

DIDÁTICA, ESCOLA E POLÍTICA: nenhum direito a menos

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO
SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA
MARILZA VANESSA ROSA SUANNO
ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR
ORGANIZADORES





Universidade Federal de Goiás

Reitor

Edward Madureira Brasil

Vice-Reitora

Sandramara Matias Chaves

Pró-Reitora de Graduação

Flávia Aparecida de Oliveira

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Laerte Guimarães Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Lucilene Maria de Sousa

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Robson Maia Geraldine

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

Everton Wirbitzki da Silveira

Pró-Reitora de Assuntos da Comunidade Universitária

Maisa Miralva da Silva



CEPED PUBLICAÇÕES - CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Akiko Santos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ)

Profa. Dra. Ângela Imaculada Dalben (Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG)

Prof. Dr. Bernhard Fichtner (Universidade de Siegen – Alemanha)

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (Universidade Federal da Bahia/UFBA)

Profa. Dra. Claudia Maria Lima (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP/Presidente Prudente)

Profa. Dra. Denise Silva Araújo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC Goiás)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (Universidade de Brasília/UnB)

Profa. Dra. Hermínia Hernández Fernández (Universidad de La Habana/UH – Cuba)

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco (Universidade Católica de Santos/UNISANTOS)

Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP)

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (Universidade Federal de Goiás/UFG)

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás/UEG)

Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ)

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (Universidade Federal de Goiás/UFG)

Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universitat de Barcelona/UB – Espanha)

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (Universidade de São Paulo/USP)

Profa. Dra. Vera Candau (Pontifícia Universidade Católica/PUC Rio de Janeiro)

Profa. Dra. Viviana González Maura (Universidad de La Habana/UH - Cuba)

DIDÁTICA, ESCOLA E POLÍTICA: nenhum direito a menos

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO
SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA
MARILZA VANESSA ROSA SUANNO
ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR
ORGANIZADORES



© José Carlos Libâneo, Sandra Valéria Limonta Rosa, Marilza Vanessa Rosa Suanno e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, 2018.

Produção: CEPED

Os conteúdos, opiniões, imagens e fotografias publicados, neste ebook, são de inteira e exclusiva responsabilidade dos autores de cada capítulo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56a Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino Ensino:

Didática, escola e política: nenhum direito a menos (7. : 2017. : GO)

Anais do VII Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino: Didática, escola e política: nenhum direito a menos, 20 a 22 de novembro de 2017 [Recurso eletrônico] / José Carlos Libâneo (Org.) [et al]. – Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

3657 p.

Inclui referências

ISBN: 978-85-495-0199-8

1. Pedagogia. 2. Didáticas e práticas de ensino. 3. Educação básica. I. Título.

CDU 37.014.14/37.014.2



SUMÁRIO

DIDÁTICA, ESCOLA E POLÍTICA: NENHUM DIREITO A MENOS.....35

UNIDADE 1: LINGUAGENS E ARTES

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES EM MÍDIA
IMPRESSA39

Fernanda da Silva Oliveira

COMPREENSÃO DE TEXTO E LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE
PORTUGUÊS – LINGUAGENS62

Wesley Luis Carvalhaes

GÊNEROS RETÓRICOS: FATORES PRAGMÁTICOS E
INTERACIONAIS.....86

Audiney José Pereira; Luzia Rodrigues da Silva

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERÍODO ÁRDUO E
ENRIQUECEDOR 106

Brenda Araújo Nogueira; Maria de Lurdes Nazário

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL
NO CURSO DE LETRAS 115

Marly Augusta Lopes de Magalhães; Mônica Maria dos Santos

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DO ESPAÇO SOCIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....131

Ronaldo Elias Borges

VIÉS FEMININO: LEITURAS DE MEDÉIA E DE JOANA NA SALA DE AULA160

Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida; Ilse Leone B.c. De Oliveira

QUESTÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA A BOLSA AMARELA DE LYGIA BOJUNGA.....189

Gabriela Cristina Maia de Assis Fogaça; Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR.....210

Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi

OFICINAS DE LEITURA-ESCRITA EM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: O GÊNERO REDAÇÃO ENEM COMO (A) MOSTRA234

Dalva Ramos de Resende Matos; Marlene Ribeiro da Silva Graciano; Pauliana Duarte Oliveira; Selma Zago da Silva Borges

A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS E O ENSINO DE ARTE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA242

Layssa Gabriela A. e Silva Mello; Letícia de Souza Gonçalves

O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NO ESTÁGIO DE LINGUA INGLESA.....267

Bruna Alves de Souza; Giuliana Castro Brossi

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CONHECIMENTO VOCABULAR DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DE CÓRPUS E DA LEXICOLOGIA.....289

