDUCATIVO NAS ESCOLAS

DENISE PENNA QUINTANILHA
TAIS CAROLINE SANTOS DE SOUZA
GABRIELA MAGRO BELONCI

Atualmente, os meios de comunicação também servem como facilitadores e como ferramentas de ligação entre docente e discente, pois para a transmissão do conhecimento utilizam-se diversos meios de comunicação entre eles o televisor, o computador e seus softwares específicos para a educação e, através do computador, o uso da Internet. Com isso deve-se pensar a educomunicação como uma contribuição significativa para a relação professor-aluno que se coloca como uma condição imprescindível para dinamizar e dar sentido ao processo de aprendizagem. Para tanto, é fundamental identificar e analisar nas salas de aula a educomunicação, que têm por objetivo a promoção de aprendizagens significativas. Assume, portanto, relevância essa pesquisa que tem como objetivo geral, contribuir para o debate sobre a importância da Educomunicação como uma mediação do processo educativo. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção metodológica foi a bibliográfica, por meio de leituras, análises e interpretações de livros, artigos, teses e dissertações que discutem o tema. A partir do aparecimento da Internet, surgiram então diversas novas maneiras de comunicação: videoconferência, chat online, blogs, fotoblogs. Todas estas ferramentas auxiliam o processo ensino-aprendizagem se usados de maneira correta e significativa para os alunos. Linguagens que sensibilizem e motivem os alunos, como também combinar pesquisas escritas com trabalhos de dramatização, de entrevistas gravadas, propondo formatos atuais como um programa de rádio, reportagem para um jornal, vídeo, onde for possível. Contudo, o maior instrumento de auxílio hoje em dia seria o computador e a Internet, pois com este instrumento as possibilidades de pesquisas são inúmeras. Deste modo, vemos que a educação passou por várias mudanças no decorrer dos anos. O ensino do passado com lousa e giz, está abrindo espaço para aulas online, pesquisas na internet vem substituindo os livros das bibliotecas. Os grupos de estudo hoje se dão por fóruns e grupos criados nas redes sociais. Assim, entende-se que a escola está aos poucos se adequando ao mundo moderno, onde a tecnologia se encontra presente em todos os aspectos. Contudo, enquanto não houver uma mudança na formação dos professores, para que estes estejam familiarizados com os recursos que podem utilizar em sala de aula, o computador será apenas uma máquina de escrever. Órgão de fomento financiador da pesquisa: .

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA E O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

FABIANO SOUZA DE ALMEIDA CASTRO
MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ

A presente pesquisa emergiu da hipótese de que os Cursos Superiores em Tecnologia (CST), em Gastronomia, vem se limitando à uma formação tecnicista dos acadêmicos; em razão do problema, justifica-se esse estudo, como contribuição para readequações necessárias no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de um Instituto Federal do interior paulista (e de outros de igual perfil), para uma formação social, ideológica, crítico-reflexiva dos acadêmicos. Identificar e analisar o perfil qualitativo da formação profissional ofertada pelo CST em Gastronomia, da instituição selecionada para o estudo. Pesquisa qualitativa, com análise documental (PPC); e entrevistas semiestruturadas com 3 empresários do setor de alimentação, 6 alunos de graduação do CST em Gastronomia e 3 professores desse mesmo curso. O método de análise dos dados foi extraído da Filosofia Materialista da Linguagem e da Análise de Conteúdo. Esse estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (CAAE: 03727418.4.0000.5515). Resultados parciais: A análise do PPC gerou dois (2) eixos temáticos: 1. A Instituição e a Construção da Identidade Profissional dos Acadêmicos; e 2. A Instituição e a Construção da Identidade Humana: Individual e Coletiva. Os dados das entrevistas geraram seis (6) quadros temáticos, vinculados aos eixos citados acima: 1 - Perfil das Empresas Participantes da Pesquisa, descrito pelos Empresários entrevistados; 2- Perfil dos Participantes da Pesquisa: Professores do Curso; 3 - Perfil dos Participantes da Pesquisa: Alunos do Curso; 4 - Concepções de Identidade Profissional e Identidade Humana dos Empresários; 5 - Concepções de Identidade Profissional e Identidade Humana dos Professores; e 6 - Concepções de Identidade Profissional e Identidade Humana dos Estudantes. O estudo aponta para a identificação e análise do tipo de formação identitária dos estudantes desse curso e suas relações com o PPC a partir da análise das expectativas dos participantes (estudantes, professores e empresários). A Pesquisa revela que o PPC, embora proponha uma formação tecnicista, contempla a formação de uma identidade humana e profissional; no entanto o confronto das falas obtidas das entrevistas com empresários, docentes e estudantes, confirmou diferenças ideológicas na concepção da identidade profissional dos estudantes do CST em Gastronomia da Instituição selecionada para esse estudo. Protocolo CAAE: 03727418.4.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO EM PRIMEIROS SOCORROS DE DOCENTES E FUNCIONÁRIOS

VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

GILBERTO BALEJO

MARCELO LUIZ

RONALDO GARCIA ALMEIDA

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

Primeiro Socorro é atenção imediata dada à vítima de acidente, que possa levar sua vida em risco. Diante de acidente com alunos no ambiente escolar, professores e funcionários necessitam tomar decisões e intervir na situação. Muitas vezes, falta de conhecimento acarreta inúmeros problemas, como estado de pânico e manipulação incorreta da vítima. Nesse sentido, habilidade e conhecimento básico acerca de condutas a serem adotadas são ferramentas fundamentais para evitar agravamento das lesões como relata Lei Federal 13722 de 04/10/2018. Dessa forma, faz-se necessário que a equipe escolar, esteja preparada para atuar como prestadores de assistência frente às situações de emergência. Demonstrar a importância do conhecimento básico de primeiros socorros no âmbito escolar. Realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema pesquisando em artigos científicos de anais ou de revistas científicas e em trabalho de conclusão de curso. Os textos analisados foram selecionados considerando o idioma (língua portuguesa), a data de publicação (de 2017 a 2018) e o uso de palavras-chave (primeiro socorros e escola). A análise evidencia que acidentes podem acontecer em qualquer ambiente, porém não é em todo ambiente que existem pessoas com conhecimento sobre primeiros socorros e como agir durante uma eventualidade. Poucas escolas ofertam qualificação para os professores, e ou colaboradores, deixando à sorte seus alunos. A discussão sobre a temática é de suma importância, pois, se estes forem capacitados, muitos acidentes poderão ser evitados. Entendemos que existe uma lacuna na formação dos educadores no que tange ao conhecimento relativo à prevenção de acidentes. Observamos que o professor e o funcionário buscam conhecer formas de atendimento em primeiros socorros depois que vivenciam uma situação de emergência. Foi possível identificar que o conhecimento básico acerca de condutas adotadas nas situações de emergência são ferramentas fundamentais para evitar o agravamento das lesões. O estudo permitiu observar que uma expressiva parcela de professores e funcionários já passou por situações nas quais os conhecimentos básicos sobre primeiros socorros foram necessários. Além disso, apesar da grande importância desse tema, poucos tiveram oportunidade de se capacitar, carregando apenas conhecimento empírico, baseado na cultura popular. Nesse contexto, salientamos estimular capacitação, visando desenvolver ações de prevenção e promoção à saúde no ambiente escolar.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A METODOLOGIA ATIVA TEAM-BASED LEARNING (TBL) ALIADA AO TBL ACTIVE: EXPERIÊNCIAS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

SANDRA CRISTINA PELEGRINI GIACOMELLI

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A presente pesquisa trouxe como eixo temático o uso de tecnologias digitais nas metodologias ativas de aprendizagem a fim de incitar o desenvolvimento de competências como autonomia, colaboração e criticidade. O objetivo geral foi avaliar as contribuições da utilização da metodologia ativa de aprendizagem Team-Based Learning (TBL), aliada ao aplicativo TBL Active para a aprendizagem de conceitos básicos de Contabilidade no curso técnico em Administração. A base teórica para discutir a metodologia TBL está amparada nos autores Berbel, Bollela e Mitre. Para fundamentar metodologias ativas e tecnologias foram utilizados os autores Coll e Monereo, Moran e Valente, entre outros. A metodologia é qualitativa do tipo intervenção. Os participantes foram um docente e uma turma de 40 estudantes da disciplina de Contabilidade do curso Técnico em Administração de uma escola de Presidente Bernardes. Foi realizada uma entrevista diagnóstica com o professor visando identificar os métodos utilizados no processo de ensino. Ao final da intervenção foi realizada uma nova entrevista com o professor visando avaliar suas percepções quanto à metodologia empregada e os resultados alcançados. Aos estudantes, durante a intervenção, foram aplicados os questionários pertinentes ao processo de desenvolvimento do TBL: um questionário individual no início da atividade para verificar o que o estudante sabia sobre o conteúdo a ser trabalhado e a aplicação do mesmo para ser respondido com base no consenso da equipe formada. Os dados foram analisados pela pesquisadora e pelo professor por meio da documentação gerada pelo TBL Active. A pesquisa foi cadastrada no comitê de pesquisa e desenvolvimento institucional da Universidade do Oeste Paulista, sob o protocolo 5067 e aprovada pelo comitê de ética e cadastrada na plataforma Brasil. Os resultados obtidos apontaram que a metodologia TBL auxiliou na construção do conhecimento. O professor relatou que pretende buscar novas possibilidades para inserir a metodologia TBL. Os estudantes participaram das atividades propostas e relataram que o trabalho em equipe trouxe a possibilidade de discussão e de novas formas de interpretações e que o uso da tecnologia TBL Active em sala proporcionou facilidade e praticidade às aulas. Vislumbramos que a metodologia ativa TBL, aliada à ferramenta TBL Active proporcionou maior integração dos estudantes com seus pares, promovendo uma participação ativa dos mesmos na construção do seu conhecimento. Protocolo CAAE: 03824918.0.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE USOS E APROPRIAÇÕES DOS RESULTADOS DO SARESP EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS NACIONAIS (1996-2018)

GUSTAVO DE JESUS SAMPAIO
MARIA APARECIDA MUNICARDI CORTE
REGILSON MACIEL BORGES
RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

A pesquisa discutiu a produção de conhecimento publicada em periódicos científicos nacionais em torno dos usos e apropriações dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) pela gestão escolar. O Saresp foi criado em 1996 com a finalidade de produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação das escolas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo de orientar os gestores do ensino básico no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. O objetivo da pesquisa foi mapear a produção de conhecimento publicada em periódicos científicos nacionais, no período compreendido entre 1996 a 2018, que trata dos usos e apropriações dos resultados do SARESP pela gestão escolar. Para obtenção dos objetivos traçados, realizamos uma pesquisa bibliográfica na base de dados SciELO e no Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas. Para a seleção do material foram utilizados como descritores de busca as palavras "Saresp", "Avaliação externa" e "Gestão". No período de 1996 a 2018 foram encontrados um total de 21 artigos que tratam da temática pesquisada, 13 destes artigos apresentam elementos que correspondem aos objetivos dessa pesquisa. Dos 13 trabalhos selecionados, apenas 4 autores discutem a questão do uso dos resultados do Saresp pela gestão escolar. Sobre a utilização dos resultados do Saresp pela gestão escolar, alguns autores apontam, por um lado, que (a) a gestão deve fiscalizar, cobrar e propor alternativas para melhorar o índice dos resultados, (b) inclusive com a fiscalização do trabalho do professor, para fins (c) da melhoria de sua didática de ensino. Por outro lado, os autores destacam que (d) a gestão deve ser democrática e ativa em relação aos resultados das avaliações externas, agindo de forma benéfica para a progressão dos alunos. A pesquisa mostra que a produção sobre o tema pesquisado se deu a partir de 2008, num período em que ocorreram significativas mudanças no Saresp, que passaram a incentivar premiações aos alunos, bonificações para as escolas, classificações e ranqueamentos. Entendemos que os resultados dessas avaliações ainda precisam de uma reflexão mais aprofundada por todos os interessados pelo processo avaliativo (escolas, alunos, pais, sociedade em geral, governos), mas, sobretudo, pela gestão escolar, que é a instância responsável pela tomada de decisão, organização, planejamento, direção, controle e avaliação do cotidiano escolar. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CNPq

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

A RELEVÂNCIA DOS JOGOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

LETICIA ISABELA DE ALMEIDA
EDILAINE TIRABOSCHI DE OLIVEIRA BERTUCCHI

O tema tem em vista expor as reais funções dos jogos pedagógicos no ambiente escolar e as necessidades de se trabalhar com esta ferramenta que é de suma importância para o professor. A pesquisa apresenta uma reflexão sobre o conceito de jogos, seu surgimento e sua importância como ferramenta para o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização no Ensino Fundamental II. O jogo surgiu no século XVI, os primeiros estudos foram em Roma e Grécia, com propósito de ensinar letras, e quando pedagógico promovem situações de ensino - aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento. Jogar em sala de aula promove ricas situações de interação, pois tem como mote suas descobertas pessoais, curiosidades e conquistas extraescolares, em favor de seu desenvolvimento cognitivo. Este trabalho tem por objetivo compreender a importância dos jogos pedagógicos como ferramentas para o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização no Ensino Fundamental II. Trata de uma pesquisa com resultados parciais de cunho qualitativo, com levantamento de literatura sobre o tema, e pesquisas já produzidas na área entre os anos de 2006 a 2019, como também livros, artigos e monografias, visando explorar as ideias, opiniões de autores sobre temas associados dos jogos pedagógicos no processo de alfabetização no ensino fundamental II. Tratando de resultado parcial, o estudo bibliográfico demonstrou que escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio, pois os jogos sempre constituíram uma forma de atividade do ser humano, tanto no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo. A pesquisa vem mostrar a contribuição do uso dos jogos pedagógicos em sala de aula, para construção da identidade do aluno, como um facilitador do ensino-aprendizagem, visto que garantir a participação de todos em jogos pedagógicos na instituição, faz do ambiente escolar um local eficaz e contagiante. Concluímos com esta pesquisa que os jogos pedagógicos em sala de aula é uma importante ferramenta no processo da alfabetização no Ensino Fundamental II, e quando bem elaborados e utilizados, traz contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DE RECURSOS DIGITAIS PARA AUTISTAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ
ALINE APARECIDA ALCÂNTARA DA SILVA

A tecnologia, aliada à educação, nos traz diversos ganhos, quando se tem uma proposta ideológica, crítica, para a alfabetização e letramento; atualmente, é possível encontrar diversos Jogos Digitais, Softwares e Aplicativos aptos para o desenvolvimento de alfabetização; porém, entre a teoria e a prática existem lacunas a serem preenchidas, visto que o processo de alfabetização e letramento é complexo. O trabalho justifica-se pela importância de se compreender a eficácia e as contribuições do uso desses materiais no processo de ensino e aprendizagem de alunos neurotípicos e com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo geral deste estudo (sob forma de colaboração em um Projeto de Pesquisa Docente PPD/UNOESTE) foi identificar o perfil ideológico e crítico de Jogos Digitais, Softwares e Aplicativos considerados aptos para a alfabetização e letramento, destinados a alunos neurotípicos ou com TEA (Brasil, 2015 a 2018). O estudo faz parte de um Projeto de Pesquisa Docente "Autismo, Alfabetização e Letramento no Sistema Regular de Ensino: análise semiótica de materiais didáticos", vinculado à linha Educação e Autismo (do Grupo de Pesquisa - Políticas Públicas e Práticas de Educação Inclusiva do Programa de Mestrado em Educação - PPGE/UNOESTE). É uma investigação qualitativa e inclui além de Cartilhas e Livros Didáticos, também a seleção e análise de Jogos Digitais, Softwares e Aplicativos, destinados à alfabetização e letramento de alunos neurotípicos e alunos com TEA, matriculados no Sistema Regular de Ensino. Os resultados apontam as dificuldades de serem encontrados Jogos Digitais, Softwares e Aplicativos, como também versões disponibilizadas em português e gratuitas. Foram selecionados e analisados os Aplicativos Lina Educa, ABC Autismo e Brainy Mouse. A tríade tecnologia, educação e inclusão está em foco, porém a relação entre elas, às vezes, se apresenta de forma divergente, devendo ser considerada, para garantir esta relação, a função social dos materiais didáticos; logo, em se tratando do processo de alfabetização e letramento, devemos analisar os métodos implícitos nesses materiais analisados e a acessibilidade disponível, seja para os alunos neurotípicos ou seja para alunos com TEA. Pelos resultados obtidos, ficou confirmada a real necessidade de ser promovida uma maior acessibilidade dos recursos digitais pesquisados para os estudantes com TEA, por meio de metodologias e atividades discentes mais críticas e reflexivas.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

AS ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE FORTALECENDO RELACIONAMENTOS E APRENDIZAGENS

SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
RONALDO GARCIA ALMEIDA
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
MARCELO LUIZ
GILBERTO BALEJO
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE

A vivência no contexto educacional nesta época de inúmeras transformações por meio da tecnologia da informação exige que alunos e docentes tenham comportamento de busca a constantes aprendizagens em um movimento de conhecimento e compreensão do que já foi conquistado somando a curiosidades e criatividade para inovações, que resultem em uma resignificação social mais coerente à realidade e que as novas aprendizagens estejam a serviço de novos projetos de vida. As Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade é um método de processo pedagógico que mobiliza competências para determinadas finalidades de aprendizagem percorrendo etapas que envolvem percepção, discussão, busca por diferentes saberes, ação, resgate de todo o processo desenvolvido e a capacidade de conceituar os novos saberes, como também a habilidade de usá-lo em determinadas situações. O trabalho se justifica pela necessidade de desenvolver metodologias de ensino e aprendizagens que favoreçam a experiência do conhecimento nas escolas, uma vez que alunos têm muitas informações, mas apresentam dificuldades em utilizá-las com o estabelecimento de novas competências. Conhecer uma metodologia interdisciplinar que colabore para a melhoria da aprendizagem engajada às circunstâncias reais de vida. Adotou-se a Pesquisa Bibliográfica por meio de leituras em livros e consultas em dissertações e artigos científicos de sites especializados, com enfoque na metodologia interdisciplinar. A pesquisa evidencia que a interdisciplinaridade praticamente está inerente na conquista de novas habilidades, porém não se desenvolve uma metodologia interdisciplinar com sucesso, sem antes conhecer o que se pretende. O assunto é relevante, pois, instrumentalizará o profissional em sua atuação na sociedade atual. Embora a interdisciplinaridade seja muito citada em ambientes escolares, entende-se que isso se dá de maneira superficial o que motiva ao abandono desta prática, permanecendo mais a teoria. Foi possível entender que a compreensão efetiva das etapas das Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade, mesmo com toda sua flexibilidade, apresenta clareza e objetividade ao que se pretende desenvolver. Concluiu-se que a metodologia das "Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade" permite ao docente auxiliar alunos de maneira assertiva e consciente no desenvolvimento das aprendizagens com atitudes reflexivas, com diálogos e negociações e fortalecimento no relacionamento entre os envolvidos.