Ariane Moreira Tavares; Eduardo Batista da Silva

REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DO MATERIAL AUTÊNTICO NA SALA DE AULA DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA317

Magali Saddi Duarte

ANÁLISE DE TEXTOS ENCICLOPÉDICOS DA SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA E DA WIKIPEDIA: ALGUMAS DISCUSSÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....335

Eduardo Batista da Silva

TEORIZAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO358

Ronaldo Elias Borges

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA- INGLÊS.....385

Letícia Maria Damaceno Sateles; Ana Luiza Munhoz Moreira; João Marcos Dias da Silveira

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS.....402

Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: INTERCÂMBIO DE CONHECIMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA.....421

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

MATERIAL AUTÊNTICO: TRABALHANDO VICTOR HUGO NAS AULAS DE LÍNGUA FRANCESA438

Sirlene Terezinha de Oliveira

DANÇA E LITERATURA: DIÁLOGOS E SABERES POSSÍVEIS NA ESCOLA.....447

Diovania da Silva Nascimento; Mellyssa Dálete de Oliveira Sena; Thais de Souza Nascimento Leite; Luciana Ribeiro

**LABORATÓRIO DE IMAGINAÇÃO E PLANEJAMENTO EM ENSINO –
LABIPE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
AUTORES456**

Anna Rita Ferreira de Araújo; Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias; Júnia
Andrea de Magalhães

**DANÇANDO COM A MEMÓRIA: ENTRE CORES E FORMAS
PERCURSOS DE DANÇATERAPIA465**

Massimo Falleti Tavares

**FAZENDO ARTE NA ESCOLA: ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O
DESENVOLVIMENTO472**

Renato Borges; Joicy Ludmilla Fonseca Santos Pereira; Jhon Maykel Fernandes

**A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E EDUCATIVA DO PIBID-DANÇA NA
ESCOLA.....481**

Ana Paula Mello Blotta; Emanoella Magalhães de Assis Silva; Fernanda Helena
Vaz Siqueiraz; Marina Da Luz Borges2; Sharyell Oliveira Aguiar2; Taize Inácia
dos Santos2; Valéria Maria Chaves de Figueiredo

**A AULA DE MÚSICA NA PERSPECTIVA DO GOSTO MUSICAL DO
ALUNO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA491**

Jonathan Henrique G. Freire; Ruth Sara de O. Moreira

**DANÇA E LITERATURA: OUTRO OLHAR PARA O TEMA GERADOR DA
EMEI MONTEIRO LOBATO499**

Luciana Ribeiro (IFG); Neomênia Santos Moreira (IFG); Welerson Alves da
Silva (IFG).

**MINHA DOCE "FLAUTINHA" DOCE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE O ENSINO DE MÚSICA EM MARABÁ, PA.....508**

Juliane Barbosa de Sousa; Julia Lino Barbosa de Sousa

UNIDADE 2: CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

O CONCEITO DE CÉLULA NO ENSINO MÉDIO – ENTRE OS
CAMINHOS DA LINGUAGEM E DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA.....519

Ana Flávia Vigário; Graça Aparecida Cicillini

AS CONTRIBUIÇÕES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO
PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO DE
QUÍMICA546

Andréia Andreóli Silvestre; Sandra Valéria Limonta Rosa

O CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÁS: A INSERÇÃO DE ELEMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS
NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA574

Raphael Divino Ferreira de Rezende; José Firmino de Oliveira Neto; Leandro
Gonçalves de Oliveira

TEATRO NA ESCOLA: APROXIMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS
HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DA VIDA E OBRA DE GREGOR MENDEL
(1822- 1884) E AS BASES ESTRUTURANTES DA GENÉTICA.....592

Miriany Evelin Rezende; Lucas Salvino Gontijo; Mollyne Regia Dantas; Iara
Lúcia Barbosa Fernandes Vieira; Simone Sendin Moreira Guimarães

O ENSINO DE FÍSICA PARA SURDOS ATRAVÉS DE
EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICA.....602

Gerson Correia de Oliveira; Nicolas Azarias Cavalcante; Lilian Rodrigues Rios;
Clebes André da Silva

PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR DO COMPONENTE
QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA O
ESTADO DE GOIÁS610

Diego Alves Rodrigues

PROFESSOR (A) QUE BICHO É ESSE? A INVESTIGAÇÃO E O DIÁLOGO
COMO ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS621