AUTISMO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DE LIVROS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ
GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA
PATRÍCIA CRISTINA FERREIRA REIS SILVA
ANA BEATRIZ ROSA

A Alfabetização e o Letramento são processos de desenvolvimento do sujeito que acontecem à medida que ele interage socialmente com seus pares tendo como base o uso contextualizado das linguagens e, no caso da Alfabetização, conforme também vai construindo o domínio da escrita alfabética, condição para que alguns aspectos do Letramento aconteçam. Este estudo gerado de uma pesquisa docente maior intitulada "Autismo, Alfabetização e Letramento no sistema regular de ensino: análise semiótica de materiais didáticos" (de Zizi Trevizan) objetiva contribuir para uma qualidade socioideológica dos materiais didáticos disponibilizados pelos sistemas regulares de ensino para Alfabetização e Letramento de alunos neurotípicos e alunos com transtornos do espectro autista (TEA), considerando a relevância da abordagem sociointeracionista bakhtiniana para que a aprendizagem aconteça em sua plenitude, vinculada aos usos reais dos textos. A pesquisa docente mencionada (de Trevizan) faz uma revisão da produção de materiais didáticos no Brasil (2015 - 2018), selecionando para análise documental cartilhas, livros didáticos, jogos digitais, aplicativos e softwares. Neste trabalho, em específico, como recorte da pesquisa maior e em colaboração a ela, foram analisadas duas coleções de livros didáticos para alfabetização (PNLD 2019): "Akpalô: Língua Portuguesa", da Editora do Brasil e "Vem voar: Língua Portuguesa", da Editora Scipione. São analisadas as concepções de Alfabetização adotadas; a proposta de trabalho com a leitura e a escrita contextualizadas (Letramento). Resultados parciais mostram atividades com textos multimodais que sustentam práticas reflexivas, mas há atividades de tendência piagetiana que não destacam os elementos de contextualização. A esfera artístico-literária vincula-se mais ao pretexto de ensino de elementos linguísticos do que ao papel humanizador da literatura ou trabalho com inferência e intertexto. Os materiais trazem em grande parte atividades interacionistas (perspectiva piagetiana) e faltam espaços de reflexão com linguagem multimodal contextualizada para favorecer o domínio do sentido figurado nos alunos TEA e também nos neurotípicos na Alfabetização. Tal pesquisa pretende contribuir na área da educação para uma revisão crítica dos objetos didáticos e dos modos de ensino deles decorrentes, a fim de que a aprendizagem de todos realmente aconteça.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

AUTISMO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL DE MATERIAIS DIDÁTICOS

MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ

Teorias empiristas centradas na lógica formal predominam nos materiais didáticos destinados a alunos com autismo, em razão da valorização do déficit dos alunos com esse perfil. Justifica-se, pois, a realização desse estudo, para demonstração das contribuições das teorias semióticas (histórico-culturais) na construção do perfil leitor, tanto de alunos neurotípicos como de alunos com TEA. O objetivo geral da pesquisa é contribuir para uma maior qualidade socioideológica dos materiais didáticos disponibilizados pelo Sistema Regular de Ensino, para a alfabetização e letramento de alunos neurotípicos e com TEA. Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla da autora, intitulada Autismo, Alfabetização e Letramento no Sistema Regular de Ensino: análise semiótica de materiais didáticos. É uma investigação qualitativa, com revisão sistemática e análise documental de cartilhas, livros didáticos, jogos digitais, aplicativos e softwares destinados à alfabetização e letramento, produzidos no Brasil (2015-2018). Nesse trabalho, resultante da pesquisa citada, foi discutida a viabilidade (ou não) de as cartilhas possibilitarem (ou não) a construção cultural do perfil leitor, crítico-reflexivo, dos alunos com TEA e neurotípicos. O aporte teórico de embasamento da análise dos produtos didáticos foi centrado na Filosofia Materialista da Linguagem e na Psicologia Social do Desenvolvimento Cultural. Foram selecionadas, para a análise, duas Coleções Didáticas disponibilizadas para Sistema Regular de Ensino. Predominância, nos objetos analisados, de uso único da lógica formal das teorias empiristas ou da teoria interacionista piagetiana, para a construção das atividades de formação dos leitores, nos processos de alfabetização e letramento. O confronto final dos dados obtidos apontam o não uso da relevância das teorias histórico-culturais na formação de leitores (sejam de perfil neurotípico ou autista), pelos autores dos materiais didáticos analisados. Necessidade de contribuir, na área da Educação Inclusiva, para uma ressignificação e adequações dos objetos didáticos disponibilizados para formação de leitores, e conseqüentemente, uma revisão dos modos de ensino decorrentes do perfil teórico (empirista ou interacionista) norteador das atividades propostas para os alunos. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Unoeste

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

COMO ENFRENTAR O GRANDE ADVERSÁRIO DO MOMENTO ATUAL - A DEPRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

MARCELO LUIZ
GILBERTO BALEJO
RONALDO GARCIA ALMEIDA
SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES

Depressão é uma doença psiquiátrica, crônica e recorrente, que altera o humor e costuma estar associada com baixa autoestima e culpa. Hoje a depressão atinge aproximadamente 350 milhões de pessoas no mundo segundo dados da Organização Mundial da Saúde. Normalmente traz consigo distúrbios do apetite (comer demais, ou praticamente nada), e de sono (dormir demais, ou quase nada). Nestes casos é de extrema importância o papel da família e da escola, pois o que mais afeta os alunos é a falta de perspectivas, o sentimento de ausência de futuro, a impossibilidade de solução dos problemas e a sensação de não conseguir resolver estas situações sozinho levando em muitos casos ao suicídio. A ação da escola pode ser a chave para a busca de ajuda. Despertar na equipe escolar a necessidade de conhecer sobre o assunto para aprender a lidar com situações e assim encaminhar os alunos para uma equipe especializada quando necessário. Utilizou-se para o desenvolvimento do referido assunto pesquisa bibliográfica em artigos científicos e publicações especializadas em sites. A observação realizada pelas pessoas envolvidas no ambiente escolar pode identificar alunos com sintomas de depressão causados por bullying, mortes de pessoas queridas, separação familiar ou ainda dificuldades de aprendizagem. Nesses casos é necessário agir com eficiência encaminhando para profissionais qualificados. Visto que, é difícil perceber a diferença entre uma tristeza, a qual todos estão sujeitos, e a patologia que é a depressão que vem afetando os alunos. Para que possamos auxiliar esses discentes com depressão devemos buscar parcerias (palestras, profissionais e/ou grupo de trabalho) ou apoio da família para identificar essa patologia. Além de motivar os alunos, é válido transmitir a eles sentimentos que lhes dêem sensação de importância naquele meio em que convivem. As redes sociais através de imagens e vídeos demonstram que o mundo é lindo e maravilhoso com pessoas felizes, sem problema e cheio de sucesso, no entanto a realidade não é essa, gerando um desconforto seguido de frustrações. Ao perceber que as condições reais e vividas são diferentes das apresentadas pelos demais, desenvolvem um estado depressivo. A cooperação da família e da escola com o intuito de contribuir na busca de soluções aos problemas apresentados pelos discentes consegue melhores resultados, por isso, é de extrema importância, porque esse mal é tratável de forma psicoterápica ou medicamentosa com supervisão médica.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

COMPREENSÃO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 24 MESES:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

RITA DE CASSIA VARELA RIBEIRO SANTANA
IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

O objeto de estudo desta pesquisa é o desenvolvimento psíquico infantil analisado pela teoria histórico cultural, cujo objetivo é identificar as características do processo de periodização do desenvolvimento da criança de 0 a 24 meses, ilustrando as diferentes fases desse processo e os saltos qualitativos para o desenvolvimento da criança. A finalidade é compreender esse processo por meio das atividades sociais nas quais o bebê é inserido desde o seu nascimento até completar 24 meses de idade, afim de discutir a importância desse conhecimento para o professor da escola de educação infantil, especialmente os professores que se encontram nas creches. Com base na teoria histórico-cultural, estamos observando as características do processo de periodização do desenvolvimento de uma criança desde o seu nascimento, conforme autorização do comitê de ética num. 18713219.7.0000.5402. As observações são através de filmes e fotos. A intenção é a investigação dos episódios comportamentais ao longo dos 24 meses de vida da criança. Estes filmes e fotos são organizados segundo a proposição teórica e analisados em processo, os quais encontram-se em fase de sistematização em relatório de pesquisa da nossa dissertação de mestrado. Até o momento, além de filmes diários que demonstram o sujeito da pesquisa na relação social estabelecida com os pais e parentes, como também com os objetos culturais que tem acesso, temos também fotografias e relatos realizados acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. As análises parciais até então realizadas, demonstram o quanto a periodização do desenvolvimento proposta pela teoria histórico-cultural tem se mostrado muito coerentes com os conteúdos presentes nos filmes, sobretudo no que se refere a explicitar a comunicação emocional estabelecida pela criança desde o seu nascimento com os adultos à sua volta, situação peculiar que avança para uma relação social mais ampla ao longo do primeiro ano de vida. Considerando os dados parciais da pesquisa, identificamos a importância das relações sociais que o bebê estabelece com a mãe e adultos à sua volta, pois é totalmente dependente desses sujeitos para viver, os quais, inserem a criança no mundo da cultura, da linguagem, dos objetos materiais e vivências sociais, situações essenciais para o processo de construção dos pensamentos, sentimentos, consciência e personalidade da criança, situações essas que, posteriormente, serão ampliadas à medida que a criança for para a escola. Protocolo CAAE: 18713219.7.0000.5402

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOCENTE PARA O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE

LEONARDO SANTOS DE SOUZA
CAMÉLIA SANTINA MURGO

As crenças de autoeficácia docente, que referem-se ao quanto o professor acredita ser capaz de promover condições para que seus estudantes aprendam, têm sido associadas à capacidade de ensinar, ao bem estar no trabalho e ao sucesso acadêmico. Assim como as metodologias ativas (M.A), fortemente utilizadas no ensino superior em saúde. Considerando que a autoeficácia é melhor aferida quando é levado em conta o contexto específico em que é requerida e são incipientes instrumentos brasileiros que abordem o construto, justifica-se a necessidade de elaborar uma escala que compreenda às necessidades deste novo paradigma. Descrever os processos de construção e validação da Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA). Trata-se de um estudo transversal exploratório e quantitativo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste, Protocolo CPDI: 5026- CAAE nº 03020818.8.0000.5515. Para a construção da EADOMA foram utilizados o guia de Bandura para elaboração de escalas de autoeficácia, literatura sobre autoeficácia docente e M.A. Após a construção, a escala foi analisada por 6 juízes para estimar seu coeficiente de validade de conteúdo (CVC) a partir de um roteiro avaliativo, seguido de um estudo piloto com 15 docentes da área da saúde que utilizam M.A para uma análise semântica. A versão preliminar da EADOMA apresentou 46 indagações, com uma chave de resposta em formato likert de 7, alocados em 5 fatores, a saber: 1) Autoeficácia para o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem em saúde; 2) Autoeficácia para o ensino de habilidades clínicas; 3) Autoeficácia para avaliação formativa; 4) Autoeficácia para feedback e 5) Autoeficácia para tutoria. Após a análise de juízes, os 5 fatores e a chave de resposta foram considerados adequados ao construto e 9 itens foram excluídos por apresentar CVC menor que 0,80 em pelo menos uma das dimensões: Clareza de linguagem, Relevância Teórica e Pertinência Prática. No estudo piloto, 46,7% eram doutores ou doutorandos com idade média de 39 anos e revelou que a maioria dos participantes (93,3%) compreenderam a redação e linguagem dos itens. A EADOMA mostra-se adequada ao proposto pela literatura e sugere-se que ela tenha suas propriedades psicométricas avaliadas em relação a outras variáveis para explorar análises ainda mais robustas. A escala apresentou bons parâmetros de validade de conteúdo. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES Protocolo CAAE: 03020818.8.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

CONTRAPONTO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE COORDENADORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE O BULLYING ESCOLAR X O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

DANYELLE SHMITH DE LIMA
MARCOS VINICIUS FRANCISCO

Este estudo foi sistematizado a partir de pesquisa de iniciação científica, desenvolvida nos anos de 2017/2018, que contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Na ocasião, constatou-se que o tema do bullying foi pouco abordado nos espaços escolares, de ensino fundamental I, além de escassa discussão sobre o tema na formação inicial das participantes da pesquisa. Diante disso, optou-se por aprofundar o tema, fazendo uma análise a partir do diálogo com as coordenadoras dos cursos de Pedagogia, e contrastar seus posicionamentos com os Projetos Políticos-Pedagógicos dos referidos cursos. A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a formação inicial em Pedagogia, de diferentes universidades, de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, contempla o tema do bullying escolar. Como procedimentos metodológicos, optou-se inicialmente por entrevistas semiestruturadas junto às três coordenadoras do curso de Pedagogia, sendo uma delas de Universidade Pública e duas de Universidades Privadas, localizadas num município de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e problematizadas junto ao referencial histórico-cultural sobre bullying e contrastadas por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico das Instituições. Os resultados apontam que o tema bullying sequer comparece na matriz curricular e no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia. Segundo as coordenadoras, responsáveis pelo curso, a temática é abordada de modo transversal, por meio de palestras e atividades extracurriculares. Esse é um aspecto que merece ser enaltecido, até mesmo porque não se defende uma disciplina específica para o tema, mas que ele possa comparecer no processo de formação inicial. A intimidação sistemática reporta para a dimensão das relações interpessoais, as quais devem ser pensadas a partir das mediações do sistema capitalista de produção. Desta forma, conclui-se que a construção do Projeto Político Pedagógico deve ocorrer de forma coletiva, considerando os sujeitos que fazem parte dele e as problemáticas atinentes ao contexto social onde se está inserido, de tal forma que a violência, expressa nos casos de bullying, possa ser repensada e problematizada também. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq Protocolo CAAE: 89034818.0.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

EDUCAÇÃO EM/PARA DIREITOS HUMANOS: O USO DA METODOLOGIA ATIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS ALIADA À TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

DANIELLE YURIE MOURA DA SILVA
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

Para exercer plenamente a cidadania é necessário o conhecimento de direitos. A presente pesquisa envolve a temática Educar em/para Direitos humanos aliada a tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O objetivo foi analisar como a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problemas (PBL), aliada a TDIC pode auxiliar na construção do pensamento crítico reflexivo no que se refere aos Direitos Humanos. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. Foram participantes 05 alunos da rede pública estadual do 2º ano do ensino médio de um colégio Estadual na cidade de Porecatu/Pr e a docente. Para a aplicação do PBL foram elaborados dois problemas: um envolvendo a temática injustiça/desigualdade social e outro sobre direito a moradia. Foram usados para a coleta de dados, a observação dos passos da metodologia, os documentos de registro de todos os passos do PBL e um documento de resolução do problema em forma de dissertação que foi feito de forma colaborativa pelo grupo no google docs. Além disto, foi aplicado no google forms um questionário de auto-avaliação e avaliação dos membros da equipe e outro para avaliar a influência da PBL na reflexão da temática Educação em/para Direitos Humanos. A análise dos dados foi realizada a partir da criação de eixos temáticos que emergiram da revisão de literatura e dos dados coletados. Os resultados obtidos vislumbraram que com o PBL os alunos do ensino médio refletiram sobre Direitos Humanos, usando a tecnologia como um aliado nesta formação. Por meio da discussão dos problemas em grupo, os alunos aprofundaram suas reflexões sobre os temas injustiça/desigualdade social e moradia, sugerindo intervenções na realidade a fim de minimizar as problemáticas observadas. A elaboração colaborativa da dissertação no google docs, fomentou a participação democrática, a interação e o respeito entre os pares. A auto-avaliação e avaliação dos membros foi positiva, destacando-se o desenvolvimento das habilidades de comunicar-se, concatenar ideias, respeitar opiniões diversas, saber ouvir e de ser pesquisador. O PBL incitou os alunos a ter consciência da sua liberdade, seus direitos e também dos seus deveres. O PBL trouxe como diferencial no processo de ensino e aprendizagem uma prática motivadora e transformadora, posto que o aluno, ao construir seu conhecimento assume uma postura ativa diferenciando dos métodos tradicionais de aprendizado. Protocolo CAAE: 03905418.7.0000.5515

ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

MATHEUS NAVARRO DA ROCHA

ALBA REGINA AZEVEDO ARANA

A tônica que envolve o estudo direciona-se para o âmbito da inserção do ensino de empreendedorismo nos estágios iniciais do fundamental. O trabalho fundamenta-se nos referenciais teóricos produzidos globalmente, sobretudo na proposta metodológica intitulada "Pedagogia Empreendedora (PE)" de Fernando Dolabela. Neste sentido, a capacidade inovadora e espírito empreendedor versado e almejado no mundo contemporâneo necessita urgentemente serem desenvolvidas na educação básica, logo, indagações pertinentes despontam neste tema, especialmente no processo de ensino-aprendizagem, funções discentes e docentes nesta relação. Constatam-se, poucas produções científicas nesta área aumentando-se a relevância do estudo em preparar os sujeitos para superar a condição socioeconômica vigente, através de sua iniciativa própria. À vista disso, o objetivo geral da pesquisa é discutir a importância da introdução da Pedagogia Empreendedora (PE) no ensino fundamental, juntamente com a explanação de seus métodos, práticas e competências especificamente. A metodologia recai numa pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico da literatura, mediante averiguações das bases de dados, teses e dissertações sobre o tema, trazendo reflexões e conjecturas esclarecedoras diante da temática. Considerando o atual panorama de dúvidas no mercado de trabalho, desemprego estrutural e dificuldades na redução das desigualdades e mazelas sociais, são inequívocos os resultados da implantação da educação empreendedora nas escolas. A partir dos estudos sobre o tema verifica-se que esta educação possibilita criar nos alunos conceitos como: resiliência, criatividade, planejamento, autonomia e confiança, ao passo de formar uma cultura empreendedora na comunidade, potencializando a economia e desenvolvimento sustentável. Ademais, suscita o estímulo a aprendizagem, diminuindo a evasão escolar e capacitar os indivíduos ao complexo mercado de trabalho. Desta forma, dominando as competências empreendedoras que precisam ser difundidas no ensino fundamental, estará correlativo aos pilares da educação para o século XXI, apresentadas por Jacques Delors no Relatório da UNESCO. Portanto, acredita-se que por intermédio destas argumentações seja possível compreender com maior profundidade os desafios da escola, formação docente e possibilidades para a construção de uma sociedade empreendedora a partir da incorporação do ensino de empreendedorismo desde a base do fundamental.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS REFLEXOS NA AÇÃO DOCENTE

FLÁVIA MARIA ALBERTINO
MARIA DE LOURDES ZIZI TREVIZAN PEREZ

A falta de uma formação inicial centrada na teoria histórico-cultural (sociointeracionista) que destaca a dinamicidade dos saberes docentes, a criticidade e a inovação cultural, vem constituindo um impeditivo para aqueles que estão ingressando na profissão conseguirem desenvolver um trabalho crítico reflexivo com os alunos? Diante dessa questão problematizadora, justifica-se a realização desta pesquisa para uma identificação dos pressupostos que estão sendo utilizados nos processos de formação continuada e os reflexos na ação docente. O objetivo geral da pesquisa foi o de identificar e analisar os pressupostos teórico - metodológicos de norteamto das propostas de formação continuada de professores da educação fundamental I da rede municipal e seus reflexos na ação docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, configurando-se como estudo de caso, com entrevista semiestruturada, com três professoras, duas orientadoras pedagógicas e uma diretora; e análise de documentos (Estudo aprovado, com parecer favorável - CEP/CONEP.UNOESTE: cadastro nº 4307 e CAEE nº 80952117.8.0000.5515 - Data da Relatoria: 30/01/2018. Os resultados apontaram insatisfação das docentes pesquisadas com as ações formativas de formação continuada repassadas pela Secretaria Municipal de Educação. Pelos discursos das participantes foi identificada uma identidade profissional desvinculada de conceitos básicos e de saberes científicos necessários ao norteamto da própria avaliação da sua prática pedagógica. Não foi possível fazer a análise dos materiais pedagógicos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação; por isso não foi possível, também, obter clareza e identificar, por meio desses documentos, qual o embasamento teórico das ações formativas. A teoria histórico-cultural, ao valorizar a função social da linguagem, sobrevaloriza, no processo cultural do desenvolvimento do ser humano, as relações interpessoais, intersubjetivas. Destaca também a dialogia e a ambivalência em todo o conhecimento. No entanto, nesta pesquisa concluída, verificamos que esse suporte teórico, relevante na formação docente não tem sido explorado nas ações formativas planejadas institucionalmente para a formação continuada de professores. Concluímos este estudo, sugerindo que as formações continuadas, sejam de modo geral, desenvolvidas sob o enfoque teórico histórico-cultural que valoriza a relevância das relações interpessoais nos processos culturais de desenvolvimento humano. Protocolo CAEE: 80952117.8.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

FORMAÇÃO DE RESIDENTES A PARTIR DE INTERAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL "APRENDER" E NAS REDES SOCIAIS

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior mantém um programa intitulado "Residência Pedagógica", que integra a política pública de formação docente, tendo como objetivo fomentar a formação prática dos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, no qual os mesmos são inseridos nas escolas de educação básica a fim de se ambientarem e iniciarem o processo de regência. Considerando que a escola está presente na sociedade conectada e que discentes e docentes fazem uso constante da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, a presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o processo de formação de residentes a partir de interações no ambiente virtual "Aprender" e nas redes sociais. A metodologia escolhida foi a qualitativa, desenvolvendo-se com 16 residentes do programa de Residência Pedagógica da Universidade do Oeste Paulista. Para a coleta de dados foram utilizados os documentos dos registros das interações realizadas na página da rede social Facebook intitulada "Residência Pedagógica Unoeste" e nos grupos de WhatsApp destinados ao programa de residência e a análise dos escritos produzidos de maneira colaborativa entre preceptores e residentes da vivência durante o programa, registrada no Google Docs e também no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade do Oeste Paulista intitulado "Aprender". O projeto foi aprovado pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional da Universidade do Oeste Paulista, sob o protocolo 5501 e pelo comitê de ética, recebendo o CAAE: 14469019.6.0000.5515. Os dados coletados nas interações no ambiente virtual "Aprender" e nas redes sociais evidenciam que a residência possibilitou o aperfeiçoamento da formação discente por meio da união da teoria com a prática. Há uma maior interligação entre a Universidade, com o curso de Pedagogia e as escolas da rede Pública, permitindo que as mesmas fossem ativas na formação de discentes. A pesquisa revelou que o Programa de Residência Pedagógica possibilita a vivência da união entre os saberes construídos pelos discentes na formação inicial do curso de Pedagogia e o conhecimento dos docentes da rede pública de ensino que vivenciam o cotidiano escolar. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Protocolo CAAE: 14469019.6.0000.5515

GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS DE ATENDIMENTO

AMANDA FERREIRA CASTRO

EDILAINE TIRABOSCHI DE OLIVEIRA BERTUCCHI

O presente resumo aborda os princípios da gestão democrática nas instituições públicas de ensino e as políticas de atendimento. A gestão democrática está prevista na Constituição Federal de 1988 no artigo 206º, e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 3º, de 1996, norteando a instituição para um melhor entendimento e apontando algumas alternativas para a construção de relações democráticas na escola. Para tanto, existem várias formas de gestão e cabe à instituição escolar escolher qual é a forma mais adequada. Identificar os desafios e benefícios da gestão democrática para a instituição educacional; Analisar o conceito de gestão democrática e sua função dentro do âmbito escolar. Trata de uma pesquisa com resultados parciais de cunho qualitativo, com levantamento de literatura sobre o tema, e pesquisas já produzidas na área entre os anos de 2006 a 2019, como também livros, artigos e monografias, visando explorar as ideias, opiniões de autores sobre temas associados à gestão democrática e políticas de atendimento. O estudo bibliográfico vem mostrar o impacto positivo de uma gestão democrática participativa. A principal premissa da gestão escolar democrática é a de ofertar oportunidades de aprendizagem e experiências na área da Educação, partindo da necessidade individual de cada aluno, desenvolvendo um ambiente específico. O presente trabalho possibilita um melhor aprofundamento perante os conhecimentos sobre a gestão democrática. A educação na sociedade do conhecimento remete ao real posicionamento das pessoas como sujeitos ativos, conscientes e responsáveis pelos processos sociais e das instituições em que estão inseridos. A gestão democrática é uma ação participativa de todos, contribuindo com o sucesso do aluno, tornando-o um integrante da sociedade, capaz de compreender seu papel e suas funções dentro do contexto ao qual está inserido. Os estudos dos autores permitiram refletir a respeito da importância e das dificuldades de se praticar uma ação democrática em uma sociedade marcada de autoritarismo político, financeiro, social, de gênero e tantos outros. A fim de promover uma educação igualitária e de qualidade a todos, é preciso vencer paradigmas dentro da escola, superar a ação de gestores autoritários que não participam da vida da escola, e permitir que todos os que fazem parte da comunidade escolar tenham a oportunidade de expressar suas opiniões, ideias, de modo que o processo educativo tenha sucesso significativo.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO MORAL COMO
POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR PERSONALIDADES MORAIS E VALORES NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

ROSIMEIRE CARVALHO DOS SANTOS MASUDA

CARMEN LÚCIA DIAS

A escola é espaço das relações de gênero e a abordagem sobre o tema deve constituir o âmbito escolar. Adotar práticas pedagógicas que promovam a percepção e a reflexão das relações sociais de gênero em âmbito educacional é essencial, pois a educação escolar pode promover o rompimento dos padrões de gênero arraigados na sociedade. Esta pesquisa tem por objetivo investigar se o curso de Licenciatura em História de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada possibilita a formação do professor com embasamento teórico e metodológico sobre as relações sociais de gênero e a Educação Moral como meio de construir personalidades morais e valores nas relações de gênero. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, protocolo número 5024 e pela Plataforma Brasil, número CAAE 02837418.6.0000.5515 e pautou-se na abordagem qualitativa descritiva do tipo estudo de caso, da qual participaram dez alunos do curso de Licenciatura em História de uma IES privada, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ensino. A análise dos dados foi realizada por meio da análise textual discursiva, classificada por categorias e subcategorias concernente aos objetivos da pesquisa. Os resultados parciais apontam que os graduandos não estão preparados para uma atuação profissional com aporte teórico e metodológico acerca das questões de gênero. Apresentam uma concepção de gênero limitada a sexualidade e não conhecem a Educação Moral. Percebemos que o processo de ensino e aprendizagem, por meio da disciplina de História e da Educação Moral, podem ser importantes na construção de valores morais como meio de superação das desigualdades de gênero e o professor é fundamental nesse processo, pois é através da sua ação que poderá selecionar os conteúdos e métodos apropriados. A percepção do binarismo de gênero e a abordagem sobre o tema na escola requer uma postura crítica e reflexiva por parte do professor, pois se não estiver preparado para abordar o problema das relações de gênero corre-se o risco de tornar sua prática neutra ou naturalizada, tanto na escola quanto na sociedade, uma lacuna que pode estar relacionada a formação do professor e dos padrões socioculturais, isto é, os aspectos subjetivos do professor que se relacionam aos seus saberes e a sua prática docente. Protocolo CAAE: 02837418.6.0000.5515

IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO SÉCULO XXI

LAIANE RAQUEL DA SILVA DE ANGELO
EDILAINE TIRABOSCHI DE OLIVEIRA BERTUCCHI

O presente trabalho traz uma reflexão sobre as implicações e perspectivas a respeito sobre a importância do ensino de história no século XXI, que atualmente devem atender as diretrizes curriculares impostas pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. De acordo com a pesquisa, no século XXI, houve uma grande expansão da escola pública no Brasil, algo de muita relevância na época pois eram poucos os que tinham acesso à educação, com isso houve um aumento no convívio social entre os filhos da classe trabalhadora. Muitas mudanças no ensino de história ocorreram fazendo com que se articulasse com as mudanças no âmbito social e político de uma forma ampla. Esse trabalho tem por objetivo Analisar e Identificar quais foram as principais mudanças ocorridas ao longo de tempo, no que se diz respeito a ensinar história, fazendo um recorte temporal entre o regime militar, e pós seu fim, até os dias atuais, Identificar os desafios encontrados pelos professores de história, e qual a sua importância para a formação de um cidadão crítico e consciente Este trabalho de pesquisa trata de uma abordagem qualitativa, com resultados parciais, utilizando livros, artigos, monografias, visando explorar as ideias e opiniões de seus autores. Tratando de resultado parcial, o estudo bibliográfico vem mostrar o papel do ensino de história na atualidade, que favorece para a formação do indivíduo e de toda a nação, onde o professor dessa disciplina como mediador de todos os processos que envolvem a aprendizagem deve também se ater a realidade que seus alunos estão inseridos, adaptando seus conteúdos através de metodologias ativas, tendo como resultado um aluno/cidadão como agente modificador de seu meio A pesquisa vem mostrar a contribuição do ensino de história do século XXI, para construção da identidade do aluno, ensinando compreender o tempo presente e explorar criteriosamente as múltiplas relações históricas. Para Karnal (2008), para ter sucesso o professor dessa disciplina, deve traçar um plano de trabalho, potencializar suas ações, para assim, conhecer a realidade, e transforma-la. Acreditamos com essa pesquisa que conseguiremos apresentar a relevância e a importância da disciplina de História no século XXI, onde o professor deve munir os alunos de instrumentos para a libertação, procurando desenvolver nos alunos as competências para que ele se torne um cidadão crítico e consciente dentro da sociedade pelo qual ele está inserido, como é sugerido por Aranha 2006, p.20.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

O AVANÇO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

JAINE LOIANE DOS SANTOS SILVA

EDILAINE TIRABOSCHI DE OLIVEIRA BERTUCCHI

FERNANDA MELLO

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o uso dos dispositivos móveis no contexto educacional. É notório o perfil dos estudantes da sociedade contemporânea, os jovens de hoje pensam diferente, agem de maneira própria e veem o mundo com outros olhos. Nomeiam essa geração como geração Y, ela se assemelha muito com a geração Net, apresentada por outros estudiosos da área. Os estudantes dessa geração têm formas distintas de pensar de se comunicar e de aprender. Diante disso é um desafio para a escola, mudanças que vão desde a concepção da educação, de aprendizagem até a formação de professores para assumir um novo papel nesse contexto. Compreender a importância do uso dos dispositivos móveis no contexto educacional. Refletir sobre o perfil dos estudantes atuais e traçar pontos positivos e negativos do uso desses dispositivos em sala. Trata de uma pesquisa com resultados parciais de cunho qualitativo, utilizando levantamento da literatura sobre o tema, com pesquisas já produzidas na área entre os anos de 2010 a 2019, utilizando livros, artigos, monografias, visando explorar as ideias e opiniões de autores. Por meio dos estudos foi identificado que o uso de dispositivos móveis, abrem oportunidades do estudante trabalhar a criatividade, ao mesmo tempo em que se torna um elemento de motivação e colaboração, uma vez que o processo de aprendizagem se torna, atraente, significativo e auxilia na resolução de problemas. Diante dessa afirmação foi possível identificar os pontos positivos. Como ponto negativo ressalta-se a falta de conhecimento pedagógico na utilização dos recursos e resistência, da parte dos professores, em usar os dispositivos em sala. A pesquisa evidencia que há uma mudança acontecendo, e que é importante considerar o estudante como principal ator nesse processo. Diante disso é necessário práticas pedagógicas que possam auxiliá-los a refletir a sua aprendizagem. Considerar um processo formativo requer pensar em percursos e estratégias de aprendizagem condizentes com os dias atuais, principalmente levando em consideração a evolução tecnológica, principalmente com o uso de dispositivos móveis. Concluímos que o conteúdo dado por um professor na sala de aula pode ser acessado por uma pessoa em outro local físico, basta disponibilizar no meio on-line, ou seja, o discurso do professor vai além da sala. Cabe ao professor por meio de suas práticas pedagógicas inovadoras, estimular o estudante, de forma eficaz trazê-lo de volta ao ambiente de estudo e reflexão.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

O BULLYING ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO

GUILHERME DE OLIVEIRA LIMA CARAPEBA
CARMEN LÚCIA DIAS

Em um ambiente de ensino, em todos os níveis de formação, é comum a prática de bullying escolar. Sabemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas têm também importante papel na prevenção e no combate ao bullying e por tal importância surgem alguns questionamentos em relação ao preparo dos alunos de licenciaturas para a conscientização, prevenção e o enfrentamento do bullying escolar. É importante que, enquanto futuros docentes, saibam identificar um episódio de bullying escolar e, principalmente, estejam dotados de ferramentas para intervirem, a fim de evitar maiores consequências. Analisar a percepção de estudantes de licenciatura em Pedagogia sobre o fenômeno bullying escolar e a formação do professor. E como objetivos específicos: analisar a inserção da temática bullying escolar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC); caracterizar a noção de bullying escolar do ingressante e do concluinte e verificar as possíveis diferenças entre esses na forma de conceituar bullying escolar. Esta pesquisa, aprovada pelo CEP (Parecer 3.090.392 de 18/12/18, CAAE 02847818.1.0000.5515), de abordagem qualitativa e caráter exploratório do tipo Estudo de Caso, teve como participantes alunos dos 3º e 7º termos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES particular do interior paulista. A metodologia envolveu a análise do PPC, questionário com questões semiestruturadas e a análise textual discursiva para a interpretação dos dados. As respostas aos questionários foram separadas por categorias e subcategorias de análise: conhecimento, concepções e implicações do bullying escolar; bullying escolar e formação do professor. Os resultados parciais sinalizam que grande parte dos alunos possui conhecimento da temática, porém, de senso comum, sendo que esse conhecimento ocorre por meio da mídia, palestras, ambiente escolar e faculdade. Embora não conste formalmente no PPC, alguns docentes comentam em suas disciplinas sobre o bullying escolar, o que na opinião dos estudantes é fundamental para a formação do professor. Embora os alunos tenham conhecimento sobre o bullying escolar, faz-se necessário que a Universidade fomente iniciativas que sejam contempladas no PPC do curso e, assim, fornecer subsídios para discussão e maior conhecimento sobre o bullying escolar, objetivando sua prevenção e enfrentamento, entre professores e alunos, com vistas a uma convivência mais democrática e respeitosa em um ambiente escolar. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UNOESTE Protocolo CAAE: 02847818.1.0000.5515

O PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

EVA DACOME

ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

O trabalho com a literatura infantil é relevante no trabalho com as crianças desde a primeira infância, pois oferece subsídios para a formação de leitores inquietos, capazes de questionar, refletir e transformar a realidade. Desde 2012, foi instituído no Brasil o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, com a finalidade de atender à Meta 5 do PNE, que estabelece como obrigatoriedade alfabetizar todas as crianças no máximo até o terceiro ano do ensino fundamental. Em 2017, reconhecendo que os indicadores de qualidade da alfabetização dessas crianças ainda não haviam alcançado os resultados desejados, o Pacto passa a ter uma política ampliada de alfabetização, que incluiu a Educação Infantil com foco na leitura e a escrita. O material destinado à Educação Infantil foi produzido pela UFMG e está estruturado em um caderno de apresentação e oito cadernos de estudos com três textos escritos por autores diferentes, propondo um diálogo entre a teoria e a prática e defendendo o pressuposto que o trabalho com a leitura e a linguagem para as crianças pequenas é essencial na formação de leitores. O escopo deste estudo teve como objetivo verificar se os oito cadernos trazem subsídios para a formação do leitor literário. A metodologia refere-se a uma pesquisa qualitativa bibliográfica e documental justificado no fato de ser uma política atual, inédita e de grande relevância para a Educação Infantil. Com base na análise destes cadernos foi possível esquadrihar a literatura, a leitura e a formação do leitor, em que respectivamente apresentamos: 1) aborda a literatura como arte da palavra; 2) a construção da linguagem pela literatura com os aspectos culturais; 3) Destaca as experiências de leitura diária na rotina escolar; 4) os bebês como protagonistas de suas vivências e conhecedores da literatura infantil, leitores e autores; 5) Relata práticas de atividades antes, durante e depois da leitura; 6) Menciona as práticas de leitura em consonância com as DCNEI e BNCC na construção do currículo; 7) Aborda questões pertinentes e reflexivas na formação da criança leitora; 8) Destaca a formação do leitor fora dos muros das escolas, na família. O material preocupa-se com o desenvolvimento da linguagem e da formação do leitor literário. Destarte, por meio do ato de leitura diário é possível formar leitores literários capazes de transformar o real e inseri-lo em um mundo imaginário.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

OS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

BEATRIZ DE OLIVEIRA OGATA
SIDINEI DE OLIVEIRA SOUSA

Em 2016 foi sancionada a Lei nº 13.278 no qual fica explícito que deverá constar do currículo da educação básica não só o ensino de música, mas também de artes visuais, dança e teatro. Essa lei também estabelece o prazo para adequações e formação dos professores em número suficientes, que será de cinco anos. Existem diversos métodos e recursos para proporcionar a educação musical e com o surgimento das tecnologias digitais as possibilidades ampliam-se. Dentre elas, os jogos digitais são recursos inovadores, pois estimulam os estudantes a superar suas próprias dificuldades, incentivando assim a aprendizagem, além de serem essencialmente imersivos e interativos. Assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem como objetivo analisar o potencial pedagógico de dois jogos digitais a fim de contribuir na formação continuada de professores responsáveis pelo ensino de música. Para tanto, foram selecionados dois jogos para serem analisados: Geometry Dash e Tap Tap Music. A técnica de levantamento de dados utilizada foi a observação sistemática. Desse modo, os pesquisadores jogaram os jogos e realizaram a observação segundo critérios que atendessem ao objetivo dessa pesquisa. O Geometry Dash é caracterizado como um jogo de plataforma, no qual o personagem corre e pula entre plataformas e obstáculos, enfrentando inimigos e coletando bônus. O Tap Tap Music é um jogo com caráter musical, as músicas de suas fases são sincronizadas com músicas do YouTube. Foi percebido que ambos os jogos são desafiadores e estimulam os jogadores nos movimentos motores, além da percepção auditiva e sonora em relação aos ritmos musicais. Apesar das potencialidades apresentadas pelos dois jogos, eles ainda são limitados. O repertório de ambos é tonal, sendo assim não contemplam repertórios de músicas modais, pós-tonais, Paisagem Sonora e outros, tornando o jogo restrito e limitado a uma escuta diversificada. Por não necessitarem de conhecimento prévio musical, os jogos ampliam o acesso pelos jogadores, contribuindo como um recurso na formação de professores sem formação específica em música. Os jogos analisados, embora com algumas limitações, são potenciais recursos para a aprendizagem de habilidades musicais tanto na formação inicial de professores como na continuada e podem servir como auxílio no ensino de música nas escolas.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

OS TIPOS DE CORREÇÃO EMPREGADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DE QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA PAULA MENDES DA SILVA
ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Neste resumo, abordamos os tipos de correções encontrados em quatro produções textuais de alunos do 5º ano. O ato de escrever desperta sensações diversas nos indivíduos, como medo e satisfação, já que constantemente é visto como um dom exclusivo de sujeitos dotados da capacidade de escrever, contudo deve ser encarado como uma ação acessível a todos, uma tarefa que conluma dedicação e perseverança. Nesse sentido, após a escrita inicia-se a correção, etapa por meio da qual o docente realiza intervenções no texto produzido pelos alunos. Assim, considerando o recorte da pesquisa, temos como questão norteadora a seguinte indagação: Como ocorre a correção dos textos produzidos pelos alunos? Investigar o processo de ensino de produção textual em um quinto ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas ações docentes voltadas para a correção de textos. A pesquisa, ainda em desenvolvimento, do tipo estudo de caso é caracterizada como qualitativa e ocorre em uma escola municipal. Os quatro textos analisados neste resumo haviam sido corrigidos pela professora responsável pela sala. A análise dos textos indicou que a correção empregada pela participante da pesquisa limita-se principalmente aos erros de escrita de palavras. Averiguamos que o tipo de correção empregada em três dos quatro textos é classificada como correção resolutiva, a resolução do erro pelo professor impede que o aluno reveja seu texto e tenha o controle de sua autoria. Em um dos textos, a professora emprega a correção indicativa, sublinhando algumas palavras. O emprego da correção resolutiva impossibilita que o aluno seja o revisor de seu texto, as correções indicativa, classificatória e textual-interativa, admitem outras possibilidades de revisão, reflexão e alterações por meio da reescrita. Portanto, os dados parciais permitem concluir que a gramática, especialmente a ortografia, exerce grande domínio na correção textual. Todavia, a concepção de correção com foco gramatical e o tipo de correção resolutiva interferem na escrita do aluno e podem moldar produtores de textos inaptos para o processo de reflexão sobre a escrita. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Pesquisa sem financiamento. Protocolo CAAE: 06886918.0.0000.5402

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

PARQUES INFANTIS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MARÍLIA NA IMPRENSA: UM INSTRUMENTO DE PESQUISA

ALINE DE NOVAES CONCEIÇÃO

Apresentam-se neste texto, resultados de pesquisa em desenvolvimento realizada no âmbito do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- FFC-, da Universidade Estadual Paulista -Unesp- "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília/SP, Brasil. O objetivo da pesquisa, consistiu em reconstituir uma história dos Parques Infantis que foram implementados na cidade de Marília/SP. Para isso, buscaram-se elaborar um instrumento de pesquisa, que consiste em um documento com informações sobre a elaboração e com referências de textos sobre a temática, neste caso, sobre os Parques Infantis localizados na imprensa mariliense no período de 1936 a 1978, respectivamente um ano antes do funcionamento do primeiro Parque Infantil da cidade e ano em que os Parques Infantis passaram a serem Escolas Municipais de Educação Infantil e permanecem até hoje com essa nomenclatura. Dessa forma, consultaram-se o acervo da Biblioteca da Câmara Municipal da cidade, local em que estes jornais estão arquivados de maneira impressa (pois não há jornais antigos da cidade digitalizados) e realizaram-se a consulta em seis títulos de jornais marilienses. Os quais apresentam-se a seguir os títulos dos jornais e entre parêntesis a quantidade de referências elaboradas a partir da localização de textos sobre a temática em cada jornal mencionado: Alto Cafesal (0), Correio de Marília (69), Diário Paulista (0), Tribuna Democrática (1), Jornal do Comércio (113) e Diário de Marília (33). Constatam-se que até o momento, o título que mais teve publicação sobre os Parques Infantis marilienses foi o Jornal do Comércio. Destacam-se que nesse jornal havia poucas publicações dessas instituições na primeira página do jornal, ao contrário do jornal Correio de Marília, que apesar de ter publicado menos textos, publicava textos maiores sobre a temática e recorrentemente disponibilizava a primeira página do jornal para as temáticas educacionais. Por fim, a partir do exposto ressaltam-se que os instrumentos de pesquisa são fundamentais nas pesquisas com abordagem histórica, pois possibilitam que os pesquisadores organizem as fontes e selecionem as possíveis e necessárias para as pesquisas que irão desenvolver. Dessa forma, o instrumento apresentado neste resumo, além de contribuir para a pesquisa da própria pesquisadora que o elaborou, contribui para pesquisas correlatas sobre a temática. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CNPq

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

A prática pedagógica baseada em uma Pedagogia de Projetos pode contribuir para a organização do espaço escolar na Educação Infantil e permitir a formação de um educando ativo, crítico, reflexivo e autônomo, conforme apontam os estudos de Hernandez, Barbosa e Hon, Antunes e outros. O objetivo é analisar como a Pedagogia de Projetos contribui para a organização de um espaço escolar, na Educação Infantil, centrado no estudante, tornando-o mais interativo e dinâmico em uma perspectiva para todos. Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista na Linha 1: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade. A pesquisa tem abordagem qualitativa com nuances de estudo de caso. O trabalho de campo está sendo realizado mediante a "tematização da prática", que consiste na proposição de análise das atividades didáticas propostas pelas professoras (participantes da pesquisa), buscando estudar teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo. A pesquisa possui resultados parciais, apontando que as participantes da pesquisa têm questionado suas assertivas e entendido que na Pedagogia de Projetos os alunos assumem protagonismo em relação ao conhecimento, o espaço escolar se torna dinâmico, proporcionando mais interação entre as crianças, professores e conteúdos. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 89): "[...] a comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm nessas trocas papel fundamental". Todo projeto necessita ser trabalhado em conjunto, para promover trocas de ideias abrindo caminhos para enfrentar desafios e buscar soluções. No trabalho com projetos o professor não é o principal ator no desencadear do saber, deverá andar junto com o aluno na busca de conhecimentos, pois "[...] para se trabalhar com projetos, é essencial que desapareça o educador infantil proprietário único do saber e da cultura, que olhe seu aluno como 'lousa não preenchida ou mente vazia' dos ensinamentos que transfere" (ANTUNES, 2012, p.17). A Pedagogia de Projetos e a tematização da prática tem permitido que as participantes despertem o interesse pelo conhecimento e percebam que formar cidadãos hoje exige novas competências e habilidades que conduzam a ideias novas e estratégias relevantes, para atuar frente às novas exigências sociais e educacionais. Protocolo CAAE: 10895119.1.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES ACADÊMICOS E PROFISSIONALIZANTES COM RELAÇÃO A SUA
INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NO CENÁRIO ATUAL

SHIRLEI RODRIGUES ANDRADE
VALÉRIA APARECIDA TOMAZINHO MARQUES
MARCELO LUIZ
RONALDO GARCIA ALMEIDA
GILBERTO BALEJO
SILVIA APARECIDA BEDIN CAMPONEZ

A qualificação profissional é vista como diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que resulta numa busca de interesses e motivações frente à demanda do mercado de trabalho no cenário atual, que por sua vez geram conflitos diante dos desafios da crise mundial do emprego, levando estudantes de diversas áreas a buscarem intensamente e engajados uma qualificação profissional que atenda às necessidades das empresas. Por outro lado, há quem entende que não há necessidade de tanto estudo para se ingressar no mercado de trabalho quando se tem "padrinho" e ou "QI (quem indique)", o que torna muitas vezes a oportunidade de trabalho com especialização qualificada até minimizada em se tratando desta ação. Nesta perspectiva, a habilitação profissional deve ser consistente, levando em consideração às demandas locais e regionais onde estão inseridas às empresas provedoras de emprego e, das oportunidades de ingresso direto ou indireto da empregabilidade via internet. Mostrar a importância da qualificação profissional de estudantes acadêmicos e profissionalizantes das diversas áreas de conhecimento com vistas atender as necessidades do mercado de trabalho. Trata-se de Pesquisas Bibliográficas realizada por meio de consulta em artigos científicos publicados em sites especializados que abordam a temática. A análise permitiu mostrar a importância da qualificação profissional de estudantes acadêmicos e profissionalizantes das diversas áreas de conhecimento que almejam ingressar no mercado de trabalho e atender as necessidades do mercado de trabalho no cenário atual. No contexto de mudanças cada vez mais dinâmico a qualificação profissional de estudantes acadêmicos e profissionalizantes das diversas áreas de conhecimento tem sido uma busca contínua, a qual a formação continuada e a atualização dos currículos é um desafio presente. Por isso, a fomentação de novos cursos visa à flexibilidade da organização curricular na elaboração dos perfis do profissional. Considera-se que a forte influência do mercado de trabalho no cenário atual em relação à formação técnica profissionalizante e acadêmica tem impulsionado as instituições educacionais a adequar seus currículos diante das mudanças que tange atender às necessidades das empresas quanto à qualificação profissional. Muitas vezes as escolhas do curso não condizem com o perfil do discente, mas revela-se uma imposição da família que julga algumas profissões mais adequadas que outras.

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
UMA ABORDAGEM REFLEXIVA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

FERNANDA APARECIDA AUGUSTO
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tema atual na conjuntura das políticas educacionais do nosso país, alicerçadas na concepção de direitos humanos, implica em grandes mudanças no sistema educacional em todos os níveis. objetivo principal é analisar, sob a ótica dos professores da classe comum do ensino regular, a proposta da PNEEPEI em questão, no que se refere à formação continuada. O projeto de pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa mediante o Protocolo CAEE nº 10180019.9.0000.5515, culminará em dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) na Linha de Pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade. A abordagem é qualitativa do tipo aplicada. O universo de pesquisa é composto por duas escolas públicas municipais de uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica visando a análise de produções científicas nos últimos 10 anos, e a pesquisa e análise documental, com base nos marcos legais de 1988 até os mais atuais, culminando na PNEEPEI. A pesquisa encontra-se em andamento e estão sendo realizadas entrevistas semiestruturadas e autoscopia junto aos professores da classe comum de ensino regular. A autoscopia consiste em realizar a videogravação das participantes e, em seguida reproduzir o conteúdo da gravação na presença das professoras a fim de que as mesmas elaborem comentários sobre o vídeo. Até o momento foi possível observar, por meio da análise bibliográfica e documental e aplicação das entrevistas, que a compreensão dos professores em relação aos pressupostos legais relacionadas a educação inclusiva é difusa e ambígua. Depreende-se que, embora tenham que lidar com alunos com deficiência na classe comum, ainda são céticos quanto a eficiência e a eficácia dessas políticas. Espera-se contribuir com discussões sobre a temática da Educação Especial na perspectiva da inclusão nas escolas além de subsidiar reflexões para a melhoria nas políticas de formação docente da classe comum do ensino regular. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Nenhum Protocolo CAEE: 10180019.9.0000.5515

Pesquisa (ENAPI)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Poster

Educação

UM OLHAR SOBRE A SAÚDE DO PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

LOURDES CARDOSO DIAS

EDILAINE TIRABOSCHI DE OLIVEIRA BERTUCCHI

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o estado físico e mental, dos Professores, a violência que o mesmo sofre a cada dia em sala de aula. É importante analisarmos que nem sempre o trabalho desempenha esse papel, quando ele é exercido sob perspectiva desfavorável, deixa de ser prazeroso o resultado, desencadeia doenças mentais, físicas e emocionais. Nas escolas públicas existe uma falta de material e de recursos necessários para o suporte e auxílio ao professor na realização das disciplinas e, muitas vezes, o único material disponível para a execução da aula, além da voz, são a lousa e o giz, o maior desafio é manter a atenção cognitiva e o comprometimento dos alunos que, em sua grande maioria, encontram-se sem interesse pelo ensino formal, devido às condições precárias de ensino e aprendizagem na rede pública de ensino, o docente acaba desenvolvendo, diagnósticos, de doenças físicas e mentais. Analisar a situação do Professor em sala de aula, suas condições de saúde. Identificar melhores condições de trabalho aos mesmos, com auxílio e acompanhamento de psicólogos e psiquiatra. Trata de uma pesquisa com resultados parciais de cunho qualitativo, com levantamento de literatura sobre o tema, e pesquisas já produzidas na área entre os anos de 2010 a 2019, como também livros, artigos, monografias, visando explorar as ideias, opiniões de autores sobre temas associados à saúde do professor, desafios e possibilidades, e identificar melhores condições de trabalho. Tratando de resultados parciais, o estudo vem mostrar a saúde física mental, emocional dos docentes, na qual se encontram no momento. O ambiente de trabalho e os fatores psicossociais têm sido considerados os maiores causadores de problemas de saúde em professores. A pesquisa busca identificar segundo Camana (2007), as condições que o professor vivencia a cada dia em sala de aula a violência e ameaças sendo brutalmente agredidos sem condições de se defender. Quando o professor percebe sua saúde, já se encontra fragilizada, obrigando os mesmos a passar por consulta médica onde através da anamnese, tendo diagnóstico de, (Síndrome de Burnout, Depressão, juntamente a outros), que leva ao afastamento do trabalho. Acreditamos com esta pesquisa mostrar como os docentes sofrem agressões física, verbal ou emocional nos últimos anos, e como os órgãos competentes vem tratando esse assunto. Autores definem problemas psicossociais nos ambientes de trabalho fator que causa diversos problemas de saúde nos docentes.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

"ROLETA SILÁBICA": UMA PROPOSTA LÚDICA PARA AUXILIAR A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL	3092
"VAMOS BRINCAR?": UMA PROPOSTA DE PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA.....	3093
A ARTE PARA TERCEIRA IDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA ATRAVÉS DA ARTE.....	3094
A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA.....	3095
A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO DE CONSULTAS MÉDICAS PELOS ACADÊMICOS DE MEDICINA.	3096
A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO UNIVERSITÁRIO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO SUAPP AOS ACADÊMICOS	3097
A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO GOOGLE CLASSROOM EM DISCIPLINAS DO CURSO DE DIREITO DA UNIFAI: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.	3098
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO DIREITO DE TODOS: UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PRESIDENTE PRUDENTE.....	3099
APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA PESQUISA	3100
ARTE COMO AÇÃO INCLUSIVA NA ASSOCIAÇÃO ASSISTENCIAL ADOLPHO BEZERRA DE MENEZES.	3101
ARTE E DESENHO PARA A 3 IDADE	3102
AULA PASSEIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	3103
BOLSA ENCANTADA: LEVANDO A LITERATURA E A IMAGINAÇÃO PARA A ESCOLA.....	3104
BRINQUEDOTECA DA FACLEPP: ARTE, MOVIMENTO, ENCANTOS E FORMAÇÃO HUMANA.	3105
CURSINHO POPULAR HANNAH ARENDT - IFSP - BIRIGUI	3106
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROJETO MONTEIRO LOBATO	3107
EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS E SURDAS DE PRESIDENTE PRUDENTE	3108
FORMAÇÃO DE MULHERES: SONHOS SOB MEDIDA	3109
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATUAÇÃO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	3110
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PIBID PEDAGOGIA	3111
INTEGRAR-SE: UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO IFSP CÂMPUS PRESIDENTE EPITÁCIO	3112
LATITUDE: TRABALHANDO O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL POR MEIO DO EMPREENDEDORISMO	3113
LIXEIRAS DE PNEUS: OBJETOS DE INTEGRAÇÃO, PRESERVAÇÃO E REUTILIZAÇÃO.....	3114
O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE PLURALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: O CASO DO "CANAL GEOEXPLICA COM THIAGO HERNANDES"	3115
O PROJETO DE EXTENSÃO UNIENEM- INTEGRANDO A UNIVERSIDADE COM A COMUNIDADE.....	3116
OFICINA DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM O USO DO GOOGLE MAPS E DO GOOGLE EARTH NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	3117
PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	3118
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O NOVO OLHAR NA EDUCAÇÃO.....	3119
PLANEJAMENTO DE AULA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	3120
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014: UM DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO	3121

PRATICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DO GRUPO HORA DO CONTO: UMA EXPERIÊNCIA NO CELLIJ	3122
REFLEXÕES EM TORNO DO RACISMO NA CONTEMPORANEIDADE	3123
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELA TECNOLOGIA	3124
RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONSCIENTIZAÇÃO E VALOR A VIDA, PRIMEIROS SOCORROS POR MEIO DE VÍDEO	3125
RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM PROFESSORES E ESTUDANTES DE MEDICINA DA UNOESTE	3126
RELATO SOBRE INTERVENÇÕES FORMATIVAS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS NO PONTAL DO PARANAPANEMA.....	3127
RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	3128
RESISTIR PARA EXISTIR - IFSP: TODO DIA É DIA DE ÍNDIO	3129
SEMINÁRIO RELÂMPAGO COMO TÉCNICA DE ENSINO NO CURSO DE DIREITO	3130
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA: A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	3131
UNIFAI-SOCIAL E A ATUAÇÃO DO CURSO DE DIREITO: IMPORTANTE COMPLEMENTO À ATIVIDADE DE ENSINO.	3132

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

"ROLETA SILÁBICA": UMA PROPOSTA LÚDICA PARA AUXILIAR A ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

GLENDA JACQUELINE PISETTA HOSOMI

ELIANE NESPOLO FERREIRA

GEANE FRANCISCA PEREIRA

Considerar que a alfabetização implica na construção de sentidos pelo sujeito possibilita compreender que ela ultrapassa os processos de codificação e decodificação de símbolos da escrita. Relevantes contribuições para o entendimento desse complexo processo foram dadas pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, após os quais o aprendizado do sistema alfabético passou a ser caracterizado como um processo ativo, no qual a criança é tratada como protagonista do conhecimento, um ser capaz de desvendar situações-problemas segundo sua própria metodologia. Partindo desse pressuposto e da observação das dificuldades apresentadas por alunos de turmas de alfabetização, elaborou-se como estratégia de apoio o jogo "Roleta silábica". Esse jogo pretende auxiliar a resolver um problema específico: a superação da escrita silábica com valor sonoro pelas crianças, promovendo seu avanço para a escrita silábico-alfabética. A implementação do jogo em sala de aula revelou que ele constitui uma estratégia de fácil compreensão, geradora de interesse por parte das crianças e passível de diferentes possibilidades de adaptação, dependendo do desenvolvimento e características da turma. A observação também revelou a necessidade de certos cuidados com a escolha das sílabas e com os materiais utilizados na confecção da roleta, que deve ser robusta o suficiente para ser manipulada pelas crianças sem ser danificada e não deve permitir a formação de palavras chulas. A construção da roleta demanda materiais bastante simples: um pedaço de papelão encapado com EVA com acabamento em durex colorido, dois CDs presos a esse suporte por meio de botões magnéticos e tampas de garrafas PET coladas aos CDs, nas quais se encaixam as sílabas de interesse, impressas e recortadas no tamanho de acordo. Na aplicação da atividade que aqui se sugere, essas sílabas possibilitavam a montagem de palavras de uma parlenda de domínio público, intitulada "Cadê". As etapas da aplicação envolveram: leitura pausada na parlenda impressa em cartaz pela professora com indicação simultânea das palavras, leitura sem indicação das palavras, leitura compartilhada com os alunos e a utilização de diversas roletas por crianças com leitura mais avançada agrupadas com aquelas que apresentavam maior dificuldade. As palavras da parlenda foram sorteadas e os grupos solicitados a formá-las girando os CDs da roleta, o que permitiu a observação das hipóteses de escrita pelas crianças e a cooperação entre elas.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

"VAMOS BRINCAR?": UMA PROPOSTA DE PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

GLENDA JACQUELINE PISETTA HOSOMI

ELIANE NESPOLO FERREIRA

GEANE FRANCISCA PEREIRA

A sinergia entre escola e família, instituições fundamentais na promoção de processos evolutivos pessoais, tem integrado políticas públicas e institucionais em busca da formação de sujeitos capazes de estabelecer transformações sociais positivas. A partir do diagnóstico da fragilidade dessa parceria, observada em uma instituição municipal de educação de Presidente Prudente - SP, foi proposto o presente trabalho, com vistas a estreitar laços entre essas relevantes instituições e potencializar suas ações. O objetivo do trabalho aqui descrito, desenvolvido por alunos matriculados na disciplina de Projeto Integrador do curso de Pedagogia, foi utilizar brinquedos e brincadeiras de forma a promover e ampliar a aprendizagem de alunos de 5-6 anos de idade, matriculados em uma instituição municipal de Educação Infantil, além de explicitar para as famílias a importância da valorização do lúdico como estratégia de aprendizagem e inseri-las nesse contexto por meio de uma oportunidade promovida pela escola. A ação teve ampla aceitação por parte das famílias, que aceitaram participar do processo de rodízio e verbalizaram espontaneamente o apreço por partilhar tempo, conhecimento e diversão com as crianças ao utilizarem os brinquedos da sacola. Acredita-se que pequenas ações de estímulo como a aqui descrita, possam resultar em um fortalecimento de laços entre escola e família e em maior engajamento da família em ações educativas junto às crianças. Foram confeccionadas cinco sacolas de algodão idênticas, emprestadas aos alunos durante o final de semana, em sistema de rodízio, contendo cinco brinquedos cada uma: quebra-cabeças, jogo do mico, pega-varetas, jogo da memória e elástico. Esses brinquedos foram selecionados por serem populares, de baixo custo, adequados à faixa etária em questão e apresentarem resistência moderada, evitando danos pelo simples manuseio repetitivo. A ordem do rodízio foi definida pela assinatura dos termos de consentimento enviados aos familiares. Desta forma, um mês foi suficiente para os 18 alunos da sala levarem a sacola para casa uma vez cada, com data de início do rodízio em meados de outubro, coincidindo com a semana da criança. Uma pasta acompanhou a sacola com duas funções: explicar aos familiares dos alunos sobre os objetivos e procedimentos relativos ao empréstimo do material e orientar sobre as regras de cada brinquedo e sua importância no desenvolvimento infantil.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

A ARTE PARA TERCEIRA IDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA ATRAVÉS DA ARTE.

JOSUE P. DA SILVA

FERNANDA MELLO

DENISE PENNA QUINTANILHA

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) terceira idade é a fase que começa após os 60 anos, nos países em desenvolvimento, e 65 nos países desenvolvidos. Mudanças físicas e emocionais, características dessa fase da vida, podem acarretar em alterações comportamentais e sociais levando, o idoso, a um quadro de depressão, baixa autoestima, afastamento do convívio social atingindo drasticamente sua relação com o mundo, à família e à sociedade. O programa Unoeste + 3 Idade, cumpre as diretrizes das políticas públicas do idoso, no que concerne aos direitos de acesso às áreas de educação e cultura. Tem também o intuito de sensibilizar os atores das várias áreas do conhecimento da Universidade, bem como da comunidade em geral, com um olhar especial e carinhoso a este público, procurando integrar a terceira idade ao ambiente universitário estimulando ainda uma nova postura e convivência dos jovens acadêmicos nestas ações, permitindo a esses a aquisição de competências e habilidades de atuação e interação com esse segmento da sociedade. Integrar pessoas da terceira idade à vida social e cultural por meio de atividades artísticas dentro da universidade. A arte tem se mostrado um caminho valoroso para integração do idoso na sociedade. A busca por novos saberes, o desenvolvimento do olhar sensível e a capacidade de expressão resgatam a confiança e a alegria de pertencer ao mundo que o cerca. São propostas várias atividades envolvendo o uso de tecnologia, cuidados com saúde e estética e atividades artísticas em encontros semanais, dentro da universidade. Nas atividades artísticas, cada integrante do projeto recebe orientações técnicas sobre desenho e pintura, de uma equipe formada por um professor de arte e alunos do curso de Artes Visuais podendo expressar-se livremente utilizando vários suportes artísticos, como tela, madeira, tecido ou outro material que desejar. Além dos conhecimentos técnicos adquiridos, o programa possibilita o convívio social, o acolhimento, o contato com o ambiente universitário, o desenvolvimento da criatividade, melhorando conseqüentemente sua autoestima e qualidade de vida. Durante o processo das aulas foi observado uma grande transformação na maneira de pensar e agir dos integrantes da terceira idade. Por meio do fazer artístico, as pessoas sentiram-se novamente integrantes da vida cultural, para a família e para a sociedade. O ambiente acolhedor participativo e motivador das aulas e na qualidade de vida dos participantes.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA

CAMILA RODRIGUES BATISTA NETA
JHENIFER DA SILVA VITOR

Este estágio foi realizado em duas escolas públicas de Ensino Fundamental I localizadas em Presidente Prudente - SP, no segundo semestre de 2018. Objetivamos neste relato analisar a temática do "ser docente" a partir dos diversos cenários que contribuem para que ele o seja, assim como a própria análise reflete naquilo que já apreendemos por definição, para o que queremos ser, com base no que vimos em nosso estágio, e essencialmente no texto de Berger e Luckmann (2004). Definimos, portanto, que o bom docente é aquele, que apesar dos grupos que fez parte por toda sua vida, considerando sua história, o que aprendeu durante a graduação, aquele que aprendeu, verdadeiramente, a separar as informações e considerar tudo o que vivenciou. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Não tem. Unanimemente os professores observados utilizam o autoritarismo como um controle social, para que assim consigam manter a disciplina dos alunos. Com isso, os professores esquecem que o desenvolvimento significativo dos alunos é uma consequência direta da boa relação entre discente e docente, e um exemplo disto são as práticas das professoras observadas no estágio. Se por um lado, uma das professoras é autoritária, mas conseguiu construir uma relação com suas crianças e estabelece assim um diálogo com elas não interferindo tanto assim nos processos de ensino e aprendizagem, por outro, a segunda não estabeleceu uma relação com as crianças, permaneceu extremamente autoritária professando seus dogmas e culpabiliza as crianças e as suas respectivas famílias pelo "mau desempenho" de seus alunos ao longo dos bimestres.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO DE CONSULTAS MÉDICAS PELOS ACADÊMICOS DE MEDICINA.

GIOVANNA DUARTE BINOTTI
HELENA NASCIMENTO NEVES
JULIA CAMARGO FURQUIM RAMOS DOS SANTOS
GEOVANA MARIA FERREIRA LOPES
JAQUELINE NEVES FORCELINI
GABRIEL SIQUEIRA GEROTI
FERNANDA TOMÉ
ANA PAULA BERNARDES
ISABELLA DE PAULA NOBRE
HADE ANDREZZA MONTANHOLI BUENO
ELENICE MORINI DUARTE
SULAMITA GANDIA GREGORY

Dentro da disciplina de Programa de Aproximação Progressiva a Prática (PAPP), proporcionada pela Faculdade de Medicina do Oeste Paulista (Unoeste), os estudantes são capazes de vivenciar o exercício dessa ocupação em decorrência do contato direto com a atuação dos membros da ESF (Estratégia de Saúde da Família), de forma que o aprendizado é proporcionado permeando a realidade ainda no início da graduação. Assim, os acompanhamentos das consultas médicas pelos alunos têm grande importância no seu preparo pois evidencia verdadeiramente o que encontrarão dentro do seu ofício, se tornando, portanto, mais hábeis a desempenhar sua atividade, principalmente no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Descrever a experiência e os conhecimentos adquiridos pelos alunos do 4º termo de medicina ao acompanhar consultas médicas com a doutora responsável pela ESF São Pedro, e relatar sua importância no exercício da profissão. O acompanhamento das consultas foi bem aceito pelos pacientes e proporcionou a consolidação do ensino teórico obtido nas aulas da faculdade, uma vez que a consulta reúne os ensinamentos das diferentes áreas do conhecimento. Além disso, permite visualizar o paciente com seus aspectos biopsicossociais envolvidos de forma a tratá-lo integralmente. O grupo de acadêmicos que acompanha a ESF é dividido para acompanhar e realizar determinadas atividades disponíveis, dentre elas a consulta médica. São destinados dois alunos a sentarem na sala de consulta para observação, nesse momento é possível visualizar e vivenciar situações rotineiras apresentadas pelas necessidades de saúde local, tais como problemas osteomusculares, além disso é possível compreender a importância do conhecimento generalista que possibilita o cuidado das diferentes morbidades apresentadas. Ademais, a médica explica como são organizados os dados de cada paciente em uma base de dados que também contém os exames realizados por eles na rede pública, ela nos apresenta a importância de cada exame feito na consulta e a terapêutica apropriada dentro das disponibilidades do SUS, permitindo aos alunos adquirir experiências práticas que corroborem com a construção do aprendizado.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A IMPORTÂNCIA DO SERVIÇO UNIVERSITÁRIO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO SUAPP AOS ACADÊMICOS

CECÍLIA EMÍLIA DE OLIVEIRA CRESTE
MATHEUS DE OLIVEIRA MORAIS
JAQUELINE NEVES FORCELINI
AZANIA MAHIM JOSÉ
MARINA VICENTE JACCOUD
CAROLINE LOPES TAMADA
JORGE GLAUBER MASSUNARI
LUCIANA LISE NOGUEIRA

Desde o início do século, a saúde mental dos profissionais de saúde tem sido motivo de preocupação e objeto de estudos, devido à singularidade da rotina e o comprometimento mais evidente de sua saúde mental, com vistas ao caráter estressante do trabalho e altas prevalências de transtornos mentais nessa população. Ingressantes do Ensino Médico (EM) no Brasil possuem um perfil bem peculiar, grande capacidade intelectual e cognitiva, aliada a características típicas da adolescência. Ao longo do processo de sua formação, experimentará transformações em sua identidade pessoal, profissional e posteriormente, sua inserção no mundo adulto e no mercado de trabalho. A vivência de crise, identificada pela literatura como própria à formação médica, está constatada nas altas prevalências de distúrbios mentais entre os estudantes, em todas as partes do mundo, com maior destaque, sobretudo, neuroses, compulsões, transtornos de ansiedade, depressão e suicídio. O atendimento Psicopedagógico bem conduzido permite investigar, identificar, avaliar e mediar os problemas que possam ocorrer no processo ensino aprendizagem; oferecer acolhimento, apoio e suporte para a redução do estresse, criar estratégias para o exercício da autonomia; investigar, diagnosticar e propiciar com vistas a minimizar o insucesso e a evasão acadêmica. Diante do exposto, a literatura mostra que uma mediação psicopedagógica bem conduzida, oportuniza melhores condições para o desenvolvimento de aprendizagens significativas aos estudantes. Além de oferecer assessoria aos professores dos alunos em atendimento para melhor acompanhar e avaliar a sua aprendizagem, visando minimizar a evasão acadêmica e fomentar as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional dos discentes. Indicadores que evidenciam a importância do trabalho Psicopedagógico, justificando a necessidade de inserção deste profissional na Educação Superior. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UNOESTE Foi implantado o Núcleo de Orientação e Apoio Psicopedagógico aos acadêmicos de medicina - NOAPAM - em 2010. Com alto índice de procura e resultados positivos, tais ações psicopedagógicas foram estendidas também aos universitários dos demais cursos, com a criação do Serviço Universitário Psicopedagógico - SUAPP - em 2014. No site do Aprender em 'Serviços', o aluno tem livre acesso ao ícone do SUAPP e, conforme data e horários que lhe sejam convenientes, poderá fazer seu agendamento.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

A UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO GOOGLE CLASSROOM EM DISCIPLINAS DO CURSO DE DIREITO DA UNIFAI: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

JOSE EDUARDO LIMA LOURENCINI

MONICA FÜRKOTTER

Os jovens incorporaram as Tecnologias Digitais Móveis em seu dia-a-dia através de seus smartphones e dos inúmeros meios de interação que estes oferecem, possibilitando o acesso instantâneo à internet e a uma infinidade de aplicativos. Entretanto, a presença dos recursos móveis nas salas de aula, no processo de ensino e aprendizagem, ainda é incipiente. Pensando nisso, relata-se aqui uma experiência de ensino em que se utilizou o Google Classroom, aplicativo gratuito e de fácil acesso, em disciplinas do Curso de Direito de um Centro Universitário de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. Analisar o uso do aplicativo Google Classroom no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que os alunos apresentam certa resistência ao novo, no caso, a tecnologia móvel utilizada no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de uma metodologia ativa, de trabalho colaborativo, em que se invertem os papéis do professor e dos alunos. Entretanto, a insistência do professor, juntamente com ajustes que se fizeram necessários, já revelou um ganho qualitativo nas discussões referentes aos conteúdos propostos. Algo observado e considerado importante é o professor apresentar uma efetiva interação com os alunos no AVA, sobretudo através de feedback relacionado às atividades realizadas, alimentando as discussões e a espiral da aprendizagem. A interação entre alunos e a aprendizagem colaborativa também é estimulada através da realização de tais atividades em sala de aula, trazendo ganho a tal processo. O referido aplicativo tem sido utilizado como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para alunos do quarto e sexto termos, nas disciplinas de Direito Civil - Obrigações II, Direito Civil - Contratos II e Direito do Trabalho II, em seis turmas do curso acima mencionado. O AVA foi organizado pelo professor responsável pelas disciplinas disponibilizando aos alunos material de apoio como textos, questões dissertativas colaborativas, questões objetivas, questões práticas e análise de casos concretos. A partir desse material são propostas atividades aos alunos, que são desenvolvidas colaborativamente, em sala de aula. Um exemplo de atividade, desenvolvida colaborativamente no AVA, é a elaboração de contratos, uma atividade com características construcionistas na medida em que os alunos executam, refletem sobre o que produziram, abstraem e voltam a produzir, vivenciando a espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005).

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO DIREITO DE TODOS: UMA EXPERIÊNCIA NUMA ESCOLA
PÚBLICA DE PRESIDENTE PRUDENTE

JULIANA DE SOUZA SOARES
DENISE PENNA QUINTANILHA

O projeto de Extensão "Alfabetização e Letramento: Direito de todos", realizado na EE Fernando Costa em Presidente Prudente, surgiu da necessidade da própria escola ao detectar vários alunos com baixo desempenho escolar, causado diretamente pelo baixo grau de alfabetização ou proficiência leitora desses alunos. O objetivo geral do projeto foi proporcionar a dez alunos selecionados pela escola, o suporte pedagógico necessário para que se apropriassem da base alfabética de forma a se tornarem usuários da língua escrita nas mais diversas situações em que esta se apresenta em nossa sociedade. Não nos cabe aqui julgar o histórico de cada aluno e a atitude dos profissionais envolvidos em seu percurso escolar, mas algumas inquietações nos acompanham. A progressão continuada realmente tem sido feita de maneira eficiente? Magda Soares aponta para o perigo de se aprovar um aluno que ainda não esteja alfabetizado, ou ao menos alfabético. Não estamos nos posicionando contra ou a favor da progressão continuada, mas claramente enxergamos neste projeto que jovens estão avançando nos estudos ainda analfabetos, alunos estão sendo "deixados de lado" por não conseguirem acompanhar a turma e o mais grave, pessoas estão se enxergando como incapazes, sem receber o atendimento necessário para seu desenvolvimento emocional e intelectual e sem alcançar a educação de qualidade a que tem direito. Quanto ao método utilizado, adotamos a linha de atendimento individual das necessidades do aluno. Foram feitas a análise fonológica das letras, organização das famílias silábicas, escrita e reescrita de frases, reflexão sobre o erro e tudo o que foi preciso para atender a dificuldade de cada aluno individualmente. A expectativa das professoras sobre esses alunos, impactou diretamente em seu desempenho. Elogios por cada conquista, palavras de estímulo e a certeza de que conseguiríamos, resultou no êxito do projeto. O trabalho realizado apresentou resultados rápidos e eficazes. Os professores relataram a melhora dos alunos na participação em aula tanto na aprendizagem como no comportamento. Um aluno abandonou o projeto por vontade própria, Os outros, mostraram significativa melhora em sua auto-estima. Alguns, mesmo já tendo sanado seu problema, pediram para permanecer no projeto até o final. O aluno do nono ano que não dominava o sistema alfabético de escrita, em junho começou a escrever palavras, sozinho e em setembro lia e escrevia frases,

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR POR MEIO DA PESQUISA

JOSE JAILTON DA CUNHA

O GEIC (Grupo de estudo interdisciplinar científico) se propõe a servir um grupo de alunos do ensino médio da Escola Estadual José Quirino Cavalcante, Diretoria de Mirante do Paranapanema -SP, com percurso escolar todo realizado na escola pública, criando possibilidades e estímulos a pesquisa, contribuindo para o alavancar o interesse pelo acesso a Universidade para o pleno desenvolvimento dos mesmos. Proporcionar e desenvolver atividades interdisciplinares em diversas áreas do currículo escola buscando alavancar as competências e habilidades através da pesquisa. É notório perceber que após o início do grupo os alunos envolvidos tem mostrado melhoras significativas na aprendizagem escolar em todas as disciplinas, além de instigar o interesse de outros alunos da escola a participarem, percebe-se também que os trabalhos colaborativos se tornaram mais eficientes, até mesmo diminuindo conflitos e favorecendo a cooperação. As atividades do grupo são realizadas uma vez por semana, em encontros feitos na escola durante o horário das aulas, onde são discutidos textos de diversas áreas por nível de interesse e temas escolhidos pelos alunos, com orientação e mediação didática do professor responsável. Por meio das discussões dos temas cada grupo organiza seus relatórios que na sequência se tornam textos de cunho científico, onde são analisados por um professor de língua portuguesa. Os textos produzidos são encaminhados para eventos regionais que recebem trabalhos de ensino médio com intuito de valorizar a aprendizagem pela pesquisa.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

ARTE COMO AÇÃO INCLUSIVA NA ASSOCIAÇÃO ASSISTENCIAL ADOLPHO BEZERRA DE MENEZES.

JOSUE P. DA SILVA

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

FERNANDA MELLO

Depressão, ansiedade, alterações de pensamento, emoções e comportamentos, são doenças mentais que podem acometer qualquer pessoa, a qualquer momento. O tratamento pode ser longo e muitas vezes trazer sofrimento ao paciente e à família. Por isso, um projeto de arte que acolha esse paciente pode contribuir para o sucesso de seu tratamento. Momentos de relaxamento, com foco na arte, na expressão e na criatividade, pode aumentar sua autoestima, trazendo-lhe alegria e confiança em suas possibilidades. Mostrar caminhos para o autoconhecimento, a melhoria da autoestima e a valorização do ser humano, criando momentos de humanização e acolhimento. O fazer artístico por si só não pode ser considerado um tratamento, mas a presença da arte em ambientes terapêuticos pode contribuir para o bem estar, a autoestima, a alegria e a socialização dos pacientes. O Projeto de Arte na Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes tem sido reconhecido pelo hospital como um apoio importante e eficaz aos tratamentos realizados, pois proporciona momentos de acolhimento, alegria, criatividade, cooperação e convívio social aos pacientes. O projeto de inclusão através da Arte, vem oferecer aos pacientes da Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes, atividades diversificadas, desenvolvidas pelos professores e alunos do curso de Artes Visuais da UNOESTE. Este projeto busca contribuir na sensibilização e na socialização dos pacientes, dentro do seu espaço, como forma de inclusão do cidadão dando-lhes uma oportunidade de igualdade a todos. Por meio da arte é possível contribuir com as atividades cotidianas dos pacientes. As oficinas são orientadas por dois professores de arte e alunos do curso de artes visuais, dentro da própria Associação. São desenvolvidos trabalhos em tela, tecido, madeira, material reciclável entre outros. Pudemos perceber que os pacientes sentiram-se tranquilos e alegres durante as atividades. Um ambiente de cooperação, amizade e interesse foi formado evidenciando a capacidade socializadora que a atividade artística pode ter. Após as oficinas, os trabalhos foram expostos no saguão principal do UNOESTE. Os pacientes/artistas vieram visitar a exposição e a universidade. Foi emocionante a alegria expressada ao verem suas obras expostas num ambiente universitário, tão valorizado por eles. Cada um fez questão de tirar uma foto ao lado de sua obra, refletindo o orgulho e o sentimento de inserção social vivido por eles neste momento.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

ARTE E DESENHO PARA A 3 IDADE

JOSUE P. DA SILVA

JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA

Justifica-se a importância da Arte e do desenho, como uma ferramenta para o desenvolvimento criativo e afetivo, procurando integrar a terceira idade ao ambiente universitário estimulando ainda uma nova postura e convivência entre os jovens estudantes e a sociedade. Os encontros serão semanais, nos períodos da manhã, com a participação dos alunos de Artes Visuais. Promover atividades através da Arte e do Desenho, mostrando caminhos para o autoconhecimento, a melhoria da autoestima e da criatividade, valorizando o grupo da Terceira Idade, criando momentos de humanização e acolhimento assim, criando um intercâmbio maior com a UNIVERSIDADE . Desenvolver e capacitar as pessoas da Terceira Idade, por meio do conhecimento e técnicas sugeridas no decorrer das oficinas e atividades ofertados pela Universidade, mostrando caminhos para o auto conhecimento, a melhoria da auto estima e a valorização de ser parte do grupo da Terceira Idade, criando momentos lúdicos que só a Arte pode lhes proporcionar, tudo isso em nossa Universidade. Integrar pessoas da terceira idade à vida social e cultural por meio de atividades artísticas dentro da universidade. melhorando a auto estima e a valorização de ser parte do grupo da Terceira Idade, criando momentos lúdicos que só a Arte pode lhes proporcionar, tudo isso em nossa Universidade A arte tem se mostrado um caminho valoroso para integração do idoso na sociedade. A busca por novos saberes, o desenvolvimento do olhar sensível e a capacidade de expressão resgatam a confiança e a alegria de pertencer ao mundo que o cerca. As atividades artísticas são propostas em encontros semanais, dentro da universidade, onde recebe orientações técnicas sobre desenho e pintura, de uma equipe formada por um professor de arte e alunos do curso de Artes Visuais podendo expressar-se livremente utilizando vários suportes artísticos, como tela, madeira, tecido ou outro material que desejar. Além dos conhecimentos técnicos adquiridos, o programa possibilita o convívio social, o acolhimento, o contato com o ambiente universitário, o desenvolvimento da criatividade, melhorando conseqüentemente sua autoestima e qualidade de vida. Durante o processo das aulas foi observado uma grande transformação do olhar da terceira idade. Por meio do fazer artístico, as pessoas sentiram-se novamente integrantes da vida cultural, capazes de produzir algo significativo para eles, para a família e para a sociedade.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

AULA PASSEIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LUIZA MONTEIRO GARCIA
CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um meio de inclusão social e um processo de melhoria na qualidade de vida daqueles que, por algum motivo, não puderam participar do processo escolar nos anos normais, trazendo em si uma defasagem de aprendizagem. Tratando-se de jovens, adultos e idosos, buscam-se meios diversos para uma melhor compreensão, adaptação e adequação curricular. Ao levar uma turma de anos iniciais do ensino fundamental para conhecer um pouco mais sobre os conteúdos estudados no decorrer do ano letivo, não se esperava que houvesse tamanha surpresa ao ver ocorrer teoria e prática de forma muito próxima. A aula passeio ocorreu na cidade de Barra Bonita/SP, constituindo-se em visita a dois museus, a uma feira de artesanato e um passeio de barco pela eclusa. Objetivava-se, com essa aula, a compreensão, por parte dos alunos, na aplicabilidade e o funcionamento prático dos conteúdos estudados, além de uma valorização da História. A Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta a dificuldade no momento de planejamento e realização; a aula passeio de concepção de Célestin Freinet demonstrou que, independentemente de qualquer característica, a escola é responsável pela formação e esta, por sua vez, não significa apenas aprender o conteúdo programático, mas abrange formação para o mundo no mundo e nova leitura. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES (PIBID) A viagem contou com 31 pessoas; houve um passeio demonstrando alguns dos pontos históricos da cidade, momento em que, durante o caminho, os alunos demonstraram interesse e perceberam que, mesmo aquilo que para eles passaria despercebido, tem uma história por trás e merece atenção. Nos museus (Museu Histórico Municipal e Memorial Tietê) alguns alunos reconheceram objetos de sua infância: emocionando-se, relembrou e contaram algumas de suas vivências de criança. Ocorreram, ainda, os passeios de teleférico e bondinho para uma visão mais ampla da cidade. Mais tarde, ao entrar no barco, os alunos se assustaram e se alegraram, pois, para muitos, era a primeira vez que estavam em um barco. O passeio não foi longo e demorado, contudo, o conteúdo foi consistente; a explicação de como a barragem era a responsável na produção de energia elétrica aguçou o interesse de alguns que perguntaram sobre isso durante todo o percurso. Ao chegarmos ao fim do dia indagamos aos alunos o que eles pensavam a respeito da aula naquele formato. Uma das respostas resumiu o que todos diziam: "Nunca pensei que podia aprender tanto apenas andando por algum lugar!".

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

BOLSA ENCANTADA: LEVANDO A LITERATURA E A IMAGINAÇÃO PARA A ESCOLA

JOSUE P. DA SILVA

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

O projeto de extensão Bolsa encantada: literatura e imaginação busca estimular a leitura e os processos de letramento coerentes com os pressupostos da Base Nacional Curricular Comum (2017) no Ensino Fundamental. A proposta é levar as bolsas e proporcionar às crianças a experiência de participação crítica na leitura de títulos literários que estimulam a linguagem verbal e não verbal. As crianças vivenciam práticas de leitura e escrita diversas, pelo fato de conviverem com pessoas que utilizam esses recursos para todos os tipos de tarefas cotidianas. Dependendo do trabalho realizado na escola, poderão desenvolver o gosto pela leitura e escrita ou poderão criar resistência ou aversão. Para Burlamaque, Martins e Araújo, (2011, p.76) é de suma importância que pais, professores, bibliotecários e agentes culturais tenham consciência do papel formador, para que essas práticas não sejam meramente técnicas. O objetivo do projeto é contribuir com a formação literária das crianças incentivando o gosto pela leitura e a imaginação. Projetos de extensão dessa natureza permitem aos acadêmicos de licenciatura a vivência efetiva da aprendizagem sobre a docência no contexto das crianças, além de contribuir na formação de pessoas mais sensíveis e solidárias. Pretendemos dar continuidade ao projeto incentivando o surgimento de outras ações extensionistas articuladas à atividade de leitura e literatura infantil. O desenvolvimento das atividades é vinculado aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia presencial e EaD da Unoeste, com supervisão de docentes com especialidade em Arte, Didática e Educação Infantil. Inicialmente os acadêmicos confeccionaram as bolsas usando material de baixo custo e realizaram uma campanha para arrecadação de obras infantis na Gincana de Calouros, também do curso de Pedagogia. Os docentes supervisores viabilizaram a parceria com uma escola pública de educação básica do município de Presidente Prudente e agendaram os encontros. A bolsa encantada foi entregue para as crianças com uma obra literária, uma caixa de lápis de cor e um caderno, com instruções para registrar as observações sobre a obra. Durante a atividade, os docentes e acadêmicos realizaram contação de histórias, a fim de estimular a imaginação e o interesse das crianças.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

BRINQUEDOTECA DA FACLEPP: ARTE, MOVIMENTO, ENCANTOS E FORMAÇÃO HUMANA.

JANAINA PEREIRA DUARTE BEZERRA
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
JOSUE P. DA SILVA

As primeiras brinquedotecas sugeriram primeiramente com o objetivo de empréstimo de brinquedos, e com o passar do tempo, seus objetivos foram redimensionados em conformidade com a necessidade de cada contexto e demanda em que estava situada. Nessa direção, houve a necessidade do curso de Pedagogia da Unoeste/Faclepp criar espaços para as crianças vivenciarem diferentes atividades lúdicas, movimento, arte e literatura, em direção ao desenvolvimento de suas dimensões afetivas, sociais, cognitivas, psicológicas, emocionais, motoras e culturais. Intencionando a reafirmação do papel da Universidade na sua tríade ensino, pesquisa e extensão, pretendeu-se ampliar a abordagem afeta ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no tocante à importância do movimento, da arte, da natureza, da ludicidade e da literatura a partir de formas significativas no interior da brinquedoteca da Unoeste localizada nas dependências do Campus II. Foi possível empreender ações para que as crianças pudessem vivenciar atividades pedagógicas pelas vias lúdicas, ampliando aspectos da integralidade de seu desenvolvimento nas várias dimensões que o compõe. As atividades foram organizadas ao longo de um semestre letivo, com crianças matriculadas no Ensino Fundamental, e sempre a partir de um contexto da realidade, ou seja, algo que as crianças já vivenciaram no espaço da escola. Dessa forma, foi feito um levantamento junto às professoras responsáveis pelas crianças a fim de verificar como nosso trabalho se delinearía. Assim, foram trabalhadas atividades em que num primeiro momento houve a leitura de livros que contextualize situações vivenciadas por eles, com histórias como o Pote Vazio que aborda a honestidade e persistência como elementos essenciais para a vida em sociedade. Após a leitura, os alunos foram convidados a utilizar um recurso pedagógico (PlayMais) para construir um personagem da história que haviam ouvido e foi proposto que levassem para casa o personagem e contassem a história para alguém de família ou amigo. Outra atividade também realizada foi a leitura da história da Borboleta Jujuba, em que as crianças puderam compreender a necessidade de esperar. Ao final da leitura foi proposto que fizessem das suas mãos um carimbo, e que este se transformasse em borboleta. Para essa ação, as crianças tiveram que refletir em como poderiam fazer esse 'carimbo de borboleta' o que as colocou em situação de espera uma vez que discutimos como seria o carimbo.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

CURSINHO POPULAR HANNAH ARENDT - IFSP - BIRIGUI**GENIVALDO DE SOUZA SANTOS**

O Cursinho Popular Hannah Arendt se propõe servir a parcela da população de baixa renda, com percurso escolar realizado na escola pública, criando condições para que o ingresso no Ensino Superior seja acessível, proporcionando um ambiente para o desenvolvimento de senso social e político. Contribuir para a formação acadêmico-cultural, considerando aspectos políticos-pedagógicos que visem uma formação cidadã, crítica e autônoma dos sujeitos a partir da gratuidade do acesso de alunos da rede pública e/ou em situação de vulnerabilidade social. Colaborar no desenvolvimento da consciência social, política e cultural inerentes aos assuntos abordados no Exame Nacional do Ensino Médio e seu ingresso no Ensino Superior. Apontamos algumas dificuldades, como a localização do Campus e ausência de um transporte local eficiente, assim como a necessidade dos estudantes por trabalho, o que impediu de alguns frequentarem o cursinho, que foi desenvolvido no período vespertino. Também alertamos para o alto índice de evasão. As perspectivas apontam para uma consolidação das experiências com vistas a uma maior agilidade nos processos que envolvem o cursinho (desde a participação no edital, seleção de bolsistas, alunos etc). Além da presença das disciplinas presentes no ENEM, a formação interdisciplinar da equipe contribuiu na inserção de temas e discussões críticas, na perspectiva de formação de um estudante reflexivo. Para tanto, Ações Formativas Discentes como palestras com temáticas atuais periódicas, Rodas de conversa, Café sócio-filosófico, Orientação vocacional, Cine-reflexão, Oficinas corporais, Visitas a museus, Visitas asilos/orfanatos, Participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e Ativismo ambiental, busca uma formação integral do aluno, objetivando um impacto social na sua vida e da comunidade no entorno do Campus Birigui - IFSP. Os bolsistas contaram com recursos tecnológicos disponibilizados pelo Instituto Federal e materiais gerais como canetas, cadernos, lápis, folhas sulfite entre outros e materiais específicos de cada disciplina. Além disso, duas horas por semana foram reservadas para a reunião com os alunos bolsistas para orientação, esclarecimento de dúvidas e avaliação do andamento do curso.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PROJETO MONTEIRO LOBATO**IZABELA CRUZ FACCIOLI
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA**

O presente trabalho relata minhas experiências como voluntária no Programa Residência Pedagógica (PRP), evidenciando um plano de trabalho desenvolvido com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Presidente Prudente/SP, com o tema de uma futura Mostra Pedagógica da escola: Monteiro Lobato. O objetivo desse relato é apresentar a importância de Monteiro Lobato para literatura infantil brasileira e descrever minhas regências, a fim de refletir sobre a articulação entre a teoria e a prática, mencionando alguns desafios e possibilidades enfrentados. Ressalto que, nesse primeiro semestre no PRP enfrentei desafios que contribuíram com a minha formação profissional, aprendi a olhar para a diversidade de alunos, tenho compreendido aos poucos o desenvolvimento de cada criança, descobri o que é possível ou não trabalhar em uma sala do 1º ano do Ensino Fundamental, assim como, a importância do planejamento e também da flexibilidade. Concluo que a atuação no Programa Residência Pedagógica tem sido uma experiência de múltiplos aprendizados que têm suplementado minha formação inicial do curso de Licenciatura em Pedagogia pela FCT/UNESP. Esse plano de trabalho foi elaborado a partir de leituras sobre Monteiro Lobato, o currículo escolar e os aspectos do desenvolvimento de crianças de 6 a 7 anos. Planejei e desenvolvi dez regências sobre os personagens principais da obra do Sítio do Picapau Amarelo de Monteiro Lobato, articulando com os conteúdos e habilidades propostos para aquela turma e faixa etária. Durante o planejamento articulei as disciplinas, valorizando a interdisciplinaridade nas atividades. Trabalhei desde o estudo de arte até matemática com as crianças, sem perder o foco nos personagens da obra do autor. Os materiais produzidos durante as atividades serão expostos na Mostra Pedagógica da escola.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS E SURDAS DE
PRESIDENTE PRUDENTE

VALERIA ISAURA DE SOUZA
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO
MARIA APARECIDA MUNICARDI CORTE
VANESSA RAMOS LUCENA
LAISA SOUZA NOVAES
VICTOR HUGO GUINE
ISADORA APARECIDA DOS SANTOS

Este relato de experiência faz parte do projeto de extensão universitária nº 12290 intitulado "PEDAGOGIA UNOESTE NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS: VIVENCIANDO O ENSINO DE LIBRAS". As atividades extensionistas são realizadas por 10 acadêmicos de Pedagogia das modalidades presencial e de educação a distância com crianças surdas e ouvintes na Associação dos Surdos e Surdas de Presidente Prudente (ASSPP). O objetivo é contribuir com a formação lúdica das crianças, favorecendo a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e articular a formação dos acadêmicos com o curso de Pedagogia. Mediante uma abordagem lúdica baseada na metodologia de projetos em Libras, constatamos contribuições significativas em relação ao aprendizado da Libras, valorizando peculiaridades específicas das crianças surdas, numa perspectiva inclusiva. Além disso, a formação inicial dos acadêmicos, vivenciando a extensão universitária, permite o conhecimento de estratégias metodológicas e construção de práticas colaborativas para o trabalho pedagógico. As atividades do projeto são desenvolvidas aos sábados, com duração de 2 a 3 horas, e são atendidas por média de vinte e oito crianças, número este que foi crescendo durante o semestre. Duas docentes do curso de Pedagogia, responsáveis pelas disciplinas de Libras e Didática supervisionam os acadêmicos, juntamente com o auxílio dos instrutores surdos da ASSPP. O trabalho realizado é colaborativo e são desenvolvidas atividades pedagógicas contextualizadas com temas transversais. Os temas são: práticas sustentáveis, brincar em Libras e datas comemorativas numa proposta de letramento bilíngue, na qual a Libras, possibilita a formação integral da criança surda.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

FORMAÇÃO DE MULHERES: SONHOS SOB MEDIDA

TAMARA DE LIMA
THALITA ALVES DOS SANTOS

O projeto de Extensão "Formação de Mulheres: sonhos sob medida" foi desenvolvido no 2º semestre de 2018 com mulheres do município de Presidente Epitácio que apresentavam alto índice de vulnerabilidade social. O projeto foi fruto de uma parceria firmada entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP - e o Centro de Referência em Assistência Social - CRAS - do bairro Vila Palmira e insere-se no âmbito do Programa Formação de Mulheres do IFSP. Coube ao CRAS o apoio na identificação e seleção do público-alvo, bem como a cessão de espaço, materiais e máquinas de costura para a realização do curso de Costureira de Máquina Reta e Overloque. Nosso Projeto justifica-se uma vez que tem como foco principal o atendimento da demanda local, principalmente no que tange às demandas de geração de emprego e renda e de vulnerabilidade social e econômica da população feminina. As ações tiveram como objetivos: - propiciar formação educacional, profissional e cidadã a mulheres que apresentavam alto índice de vulnerabilidade social; - fomentar formação complementar voltada à cidadania e à inclusão social e cultural; Acredita-se que o desenvolvimento das ações vinculadas a esse projeto veio ao encontro das necessidades de complementação da qualificação das aprendizagens formais e não formais do público-alvo, uma vez que no CRAS, frequentemente são ofertados cursos de artesanato e trabalhos manuais, com a habilidade de corte e costura ampliaram-se as possibilidades de trabalho, além de ter promovido a aproximação desse público com o IFSP. No geral, o Programa Mulheres do IFSP tem se apresentado como importante política pública de promoção da autonomia da mulher por meio da educação ao se valer das instituições federais de educação profissional, facilitando o desenvolvimento dessas ações em diversas regiões do país, nas quais os Institutos Federais estão inseridos. Órgão de fomento financiador da pesquisa: Auxílio financeiro: Pró-reitoria de Extensão (PRX) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. O projeto teve como proposta de oferta de um Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Costureira de Máquina Reta e Overloque com carga horária de 160 horas que foi oferecido para 23 alunas. Além do curso, também foram proporcionadas às alunas outras atividades organizadas em ciclos de palestras (4), ciclos de oficinas (3) e visita técnica (1).

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATUAÇÃO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CAMILA NASCIMENTO DE SOUZA
CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

Sou aluna do primeiro ano de Pedagogia da UNESP de Marília, bolsista do Núcleo de Ensino. Com esse auxílio, há a possibilidade de me integrar com os projetos de extensão e começar a atuar desde já na Educação. Com isso, comecei a frequentar o Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (CEEJA) onde recebi a tarefa de auxiliar os alunos que possuíssem maiores dificuldades na escrita, leitura e interpretação de texto. O objetivo é de poder ajudar ao máximo as pessoas que lá estão; elas necessitam, além das aulas já previstas, de certa ajuda direcionada para que possam ter um melhor desempenho e crescimento nos estudos. Seguindo, em grande medida, o pensamento freireano, o intuito é desenvolver as pessoas nos estudos, ao mesmo tempo em que tomam consciência de sua realidade. Como futura professora acredito que o papel que o CEEJA desempenha é de grande importância para que o direito à educação e à alfabetização que todos possuímos seja conquistado e garantido por aqueles que, por diversas circunstâncias, não puderam concluir seus estudos no tempo esperado. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES PIBID Desde que comecei a frequentar a escola, auxiliei alunos com dificuldades parecidas. Estes tinham uma noção muito básica da leitura e escrita, cometendo erros de ortografia como trocando "ç" por "s" ou "ss", "ão" por "am", ou até mesmo quando eu ditava a frase escreviam as palavras sem separação. Normalmente, demoravam a conseguir ler uma frase ou a liam confundindo algumas palavras na tentativa de ler mais rápido; então, eu voltava desde o início do texto, relendo com eles e pedindo que segurassem o lápis para que fossem acompanhando sílaba por sílaba e somente assim, decompondo a palavra, conseguiam lê-la e entender o que estava escrito. Percebi que a interpretação de texto, após lermos juntos e discutirmos o que o aluno havia entendido, era o ponto mais forte e desafiador na resolução de exercícios. Raras vezes não entendiam o enunciado lendo sozinhos o texto, tornando necessária minha explicação, pois na maior parte do tempo compreendiam o que devia ser feito e falavam a resposta. Entretanto, não sabiam como começar a escrever ou como formular frases com concordância; então, eu auxiliava, ditando novamente o que haviam me falado e aí se estava a maior dificuldade desses alunos: a escrita. Era necessário, então, soletrar palavras corriqueiras como 'são' e 'pessoas', mas percebi que as palavras que mais se repetiam durante o texto podiam ser escritas por eles com menor dificuldade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PIBID PEDAGOGIA

MARIANA PANCIERA QUEROLI
CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tema pouco estudado no curso de Pedagogia; ainda que exista a possibilidade de uma especialização, a realidade é que os professores que atuam na modalidade EJA não a têm na formação inicial. O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) proporciona a oportunidade de aprender a respeitar ainda mais os que procuram se alfabetizar após a idade prevista em lei. A escola, para quem cursou no 'tempo certo', não significa muito; porém, para os alunos da EJA é uma experiência que pode proporcionar uma nova forma de conviver em sociedade; sua perseverança é marcante e certifica o desejo de ter, um dia, frequentado a escola. Após um dia de trabalho permanecem ali para aprender coisas novas, mesmo com todas as dificuldades de acompanhar. Diante disso, percebo a força para continuarem a aprender ainda que toda a situação de vida apresente algumas incompreensões de minha parte. Com isso, o objetivo é apresentar aqui a busca de formas em que eles sejam apoiados e desenvolvam melhor seu aprendizado. A EJA é uma luta diária do professor e do aluno, uma luta de perseverança. Temos um objetivo: o de ensinar e aprender; nisso tenho convicção de que se torne possível, pois a fórmula não existe. No dia a dia nos deparamos com inúmeras ideias e as testamos e vemos resultados. Devemos estar atentos para percebermos que não iriam aprender como aprendemos, pois carregam toda uma história e sabem muito mais da vida que nós mesmos. Então, a inquietação: por que não usar dessa história para ensiná-los? Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES O exemplo disso é quando a aluna V. começou a estudar; observei que não seria só a academia que me disponibilizaria meios para ensinar, mas minha própria criatividade. Ela não tinha noção de escola, de leitura, de escrita ou de número; porém, o simples gesto de aprender a fazer as letras em seu caderno, ainda que sem compreensão alguma do que estava lá, a tornou esperançosa. Sentei-me à sua frente e, no caderno, fui escrevendo letra por letra para que ela visse como as traçava. Em outro momento, depois de escrito o cabeçalho, usei o alfabeto móvel e, ao escrever seu nome, ficou surpresa, pois nunca havia escrito seu próprio nome. Ensinei as vogais a partir de seu nome e de seu filho. Vejo que não há uma forma única para ensinar nessa situação, pois não é possível trabalhar da mesma com todos, na sala multiseriada. Essa mistura de séries é um dos maiores desafios, pois há dificuldades em preparar um material para cada aluno.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

INTEGRAR-SE: UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO
INTEGRAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO IFSP CÂMPUS PRESIDENTE EPITÁCIO

JOELMA DE SOUZA NOGUEIRA DALARMI
MONIQUE PRISCILA DE ABREU REIS

O projeto de ensino Integrar-se foi desenvolvido de forma interdisciplinar pelas áreas do conhecimento Arte e Educação Física no IFSP/Câmpus Presidente Epitácio, no primeiro semestre de 2019. Envolveu o planejamento, execução e avaliação do 3º PEP Championship e da I Mostra Arte Viva. Pensando o estudo do corpo e o movimento como parte fundamental na formação integral de adolescentes e jovens, o projeto desenvolveu a construção do conhecimento por meio da prática artística e esportiva, privilegiando a experimentação, a sociabilidade, o autoconhecimento, o trabalho corporal, a descoberta e o desenvolvimento de potencialidades. O tema transversal Ética foi desenvolvido no âmbito do projeto, centrado no respeito às diferenças, resolução não violenta dos conflitos e na educação em direitos humanos. Como objetivos, o projeto buscou a compreensão da ética como elemento fundamental na formação humana cidadã, desenvolvimento de postura de respeito e valorização das diferenças, construção de processos de criação colaborativa e processos criativos em dança, teatro, música e artes visuais e o desenvolvimento por meio do esporte escolar, referenciado no espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte participativo e/ou como promoção da saúde e do lazer. A efetivação de projetos interdisciplinares entre diferentes áreas contribuiu para a construção do conhecimento e formação cidadã, resultando na vivência esportiva e artística no ambiente escolar, proporcionado aos/as participantes a compreensão do esporte e da arte como meios para a promoção do respeito entre as pessoas e do trabalho em equipe. O 3º PEP Championship é um campeonato de integração estudantil, elaborado e executado de forma coletiva pelos alunos dos cursos técnicos integrados do Ensino Médio, utilizando os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física. A proposta principal do campeonato foi realizar jogos autoarbitrado, e envolveu um total de 220 jogadores do diurno e noturno, distribuídos em 16 modalidades. A I Mostra Arte Viva contou com 54 estudantes/artistas apresentando resultados de processos de criação individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas: dança, teatro, música, artes visuais. No âmbito do projeto foram realizadas atividades curriculares e extracurriculares intencionando promovendo a integração entre estudantes, professores/as, técnicos/as administrativos/as e comunidade escolar nos espaços da instituição.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

LATITUDE: TRABALHANDO O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL POR MEIO DO
EMPREENDEDORISMO

LEILA ELVIRA PAVANELLI
NAIBI SOUZA JAYME
MELINA TATIANA DOS SANTOS

Ao pensar o meio ambiente, devemos levar em consideração a constante e intrínseca relação do homem com a natureza que, ao longo da história, nem sempre ocorreu de forma harmônica, o que levou muitos pesquisadores a pensarem no conceito de desenvolvimento sustentável. Mas, afinal, como atingir a sustentabilidade socioambiental em meio a uma geração exposta, de um lado, ao consumismo desenfreado e, do outro, ao descartável? Foi a partir desse questionamento que nasceu, em 2016, o Projeto LATitude, o qual foi implantado nas séries do Ensino Fundamental do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA), na cidade de Cambé-PR. Esse Projeto tem por objetivo contribuir na transformação de uma sociedade empreendedora, instigando alunos a pensarem e agirem além dos muros da escola, a qual é um espaço significativo na construção do empreendedorismo. Assim como, reunir alunos e seus familiares e explicar a importância da reciclagem do alumínio e como a coleta desse material é benéfica ao meio ambiente. Desta forma, acreditamos que a prática do empreendedorismo escolar tem muito a ensinar às crianças na formação humana e cidadã dos nossos alunos. A partir dessa explanação, alunos e familiares passaram a reunir latas de alumínio e entregá-las, na escola. A cada trimestre, as turmas recebiam uma classificação da coleta e o valor de arrecadação a partir da venda do material, cujo dinheiro era destinado à APAE do município de Cambé. Após essa primeira experiência com o LATitude, em 2019, o Projeto foi reformulado: ao final de cada trimestre, as turmas se responsabilizariam em verificar a quantidade de latas que trouxeram e quanto representaria em dinheiro. A quantidade de latas e valor em arrecadação são entregues a um professor-monitor de sala e um representante de cada turma para que os alunos contabilizem e gerenciem o que foi arrecadado, no qual 50% destina-se a uma instituição social, escolhida pela turma, e 50% para gerenciamento da turma, podendo ser utilizada arrecadação para as necessidades da turmas ou doação para uma outra entidade que lhes convier. Essa forma de apresentar aos alunos o valor arrecadado, tanto em quantidade como em peso do material por turma, foi muito significativo, pois passaram a refletir que, juntar 1.608 latas corresponde a 23 kg e, em dinheiro, R\$ 81,00. Desde o início do Projeto em 2016 até o presente ano, foram coletadas, aproximadamente, 240.000 latas.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

LIXEIRAS DE PNEUS: OBJETOS DE INTEGRAÇÃO, PRESERVAÇÃO E REUTILIZAÇÃO.

SILVÉRIO TAKAO HOSOMI

SERGIO EDUARDO BRUGNOLO DE SOUZA

O Geek Etec é um evento de cultura pop promovido pela comunidade da ETEC Prof. Adolpho Arruda Mello de Presidente Prudente. Em cada uma das quatro edições já realizadas, foram oferecidas atrações como jogos eletrônicos, apresentação de cosplays, oficinas e shows de música e dança, além de espaços como praças de alimentação. Nas edições de 2017 e 2018, os alunos da 2a. série do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Informática desenvolveram um trabalho na disciplina de Biologia, referente ao evento, que culminou na produção de lixeiras feitas com pneus velhos, customizados com pinturas do universo geek. A opção por essa atividade justificou-se por sua relação com o conteúdo disciplinar trabalhado em sala de aula naquela série, referente aos impactos causados pela presença do homem na natureza e a gestão de resíduos sólidos. Além disso, constatou-se nas edições anteriores, que espaço em que o evento foi organizado era carente em recipientes para coleta e armazenamento de lixo: enxergou-se aí uma oportunidade para problematização e discussão do caso com os alunos e proposição de uma solução eficaz, de baixo custo e que ainda tangenciava a questão da arte devido à pintura aplicada nas lixeiras depois de prontas. Integrar a disciplina de Biologia a um evento produzido por alunos; problematizar a questão da disposição adequada de resíduos sólidos; evidenciar os custos ambientais relacionados à destinação incorreta de pneus gastos; reutilizar pneus para a produção de lixeiras. Devido à sua robustez e durabilidade, as lixeiras de pneus permaneceram na escola como pontos de coleta de resíduos, tendo sido reutilizadas em outros eventos, gerando um sentimento positivo de pertencimento entre os envolvidos na sua confecção. O fato de os alunos terem se responsabilizado por obter os pneus usados promoveu uma reflexão coletiva sobre a enorme quantidade desse tipo de resíduo gerado cotidianamente e acerca dos problemas relacionados à sua reutilização e reciclagem. A decoração com motivos do universo geek foi elogiada pelos frequentadores do evento. Órgão de fomento financiador da pesquisa: ETEC Prof. Adolpho Arruda Mello Cada grupo de alunos responsabilizou-se por trazer quatro pneus para a escola. Esses pneus foram previamente cortados pelo professor, que em seguida mostrou aos alunos como proceder à montagem das lixeiras. A tinta utilizada para a pintura foi obtida por meio de doações de lojas, da escola e dos próprios alunos. O tema da decoração foi livre, desde que tivesse relação com o universo geek.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE PLURALIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO: O CASO DO "CANAL GEOEXPLICA COM THIAGO HERNANDES"

THIAGO HERNANDES DE SOUZA LIMA

Foi-se o tempo em que o professor era compreendido como o único detentor do saber e que o giz, a lousa e o livro didático impresso as únicas formas de transmissão. Nos dias atuais, as chamadas Tecnologias da Informação - T.I. - estão tornando-se uma importante ferramenta de auxílio na pulverização do conhecimento voltado ao sistema escolar em diferentes níveis. Tal afirmação, fica evidenciada já de forma empírica quando analisamos os grande números de canais em redes sociais e sites voltados à esta finalidade. entretanto, por ser um canal de vasta democracia e muitas vezes de pouco "filtro", a internet pode ser também uma ferramenta de propagação de informações que nem sempre são fiéis a verdade, condição esta que pode trazer profundas perdas aos que acessarem tais informações Apresentar por meio números de acessos e relatos em postagens as contribuições decorrentes das vídeo aulas existentes no Canal GeoExplica com Thiago Hernandez no Youtube Diante dos dados apresentados até então, pode-se dizer que esta é uma experiência didática exitosa, visto que de forma não partidária, democrática e pluralista, apresenta com objetividade conteúdos com informações que contribuem de forma positiva ao processo de construção e ampliação do conhecimento dos que ao canal em questão acessam. Desenvolvido em final de 2016 e efetivamente iniciado em 2017, o Canal no Youtube GeoExplica com Thiago Hernandez surgiu como o resultado das demandas apresentadas por meus alunos de ensino médio das redes privada e pública em que leciono. Sua finalidade essencial está na postagens de vídeo aulas de curta duração abordando temas voltados à geografia e atualidades com vistas a preparação para concursos e vestibulares. Ao longo destes mais de dois anos de existência, o canal alcançou resultados extremante positivos, visto que o número de visualização já ultrapassou a ordem os 110.000, os vídeos produzidos já passam de 40 e vários são os depoimentos pessoas que relatam o quanto o material do canal contribuiu em seus processos de construção, ampliação e propagação gratuita do conhecimento.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

O PROJETO DE EXTENSÃO UNIENEM- INTEGRANDO A UNIVERSIDADE COM A COMUNIDADE.

RAIANE DE CASTRO SILVA
CLAUDIO PINHEIRO DA SILVA JUNIOR
LINEIA SOARES DA SILVA
ROBERTO DA SILVA CARDOSO

O Projeto universidade no Enem (UNIENEM) há dezoito anos vem realizando as ações extensionistas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) voltadas para inclusão de jovens, adultos e idosos no espaço universitário. Desse modo, efetivou-se a aproximação da universidade com a comunidade Amapaense na perspectiva de atender suas necessidades é destinado a alunos de baixa renda do 3º ano ou concluintes do ensino médio da rede pública. É um projeto que atende a diretriz Interação Dialógica que orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais através do diálogo que entende que não se trata mais de "estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade", mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo, que contribua para a superação da desigualdade, da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática Oportunizar aos acadêmicos das licenciaturas uma experiência única de Prática Pedagógica para minimizar os efeitos da transição acadêmico-monitor para docente. O projeto serviu como importante espaço de vivência para prática pedagógica, fortalecendo assim a formação dos acadêmicos- monitores, bem como aprovação dos alunos via ENEM nas universidades particulares e públicas, desta forma fortalecendo o vínculo universidade sociedade. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UNIFAP. Ainda os acadêmicos- monitores criaram um espaço de prática e produção de conhecimentos que interferiu na formação profissional de forma positiva, sobretudo os de licenciaturas da UNIFAP, das quatro áreas do conhecimento que compõem a organização curricular da Educação Básica formando a base para o desenvolvimento das aulas do UniENEM. Contudo num total de 500 inscritos, sendo 160 matriculados e cerca 38 foram aprovados em instituições.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

OFICINA DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM O USO DO GOOGLE MAPS E DO GOOGLE EARTH
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FRANCISCO NUNES PESSOA

As últimas décadas foram marcadas por um intenso processo de desenvolvimento tecnológico, transformando todos os aspectos da sociedade atual. As bases materiais e culturais foram reconfiguradas com a introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse contexto, fazem-se necessárias mudanças na área educacional, visto que a sociedade da informação possui demandas que exigem novas abordagens de ensino a fim de enfrentar desafios característicos desse paradigma tecnológico. Conseqüentemente, urge formar docentes para uso das TDIC, uma vez que se observa a falta de preparo desses profissionais ao manusear esses recursos tecnológicos em uma perspectiva inovadora que potencialize o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, elaborou-se uma oficina de práticas interdisciplinares usando o Google Earth e Google Maps nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Objetivou-se contribuir na formação dos futuros professores e dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere às possibilidades de uso das TDIC em atividades interdisciplinares. Assim, observou-se a facilidade dos licenciandos no manuseio dos computadores; em contrapartida, os atuais docentes tiveram mais dificuldades no manuseio dos recursos tecnológicos nas atividades; ao final, foi entregue um questionário avaliativo da oficina, em que se pode notar que os participantes reconheceram a facilidade do manuseio dessas ferramentas digitais, sua dinamicidade que favorece uma aula mais atrativa e o potencial de uso das TDIC na Educação. A oficina foi realizada em laboratórios de informática em dois momentos: o primeiro, na XX Jornada de Educação da FACLEPP com 5 estudantes de licenciaturas, e na rede municipal de ensino de Álvaro de Carvalho/SP com 25 professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e especialistas de Arte, Educação Física e Inglês. O workshop foi composto por 2 atividades: Atividade 1, traçar itinerários e Atividade 2, visita virtual a pontos turísticos. Cada uma das atividades contou com 3 momentos: atividade feita de modo tradicional, atividade realizada com suporte do Google Earth e Google Maps, e um desafio para a utilização dessas tecnologias digitais em uma situação-problema de escolha dos participantes.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

JOAO CARLOS DA SILVA
DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

No século XXI, o foco apenas nas competências puramente cognitivas não é suficiente para uma formação integral dos estudantes, faz-se necessário desenvolver competências relacionadas à inteligência emocional. Além dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, prevê dez competências gerais que articulam aspectos cognitivos e socioemocionais e devem ser trabalhadas na educação básica. A experiência relatada pauta-se no contexto de uma Escola da Rede S, no estado de São Paulo. Desenvolver a experiência didático-pedagógicas baseadas na Pedagogia de Projetos nas aulas do componente curricular Eixo Integrador, em uma turma do ensino médio. A experiência revelou que a Pedagogia de Projetos é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento integrado das competências cognitivas e socioemocionais, a medida que os estudantes assumem o protagonismo da sua aprendizagem e podem estabelecer relações com o outro, empatia, tomada de decisões de forma responsável, criatividade, empatia e autonomia. autoconhecimento, autocontrole, colaboração, cidadania, capacidade de trabalhar em equipe. Para ampliar a capacidade dos estudantes a olhar para a complexidade do mundo, articulando os conhecimentos construídos na escola ao entendimento do mundo e na resolução de problemas desenvolveu-se o projeto durante o ano letivo de 2018. No início do semestre, os estudantes discutiram e decidiram o tema "Consumo, logo existo". A partir de então, foi realizado um trabalho de pesquisa em torno da problemática do consumo exagerado - consumismo em que observou-se o desenvolvimento das competências conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; argumentação. Ainda nessa fase, realizaram pesquisas sobre os problemas causados pelo consumismo e desenvolveram as competências: trabalho e projeto de vida; autoconhecimento e autocuidado. O professor desafiou os estudantes posteriormente a encontrar uma solução para o consumismo e, com isso, aprenderam a colaborar com a sociedade; criar soluções; resolver problemas; exercer o protagonismo; tomando decisões com base em princípios éticos, sustentáveis e solidários. Na etapa final do projeto, elaboraram uma cartilha e um aplicativo online. Com isso, desenvolveram as competências: cultura digital; responsabilidade e cidadania; empatia e cooperação.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O NOVO OLHAR NA EDUCAÇÃO.

NADIELLI APARECIDA MORELLO
JANAINA ARESSA FERREIRA FILIZZOLA
DENISE ALESSI DELFIM DE CARVALHO

A Educação Infantil deve ser vista como uma das etapas mais importantes na formação de um indivíduo, deve desenvolver a criança integralmente, respeitando o contexto em que está inserida e suas individualidades, buscando práticas pedagógicas que atendam essas necessidades. A disciplina Natureza e Sociedade na Educação Infantil é de grande relevância para o curso de Pedagogia da Unoeste, ao proporcionar aos alunos a vivência de métodos diferenciados, entra eles a prática da Pedagogia de Projetos, para que o futuro professor promova uma educação com mais qualidade e perceba a importância de trabalhar com metodologias ativas desde a educação infantil. Trata-se de uma abordagem democrática que contempla a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo (BEHRENS, 2006). O objetivo desse relato é demonstrar a importância da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, levando os discentes a compreender que essa metodologia pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, contextualizada, por respeitar diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes experiências de vida, tornando o aluno mais interativo e dinâmico, colaborando para uma educação infantil de qualidade. Acreditamos que a metodologia de projetos é de grande relevância, pelo fato de observarmos no estágio obrigatório a presença muito forte de uma educação tradicional, um ensino mecânico e repetitivo, o que nos incomodava. Percebemos através da aula prática da disciplina citada que é possível um olhar diferente na educação, que é possível transformar o ensino tradicional num ensino contextualizado e dinâmico, pois nesta perspectiva os alunos se tornam protagonistas do seu conhecimento, uma dinâmica que atende as exigências do aluno do século XXI. Atualmente trabalhamos todas as quartas-feiras no ADRA - Núcleo de Desenvolvimento de Presidente Prudente, desenvolvendo o Projeto: Ler é uma viagem. Assim concluímos que os Projetos aplicados à educação infantil realmente proporciona diversos benefícios para o progresso das habilidades e das competências das crianças. Os direcionamentos dos projetos sempre organizados anteriormente junto com a docente, realizados de forma dinâmica com auxílio de roteiros, estruturados em sala de aula, baseado em casos que os discentes traziam dos estágios e posterior apresentação em slide, na disciplina Natureza e Sociedade na Educação Infantil., confrontando o Tradicional com uma metodologia renovada.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

PLANEJAMENTO DE AULA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

AMANI JADALLAH SAFA

ISABELLA CASTRO DUARTE

JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI

Na disciplina "Educação Inclusiva", do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL), no 1º semestre de 2019, vimos que a escola deve incluir todos os estudantes, conforme afirmou Mantoan (2015). Para tal, o uso das tecnologias pode ser um aliado do professor e o primeiro passo para que exista uma educação inclusiva é considerar, desde o planejamento da aula, os recursos necessários para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento. Apresentar possibilidades para o planejamento de uma aula inclusiva considerando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Com a elaboração desse planejamento, entendemos que precisamos aprender a lidar com a diferença de cada aluno. Acreditamos que a tecnologia pode ser uma ótima ferramenta para incluir pois viabiliza a participação de todos. Este é o primeiro passo para uma educação democrática, inclusiva. Com liberdade pra usarem as tecnologias e pesquisarem os assuntos de seus interesse, cada aluno poderá atuar a partir de suas capacidades. Para nós, esta é uma aula inclusiva. Buscamos na literatura, a partir dos temas centrais de nosso interesse (planejamento de aula, uso das TDIC e inclusão escolar) um suporte teórico que nos ajudasse a pensar sobre as possibilidades de planejar uma aula inclusiva a partir do uso das TDIC. A análise dos trabalhos encontrados foi feita em categorias a partir dos temas e culminou na elaboração de um plano de aula que foi apresentado à turma de Pedagogia. Dentre os trabalhos que encontramos, destacamos o de Menegolla e Sant'Anna (2001), Moretto (2007) e Gutenberg (2008) que se referiam à importância de se planejar uma aula, a partir da definição dos objetivos, conteúdos e recursos disponíveis. Lanuti e Mantoan (2018), Mantoan (2015) e Silva (2002) abordam a necessidade de incluir todos os alunos, indistintamente. Ao relacionarmos planejamento e inclusão, encontramos os trabalhos de Schunzen (2000), Ramos (2012) e Ponte (2000) que abordaram o uso das TDIC para o desenvolvimento de uma aula inclusiva. Imaginamos, durante o planejamento da aula, como o uso da tecnologia poderia estar ao nosso favor nas atividades, de forma que as crianças pudessem ter acesso ao conhecimento por meio de jogos e pesquisas. Pensamos que assim conseguiríamos atrair a atenção das crianças com déficit de atenção, fazendo com que elas participassem ativamente da aula.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014: UM DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO

PABLO AFONSO SILVA

ROZEMEIRY DOS SANTOS MARQUES MOREIRA

Este trabalho relata experiências vivenciadas durante as atividades e discussões realizadas na disciplina de Políticas Educacionais UFMS-CPTL, ao analisar o texto da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e sua materialização no contexto educacional, tendo em vista o prazo de 10 anos para o cumprimento das metas propostas. Dentre as vinte metas existentes, a análise da meta nove prevê estratégias para alfabetização da população com 15 anos e erradicação do analfabetismo. O trabalho analisou no contexto atual o significado do termo erradicação do analfabetismo e a universalização da alfabetização determinados pelos marcos legais da política de alfabetização no Brasil. Nessa perspectiva, a discussão de uma educação de qualidade para todos requer, igualmente, a concepção e adoção de práticas de gestão capazes de materializar as políticas públicas da educação para todos, segundo as disposições da legislação do ensino no cotidiano escolar sob princípios da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e devidamente planejada pelo PNE de 2014. Mostrou-se relevante verificar como se distribui o analfabetismo nas regiões do país. Quando deve ocorrer a alfabetização? Pois, entendemos que a alfabetização pode ocorrer em diversas fases da vida, inclusive na fase adulta e esta possibilidade contradiz com as metas do PNE ao definir a idade de 8 anos como a ideal. Daí a importância de ter na educação não apenas um plano nacional de educação, mas a de avaliar sua política com intuito de substituir "erradicação do analfabetismo" por "universalização da educação", por ser capaz de encaminhar políticas pedagógicas compreensivas em solucionar as desigualdades econômicas, sociais e culturais diante das disparidades locais e regionais. Essa busca permitiu observar a educação de jovens e adultos e demais acesso educacionais, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo. Os dados do monitoramento são possíveis de identificarem consenso ou reducionismo acerca das ações até o momento desenvolvidas na escola. A metodologia abordada foi de interpretar a política proposta pelo PNE/2014 por meio da pesquisa documental, de metodologia de estudo do caso da meta nove e das doze estratégias presentes nessa meta, devidamente compostas de dados fornecidos pelo IBGE e censo escolar, publicados em Relatórios de monitoramento a cada dois anos durante o período de duração do PNE.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

PRATICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DO GRUPO HORA DO CONTO: UMA EXPERIÊNCIA NO CELLIJ

ISABELA DELLI COLLI ZOCOLARO

A contação de histórias é uma prática muito antiga, existente desde o começo da humanidade, e que transcorreu um longo caminho até os dias atuais, se mantendo viva e encantadora, evoluindo em suas técnicas, seu público, sua constância, mas permanecendo em sua importância. Pensando nisso, o grupo Hora do Conto no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva" (CELLIJ), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Presidente Prudente, realiza contações de histórias para públicos de diversas idades, mas principalmente infantil, utilizando um espaço mediador, objetos complementares, estratégias, e técnicas diversificadas. As contações de histórias têm objetivo de proporcionar às crianças um momento de proximidade com as histórias, com o texto literário, mantendo-as em contato com a narrativa oral, e com isso aproximando-as da literatura e do objeto livro, contribuindo assim para a formação leitora da criança. Com as atividades desenvolvidas, percebe-se como as crianças estão abertas a ouvir histórias, tanto com as variadas técnicas quanto com uma simples narrativa, entendendo então que ainda atualmente deve haver espaço para esta prática. Além disso, é visível o quanto a contação contribui para o contato deles com o livro, já que muitas vezes as crianças chegam dizendo que não gostam de ler, mas quando chegam à biblioteca, depois de ouvir as histórias, se entretêm com os livros. A atividade ocorre através de ciclos de contações de histórias, onde o grupo escolhe uma temática para ser contada durante um bimestre. A partir da temática são escolhidas as histórias e quais técnicas serão usadas para contá-las, além disso, são preparadas atividades e também o ambiente de acordo com o tema. Assim, quando as crianças das escolas agendadas chegam são recebidas com brincadeiras, passam por um corredor em que inferem o tema do ciclo, escutam as histórias, e após este momento vão para a BIP (Biblioteca Infantil de Prudente), onde fazem uma atividade, e desfrutam do acervo da biblioteca. Os autores que embasam as atividades desenvolvidas são principalmente Solé (1998), Giroto e Souza (2010) e Silva (1986).

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

REFLEXÕES EM TORNO DO RACISMO NA CONTEMPORANEIDADE

CLAUDIA REGINA DANIEL

O presente relato foi escrito a partir de vivências no Programa de Residência Pedagógica (PRP) criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com parceria entre a Faculdade Estadual Júlio de Mesquita Filho, FCT - UNESP, e desenvolvido em uma escola pública de educação básica no município de Presidente Prudente/SP, para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Nas atividades do programa uma proposta foi a elaboração de planos de aula articulada ao currículo proposto pela escola para o ano letivo de 2019, que seriam desenvolvidos em nossas regências do 1º semestre de 2019. Considerando esses elementos optei pelo tema "preconceito racial" dentro do ambiente escolar, visto a importância do tema; a falta de identidade da criança negra; a valorização da história do negro, e de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) em seu Art. 26-A. 1º e 2º parágrafos, estabelece ser obrigatório o estudo da história da cultura afro e indígena, bem como a contribuição destes povos para a formação da população brasileira em diversas áreas.(BRASIL, 2008, p.9), portanto, este assunto deve ser contemplado no currículo escolar. O objetivo deste estudo é refletir acerca do comportamento e falas de crianças, negras e não negras presenciadas dentro do ambiente escolar, utilizando as obras de Monteiro Lobato, trabalhadas em sala com as crianças, para ponderar sobre o assunto na contemporaneidade de forma lúdica através da Literatura. Assuntos como esse, estruturado por anos em nosso País, não serão resolvidos do dia para noite, mas cabe ao docente ir buscando estratégias para a desconstrução de tantos preconceitos, mas sem causar constrangimentos as crianças, se alertando a não reproduzir estereótipos. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES A partir da experiência pode-se perceber a busca pelo distanciamento das crianças negras de seu povo, suas características e origens, visto que, quando trabalhado tal tema é notável o constrangimento dessas, para tanto, é importante que o professor trabalhe de forma a valorizar a cultura do negro, bem como as características e lutas de seus povos, para além da visão da escravização. Outro ponto a se atentar é que as crianças compreendem os conceitos de racismo e preconceito, mas que continuam mantendo no seu cotidiano falas discriminatórias, como por exemplo "neguinha do cabelo ruim", é importante ressaltar que a discriminação tem início desde piadas "inocentes" até as agressões físicas.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELA TECNOLOGIA

MARLI DE OLIVEIRA GERALDO

Este é um relato de experiência da formação dos professores de nonos anos do Ensino Fundamental Anos Finais, da rede estadual de ensino, da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio, estado de São Paulo, ano de 2018, ministrada por mim, professora coordenadora de Língua Portuguesa do Núcleo pedagógico. O trabalho de formação foi realizado por meio de Webconferência, transmitida para dezessete escolas pertencentes à Diretoria de Ensino, no horário da Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). O problema vigente era como apoiar os professores para contribuir com o ensino da produção de textos dissertativo-argumentativos. Promover a formação dos professores, era o objetivo da ação, instituindo um trabalho com sequências de atividades sobre o tema: Drogas e Adolescência, culminando com a produção textual de artigo de opinião. Portanto, o trabalho de formação proposto por meio da utilização do recurso da Webconferência permitiu que pudéssemos tecer uma formação aos professores atingindo nosso objetivo, o trabalho foi replicado na sala de aula, resultando nas produções textuais dos alunos, o que contribui com a educação dos sujeitos produtores de textos. Tal experiência resultou na participação de 11 das 17 escolas da Diretoria de Ensino e, na participação de 167 alunos, aproximadamente. A Webconferência foi realizada no salão da Diretoria de Ensino, no dia 29/05/2018 das 18h00 às 19h30 transmitida, ao vivo, com interação e diálogos entre os participantes. Organizamos uma sequência de atividades, com textos verbais (texto expositivo, artigo de opinião), não verbais e multimodais (charge, vídeo), para ser desenvolvida em três etapas, primeira: apresentação da proposta em Webconferência, planejamento das atividades, compartilhamento dos materiais de apoio, leitura dos textos, apresentação de charge e vídeo; segunda: aplicação pelos professores da sequência de atividades aos alunos, finalizando com a produção do artigo de opinião, seleção dos melhores textos e envio para a Diretoria de Ensino; e terceira: criação de uma comissão para avaliar os textos na Diretoria de Ensino. Foi feita a seleção dos três melhores textos corrigidos com uma grade de correção e publicação dos textos no site da Diretoria. Os alunos receberam uma medalha, os professores, um certificado de honra ao mérito.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONSCIENTIZAÇÃO E VALOR A VIDA, PRIMEIROS SOCORROS POR MEIO DE VÍDEO

LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO
KAIO MACEL DE CARVALHO CORTEZ
ERICA GOIS NICOHELLI
CRISTIANO HAYOSHI CHOJI
EDNA MARIA RODRIGUES MOURA BARROS
LINA MARIA MORENO MOLINA
STELA MARIA MOLINA SANTOS
PRISCILA BUOSI RODRIGUES RIGOLIN
HELENA NASCIMENTO NEVES
ROBERTA ALVES MENDONÇA
BRUNA PORTÃO DA SILVA

Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever a importância da apropriação ao conhecimento, o manuseio correto e os locais onde utilizar os primeiros socorros, ministrado em vídeo aula pela equipe de alunos de Medicina da Unoeste, parte do trabalho realizado pelos alunos e professores do curso de medicina e disponibilizado aos mestrados em Educação da mesma Universidade. A aquisição deste conhecimento pode salvar vidas, diminuir problemas de aprendizagem, haja vista que o socorro ou pré- atendimento imediato priva o indivíduo de consequências mais sérias e até mesmo resguarda sua vida. a oxigenação no cérebro que pode vir a causar sequelas. O relato justifica-se pelo fato de ser uma atitude inovadora e que deve ser divulgada, pois em todos os lugares onde se concentram crianças há o risco de necessitar de um socorro de urgência para que se possa resguardar a vida destes até o atendimento final. Por ser professora e estar em contato diário com crianças vejo o quanto essa experiência me ampara a atendê-los com maior segurança e ofertando qualidade de vida e ensino. Para tanto objetivamos divulgar e aplicar esse vídeo conscientizador em escolas públicas de educação infantil, para os profissionais que as atendem, afim de que estejam seguros para socorrê-los no caso de acidentes de qualquer natureza. A partir do vídeo conscientizador de primeiros socorros, que foi produzida pelo grupo de alunos de Medicina da Unoeste, tomei consciência do quanto eu precisava deste curso "primeiros socorros", pois trabalhando com crianças de idade entre 4 e 5 anos, em uma sala contendo 30 alunos fica quase impossível você perceber todos os movimentos, e evitar todos os riscos antecipadamente. Essa modalidade EAD, contemplou as expectativas e necessidades, em se tratando de tempo para deslocamento de profissionais para outro município e ou do profissional ministrador para o município ao qual necessita do curso, assim como a intencionalidade de ensinar como agir no caso de acidentes. O vídeo trouxe precisão e segurança ao que e como devemos proceder para prestar os primeiros socorros e deixou claro a necessidade e responsabilidade em se chamar com urgência e como aguardar um profissional capacitado para o atendimento em si. Em um evento em Floriano Piauí, em parceria com a Unoeste, foram feitos vídeos que demonstravam como atuar os primeiros socorros em casos de acidentes como: estancar sangramento, ajudar quem está engasgando, estes foram disponibilizados na internet.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM PROFESSORES E ESTUDANTES DE MEDICINA DA UNOESTE

EDNA MARIA RODRIGUES MOURA BARROS

KAIO MACEL DE CARVALHO CORTEZ

CRISTIANO HAYOSHI CHOJI

LINA MARIA MORENO MOLINA

STELA MARIA MOLINA SANTOS

PRISCILA BUOSI RODRIGUES RIGOLIN

HELENA NASCIMENTO NEVES

LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO

ROBERTA ALVES MENDONÇA

A oportunidade de fazer o mestrado em educação na UNOESTE, resultou em diferentes experiências, especialmente ao conhecer pessoas de outras áreas como o Médico Dr. Cristiano Choji, que nos primeiros contatos relatou a intenção de envolver estudantes da pós-graduação para executar o "2º Encontro Regional de Atendimento Pré-Hospitalar para Vítimas de armas de fogo" no Piauí, face os altos índices de homicídios no Estado com aumento da taxa em 815,39% no período de 1996 a 2016. Em 2016, 71, 1% de todos os homicídios foram por armas de fogo, segundo dados do IPEA de 2018. JUSTIFICATIVA Diante disso, esse relato justifica-se pela relevância social que o evento abrange, especialmente em um Estado carente de ações dessa natureza, mostrando ainda que é possível superar barreiras que separam a Universidade da sociedade a partir da promoção de eventos em lugares longínquos envolvendo profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Relatar a experiência no processo de organização do " 2º Encontro Regional de Atendimento Pré-Hospitalar para Vítimas da Arma de Fogo", realizado na cidade de Floriano -PI com uma equipe multiprofissional de professores e alunos de medicina da UNOESTE. Conclui-se com isso que o evento foi muito gratificante , principalmente por contribuir com a função social de qualquer instituição de ensino, possibilitando entender que o papel da universidade corrobora com expectativas mais amplas de sociedade e de formação da cidadania. Nesse evento pode-se perceber que não existe limites para compartilhar o conhecimento. Órgão de fomento financiador da pesquisa: UNOESTE O "2º Encontro Regional de Atendimento Pré-Hospitalar para Vítimas da Arma de Fogo" surgiu da parceria da UNOESTE de Presidente Prudente-SP e do Centro Estadual Profissional de Educação-CEPE-Calisto Lobo, Floriano -PI. O evento foi destinado a profissionais de segurança pública. Contou com a participação de 116 ouvintes, 26 monitores e um palestrante, além da comissão executiva e organizadora. O evento aconteceu na cidade de Floriano-PI e foi dividido em momento teórico e prático. A abertura do evento deu-se a partir de uma palestra sobre o tema e ainda duas videoaulas sendo uma de "Atendimento Pré-Hospitalar" e outra de " Simulado de Desengasgo em crianças", ambas editadas e gravadas pelo do Núcleo de Educação a Distância da UNOESTE. O momento prático foi com uma oficina de Torniquete; Curativo Compressivo e Curativo Valvulado.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

RELATO SOBRE INTERVENÇÕES FORMATIVAS EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS NO
PONTAL DO PARANAPANEMA

IZABELA CRUZ FACCIOLI
VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

O presente trabalho relata minhas experiências como bolsista técnico na equipe responsável por Práticas Pedagógicas e Intervenções Educativas - Formativas em Escolas de Assentamentos no projeto temático, financiado pela Fapesp, intitulado "MAPEAMENTO E ANÁLISE DO TERRITÓRIO DO AGROHIDRONEGÓCIO CANVIEIRO NO PONTAL DO PARANAPANEMA - SÃO PAULO-BRASIL: RELAÇÕES DE TRABALHO, CONFLITOS E FORMAS DE USO DA TERRA E DA ÁGUA, E A SAÚDE AMBIENTAL", vinculado ao Coletivo de Estudos de Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde (CEETAS), pela FCT/UNESP. Esse relato objetivou descrever sobre as atividades desenvolvidas com os alunos de escolas do/no campo, possibilitando a reflexão crítica acerca do avanço do agrohidronegócio canavieiro na região do Pontal do Paranapanema/SP. Esse trabalho permitiu à socialização de conhecimentos e vivências sociais educativas. Valorizamos a formação de consciências críticas para o reconhecimento e compreensão do campo, destacando maneiras de superar os processos de alienação presentes no agrohidronegócio canavieiro, por meio da educação e da organização coletiva. Órgão de fomento financiador da pesquisa: FAPESP Atuamos em duas escolas, uma no município de Sandovalina e a outra no município de Mirante do Paranapanema. Recorremos ao método materialista, histórico e dialético e utilizamos como metodologias a pesquisa intervenção formativa; cartas com oito temas distintos: Agroecologia; Agrotóxico; Biodiversidade; Cartografia; Produção Integrada; Questões da terra; Conservação do solo e Trabalho, que foram entregues aos alunos como ferramentas de diálogo, e cartografias sociais como sínteses e representações gráficas. Estruturamos a pesquisa em quatro encontros por escola, nos quais atuei como mediadora em um dos grupos. O primeiro encontro foi no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo dos professores (HTPC), no qual foi apresentada a proposta de trabalho do projeto; no segundo desenvolvemos atividades com alunos do Ensino Médio que haviam recebido as cartas, nos dividimos em grupos, a fim de refletirmos sobre os assuntos pesquisados a partir da realidade dos alunos; no terceiro encontro construímos cartografias sociais (mapas) do município, a partir de ícones que representavam os assuntos das cartas articulados a realidade do município; por fim, construímos coletivamente uma Amostra Pedagógica na escola com materiais produzidos durante as intervenções.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

RELAÇÃO FAMÍLIA E CRECHE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

IZABELA CRUZ FACCIOLI
CLAUDIA REGINA DANIEL

O presente relato foi escrito a partir de nossas observações e vivências no curso de licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP, na disciplina de estágio obrigatório em duas creches no município de Presidente Prudente/SP. A partir dessas experiências, notamos um distanciamento entre as famílias e as creches, o que nos inquietou a refletir sobre essa temática. O objetivo desse estudo foi compreender a importância da relação Família- Creche, os entraves desse relacionamento, assim como as possibilidades para construir esse vínculo. Diante dessas vivências, concluímos que o relacionamento bem estabelecido entre família-creche está distante de ser alcançado, há uma compreensão por parte das professoras sobre os benefícios desse vínculo, porém, não há esforço suficiente para essa construção. Nossa maior preocupação é que a criança não se beneficia quando os ambientes que ela se encontra não se conversam. Para tanto, é necessário que as Instituições Educacionais, tendo o conhecimento teórico da importância de tal vínculo, promova ações mais efetivas de acordo com o conhecimento em torno da realidade a qual a creche está inserida, nos aspectos sociais, econômicos e emocionais. Por sua vez, cabe aos pais estarem abertos aos diálogos e momentos que promovam tal interação, visando o bem-estar de suas crianças. Historicamente, com a Revolução Industrial, a mulher passou a ter jornadas fora do seu lar, pertencendo ao mercado de trabalho. Eis que surge a necessidade de haver um local onde seus filhos pequenos fossem cuidados, por meio de luta dos movimentos feministas por creches, elas conseguiram o direito de a criança ir para esse espaço educativo. Sendo assim, o cuidar e o educar, indissociáveis, são compartilhados pela Família e Creche. Nesse sentido, é fundamental que ambas possuam uma relação saudável. Dentre os desafios observados durante os estágios nessa relação estavam: a falta de confiança por parte de ambas as figuras, ausência de diálogo e exclusão dos pais da rotina das creches. Por outro lado, notamos que existiam algumas possibilidades sendo construídas, como: grupos de whatsapp para melhor interação entre os pais com as professoras; familiares querendo estar por perto, além disso, a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das creches, percebemos que ambas tinham como demanda o estímulo à participação das famílias na rotina das crianças.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

RESISTIR PARA EXISTIR - IFSP: TODO DIA É DIA DE ÍNDIO**GENIVALDO DE SOUZA SANTOS
STEPHANIE CAMPOS GONÇALVES**

Ação que visa resgatar, valorizar e divulgar a cultura indígena na região de Birigui, na tentativa de desconstruir a imagem do indígena, em geral associada ao atrasado, ao primitivo e ao improdutivo. Pretende-se propiciar um encontro entre comunidade do campus com lideranças indígenas das etnias Terena e Kaingang da Aldeia Icatu (Braúna /SP). Justificamos a proposta pela necessidade de nossa cultura resgatar, valorizar a cultura dos primeiros habitantes das terras brasileiras; justificamos esta ação levando em consideração a demanda legal da inclusão do ensino da história indígena (e afro-descendentes) através das Leis nº10.639, de 2003 e nº11.645 de 2008. Sensibilizar a comunidade acadêmica sobre o lócus das culturas indígenas no contexto da cultura ocidental, resgatar e valorizar a história/cultura das etnias Kaingague e Terena que compõem a Aldeia Icatu (Braúna/SP), construir um olhar antropológico através do exercício da alteridade, refletir sobre os conceitos de identidade e diferença, promovendo ações que visem o estímulo da empatia. Esta ação foi pautada pela concepção levinasiana de alteridade, na medida em que exige uma autocrítica da subjetividade do pesquisador, especialmente em seus anseios de domínio da alteridade do Outro e na mesma medida uma abertura a apresentação do Outro pelo Outro, e não sua representação, traduzido em uma ideia que, violentamente, sobrepomos ao Outro, desconfigurando, portanto, sua alteridade. Neste sentido, procuramos sensibilizar a comunidade acadêmica e o entorno sobre a importância das culturas indígenas, resgatando e valorizando suas história e cultura narradas por eles, e não por alguém que "fala por eles". Do ponto de vista pedagógico, buscamos construir um olhar antropológico através do exercício da alteridade, problematizando e refletindo sobre os conceitos de identidade e diferença, promovendo ações que visem o estímulo da empatia e da sensibilidade em relação ao Outro. O encontro ocorreu em dois momentos, o primeiro, quando as etnias estiveram no IFSP - Campus Birigui, no evento Resistir para existir - Todo dia é dia de índio, ocasião na qual as lideranças indígenas responderam perguntas dos alunos do ensino médio em relação ao cotidiano da aldeia, realizaram uma exposição de suas manufaturas, entre outras atividades. O segundo momento foi a visita realizada por uma equipe da IFSP - Campus Birigui, composta por alunos e pesquisadores do IFSP à aldeia.

Ensino (ENAENS)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

SEMINÁRIO RELÂMPAGO COMO TÉCNICA DE ENSINO NO CURSO DE DIREITO

GLAUCIA APARECIDA ROSA CINTRA

O século XXI tem sido marcado por muitas transformações, ocorridas em razão da Revolução Técnico-Científica-Informacional, as quais trouxeram consequências a diversas áreas do conhecimento, inclusive a educação. O Ensino Superior, em específico o de Direito, está inserido nesse contexto, sendo um desafio para o docente motivar o aluno e mediar à construção do conhecimento e colaborar no desenvolvimento de competências fundamentais para o profissional desse século, dentre elas a capacidade de síntese e de registro, o aumento da concentração nas atividades e a oralidade. Isso porque, as aulas dos cursos superiores, em especial as do curso de Direito, são quase sempre expositivas não proporcionando a interação. Os alunos da atualidade têm habilidades tecnológicas e facilidade em encontrar as informações, porém não conseguem se concentrar por muito tempo e apresentam dificuldades na resolução de problemas do cotidiano. Considerando o perfil do jovem do século XXI, é importante que o docente realize atividades que propiciem mais interação com o objeto de estudo. O seminário relâmpago, é uma metodologia que, por ser dinâmica e interativa, colabora no aumento da concentração e no poder de síntese, registro e oralidade. Demonstrar uma aplicação da metodologia "Seminário Relâmpago" em uma aula de Direito do oitavo termo do primeiro semestre de 2019, na disciplina de Direitos Difusos e Coletivos. A metodologia utilizada proporcionou a integração do aluno com o objeto de conhecimento e a integração entre os alunos o que facilitou no processo de aprendizagem evidenciado na prova mensal, tendo poucos alunos com notas abaixo da média. O seminário relâmpago foi uma metodologia realizada em duas aulas que teve como objetivos: melhorar a atenção e facilitar a assimilação do conteúdo. No início da aula o professor distribuiu um roteiro para orientar as anotações dos alunos e o desenvolvimento da atividade. O tema do seminário relâmpago foi: A origem e evolução dos Direitos Fundamentais. Depois organizou em 8 grupos e distribuiu os textos para sintetizarem as ideias. Cada grupo teve que organizar as ideias elaborando um esquema com palavras-chave facilitadoras do entendimento do texto. Após o estudo, cada grupo apresentou seu esquema e o professor sistematizou as ideias na lousa.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Comunicação oral

Ciências Humanas

Educação

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO PIBID PEDAGOGIA: A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GIOVANA MARTINS PELEGRINI
CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI

Este texto tem por objetivo relatar a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, em escolas do município de Marília. O objetivo do PIBID é promover a integração entre a educação básica e o ensino superior, tecendo uma articulação e junção da prática com a teoria, contribuindo para a formação dos futuros docentes; algumas das principais metas do PIBID são: o incentivo dos alunos na atuação em escolas, valorização do magistério e sua formação inicial, bem como promover a integração entre escolas e universidades. Com a atuação nas escolas e com a possibilidade de alfabetizar crianças, jovens e adultos, vejo a importância desse vínculo a fim de que a consistência na formação se dê desde o início. No período de agosto de 2018 a julho de 2019, vivenciei com o PIBID três modalidades: primeiramente no ensino fundamental regular, onde trabalhei com a alfabetização com turmas de segundo ano, em educação inclusiva, com uma aluna com Síndrome de Angelman. De agosto a dezembro de 2018 trabalhei juntamente com a professora da classe regular e do atendimento educacional especializado, momento em que realizava adaptações de atividades de acordo com a especificidade da aluna, bem como atividades para incentivar a coordenação motora. No período de janeiro a julho de 2019 trabalhei com alfabetização em sala de aula, onde auxiliei a professora com alunos pré-silábicos, silábicos e silábicos alfabéticos, com o apoio de recursos alternativos, como por exemplo, o alfabeto móvel. Atualmente, com Educação de Jovens e Adultos - EJA, onde também se valoriza a alfabetização com jovens e adultos não alfabetizados por variados motivos que impediram que o realizassem na 'idade certa'. O PIBID é importante para a minha formação como professora e oportunidade para aprender a prática propriamente dita, a vivência e a dinâmica da sala de aula, seus limites e possibilidades, o que, para mim, é um dos principais aprendizados nesse período, além de conseguir ver a teoria refletindo na prática e vice e versa na forma de revezamento entre elas. Órgão de fomento financiador da pesquisa: CAPES É fundamental atuação e experiência nas escolas a fim de que os momentos futuros não sejam frustrantes; vale destacar que há, em grande medida, a reclamação de que o início de carreira é pesado justamente por não haver anteriormente o envolvimento com a escola, mesmo havendo o estágio obrigatório. As experiências por meio do PIBID possibilitam atuação e segurança no desenvolvimento de atividades, agora e no futuro.

Extensão (ENAEXT)

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Ciências Humanas

Comunicação oral

Educação

UNIFAI-SOCIAL E A ATUAÇÃO DO CURSO DE DIREITO: IMPORTANTE COMPLEMENTO À ATIVIDADE DE ENSINO.

JOSE EDUARDO LIMA LOURENCINI

MONICA FÜRKOTTER

O Centro Universitário de Adamantina (UniFAI), através de sua Pró-Reitoria de Extensão, promove sistematicamente um evento denominado "UniFAI-Social". Trata-se de uma ação social aberta à população que reúne atividades práticas de todos os cursos da Instituição, caracterizando-se como uma verdadeira atividade de extensão universitária. Neste relato apresenta-se como o Curso de Direito participou da última edição do evento, realizada em 10 de agosto do corrente ano e a contribuição no processo de ensino e aprendizagem, segundo as percepções docentes. Relatar a percepção docente no sentido de que a participação de alunos no citado evento contribuiu qualitativamente em seu processo de ensino e aprendizagem. O atendimento à população representa uma forma extremamente efetiva de complementação do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos abordados em sala de aula, posto que simula situações reais que serão enfrentadas pelos alunos em sua futura prática profissional, desenvolvendo, inclusive, outras competências, que vão além das simplesmente técnicas. Ademais, por se posicionarem de maneira ativa frente ao conteúdo estudado, tal prática, por si só, acaba por consolidar os saberes já vistos e revistos. Nesse sentido, tal atividade de extensão mostra-se extremamente relevante em todos os sentidos. Após a definição da participação do Curso de Direito no referido evento, foi definido que seria elaborado material didático a ser entregue à população com forte apelo prático e com linguagem acessível, e, que, através deste material, os discentes, mediados pelo professor, interviriam junto à população, esclarecendo eventuais dúvidas. Para tanto, o tema escolhido foi "Teoria Geral dos Contratos", lecionado a alunos do quinto e sexto termos, os quais foram selecionados a participar do referido evento. O professor responsável pela disciplina que aborda esse tema produziu a cartilha denominada "Contratos: o que é importante saber?" Também foi solicitada a presença de alunos com maior experiência sobre o tema, cursando o nono termo do curso. No dia do evento, houve a participação do professor responsável bem como de onze alunos, entregando a cartilha e explicando às pessoas o que é importante saber sobre contratos.