Sayonara Martins dos Santos

O "MISTERIOSO" UNIVERSO DOS FUNGOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS	629
Viviane dos Anjos Silva; Gisely da Silva Santos; Ludmylla Ferreira de Souza Rodrigues; Simone Sendin Moreira Guimarães	
AULA PRÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS	639
Márcia Martins Ornelas; Lucas da Conceição Santos; Erica Oliveira Meira; Silvana do Nascimento	
ANÁLISE CONCEITUAL DE TERMINOLOGIAS DAS DISCIPLINAS DE QUÍMICA E BIOLOGIA EM LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	648
Lourena Cristina de Souza Barreto; Maloní M. Mafei César; Michelly Christine dos Santos; Thaísa C. Nascimento Borges	
MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA....	658
Eliana Rodrigues da Cunha Alves; Marlene Ribeiro da Silva Graciano	
RELATO DE EXPERIÊNCIAS - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELAÇÕES COMPLEMENTARES E DIALÓGICAS	665
Hofélia Madalena Pozzobon Müller	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	674
Cezar Augusto Ferreira; Mayline Regina Silva	
CLUBE DE MATEMÁTICA UEG – QUIRINÓPOLIS: ESPAÇO DE COMPARTILHAR A APRENDIZAGEM DA DOCENCIA E A MATEMÁTICA ESCOLAR	690
Wallace Yamamoto Garcia; Ivo Augusto Zuliani de Moraes; Wellington Lima Cedro; Maria Marta da Silva	

A MATEMÁTICA LÚDICA PARA CRIANÇAS MUITO SENSÍVEIS 705
Laura Nolasco Ribeiro; Karly Barbosa Alvarenga

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO EM RADICIAÇÃO 715
Thalitta Fernandes de Carvalho Peres; Gilson Luís C. de Oliveira; Maria Alice Ramalho Cardoso; Odiliana Ribeiro de Souza; Sandra Valéria Limonta Rosa

PRÁTICAS DE ENSINO DE ÁREA E PERÍMETRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA 725
Danilo Borges Caetano; Jaqueline Araújo Civardi

O QUE OS ALUNOS FAZEM EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS DE GEOMETRIA ESPACIAL? 744
Lucas Matheus de Lima Dal Berto; Elisabeth Cristina de Faria

ETNOMATEMÁTICA VIVENCIADA NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ: PLURALIDADE QUE POSSIBILITA A CRIATIVIDADE E A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA 752
Adriana Ferreira Rebouças Campelo; Emicléia Alves Pinheiro

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA: A HISTÓRIA VIRTUAL COMO SITUAÇÃO DESENCADEADORA DA APRENDIZAGEM DO CONCEITO MATEMÁTICO DE JUROS 763
Estecilene Serafim de Oliveira; Maria Marta da Silva

INDÍCIOS DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EGRESSO DO PETMAT/UFG 791
Adriane Sardinha Macedo; Wellington Lima Cedro

CLUMAT-UEG: A CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO. 809
Cezar Augusto Ferreira; Wanderleia Silva Nogueira; Marcia Regina Feitosa

UMA HISTÓRIA VIRTUAL COMO SITUAÇÃO DESENCADADA PARA O ENSINO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS DE NÚMERO E SISTEMA DE NUMERAÇÃO829

Paloma Aparecida Souza Nascimento; Millena dos Santos Silva; Cezar Augusto Ferreira

REFLEXÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOBRE O JOGO TORRE DE HANÓI E O PRINCÍPIO DA INDUÇÃO MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA E INVESTIGATIVA847

Luciano Feliciano de Lima; Rejane Alves de Souza Tiago

EXPERIMENTO FORMATIVO E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE TRANSFORMAÇÕES.....873

Maria Marta da Silva; Wellington Lima Cedro

INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOCIENTÍFICOS, MATEMÁTICOS, ARTÍSTICOS E AMBIENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL893

Márcia Friedrich; Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias; Leandra Valéria da Silva Negretto; Sílvia Denise Carneiro Santos

HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES908

Larissa Rodrigues Mendonça; João Pedro Marques Oliveira; Luciano Feliciano de Lima

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO CONCEITO DE POTENCIAÇÃO.....925

Wallace Yamamoto Garcia; Ivo Augusto Zuliani De Moraes; Cezar Augusto Ferreira

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS946

Rodrigo Bastos Daude

**ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE TRANSFORMAÇÃO
LINEAR: UMA ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS
ALUNOS BASEADA NA TEORIA DE V. V. DAVYDOV972**
Aline Mota de Mesquita Assis; Beatriz Aparecida Zanatta; Duelci Aparecido de
Freitas Vaz

UNIDADE 3: CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES
CIENTÍFICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU991**
Lílian Brandão Bandeira

Apoio financeiro: FAPEG

**OLIMPÍADAS RIO-2016: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR..... 1019**
Marcos Vinícius Guimarães de Paula; Livia Alessandra de Carvalho Teles

**PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 1028**
Leonardo Carlos de Andrade; Sérgio de Almeida Moura

**REPERCUSSÕES DO PROJETO "DIA DO DESPORTO" -
COLÉGIO COUTO MAGALHÃES: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS
PARTICIPANTES 1037**
Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira

**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INSTRUMENTO PARA ROMPER COM O
PARADIGMA DO ENSINO NEOLIBERAL. 1068**
Wanderson Pereira Lima; Márcia Amélia Guimarães; Luciana da Silva Martins

A DINÂMICA DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES HEGEMÔNICAS
E A CONSTITUIÇÃO DO "FETICHE DO CURRÍCULO" NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR 1086

Marcos Jerônimo Dias Júnior

O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS
EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESQUISA COMO INSTRUMENTO 1108

Renata Machado de Assis; Daisy de Araújo Vilela

AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEG: ANÁLISE
DESCRITIVA DO OBJETO DE ESTUDO DOS TRABALHOS DE
CONCLUSÃO DE CURSO DE 2002 À 2013..... 1126

Rafael Silva Garcia; Márcia Cristina Silva

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA COMO
CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA
NO IFG DA CIDADE DE GOIÁS 1147

Naiá Márjore Marrone Alves; Fernanda Cruvinel Pimentel

DO CURRÍCULO PLANEJADO À SUA MATERIALIDADE: ANÁLISE DA
PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA..... 1156

Yara Oliveira e Silva

O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO
MÉDIO 1165

Anegeyce Teodoro Rodrigues; Dayse Alisson Camara Cauper; Jean Divino de
Jesus; Raquel Nunes Tavares; Sissília Vilarinho Neto

O ENSINO DO TÊNIS A PARTIR DA PROPOSTA CRÍTICO-
EMANCIPATÓRIA 1171

Max Santana Cananéia; Dayse Alisson Camara Cauper; Tiago Onofre

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES..... 1177

Naiá Márjore Marrone Alves; Alcir Horácio da Silva

GEOGRAFIA E LITERATURA: PROPOSTAS 1185

Eliza Muriele Teixeira da Silva; Priscila Braga Paiva

CINEMA E EDUCAÇÃO: A GEOPOLÍTICA NO CINEMA, O USO DE FILMES NAS AULAS DE GEOGRAFIA..... 1199

Marcos Augusto Marques Ataides; Arlete Mendes Silva

O CERRADO GOIANO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DA SALA DE AULA AO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO MÉDIO..... 1222

Amanda Vieira Leão; Wânia Chagas Faria Cunha

A AMBIENTAÇÃO DE UM TRABALHO DE CAMPO EM SALA DE AULA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DAS TEMÁTICAS FÍSICO NATURAIS: UM ESTUDO DE CASO DO CÓRREGO BOTAFOGO EM GOIÂNIA..... 1235

Rodrigo Rodrigues Freire Gomes

O ENSINO DO CONTEÚDO VEGETAÇÃO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE INHUMAS – GO 1246

Clara Lúcia Francisca de Souza; Eliana Marta Barbosa de Moraes

AS GEOTECNOLOGIAS E OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSOS DIDÁTICOS PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA..... 1263

Mateus Andrade; Vanilton Camilo de Souza; Fernanda Leão Inácio Alves; Luline Silva Carvalho

ESCOLAS DO CAMPO: DAS POSSIBILIDADES À REALIDADE..... 1286

Edevaldo Aparecido Souza; José Novais de Jesus; Lorraine Gomes da Silva

LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: SUBSÍDIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID 1304

Breno Henrique da Silva Barbosa; Dandara Cristiane Batista; Jaqueline Abadia dos Santos; Wiliandra da Silva Mendonça; Lucimar Marques da Costa Garção

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA: A MAQUETE COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA DESENVOLVIMENTO DOS DOCENTES DA BOLSA PIBID 1313

Joice kely de Oliveira Gomes; Valeria Ferreira Alvez; Carlos Henrique Souza Freitas; Sirlania Maria de Borba Ribeiro

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: CURVA DE NÍVEL E A REPRESENTAÇÃO DO RELEVO PELOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL NOSSA SENHORA DA GUIA - MT 1318

Luciene de Moraes Rosa; Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci ; Josimeire Nogueira da Luz

BRINCAR E APRENDER COM MAPAS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CARTOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO 1327

Eliardo Miranda Oliveira; Natalli Adriane Rodrigues Souza; Barbara Maria de Freitas; Gustavo Araújo de Carvalho

MAPAS MUNICIPAIS DIGITAIS DE ANÁPOLIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA..... 1343

Loçandra Borges de Moraes; Alysson Brendo Araújo Canuto; Filipe Augusto Costa dos Reis

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO..... 1367

Mateus Fernandes Borges de Oliveira; Ana Paula Feitosa; Cinthia Brenda Siqueira Santiago; Hemyleni Alessandra Borges Lobo; Dalva Eterna Gonçalves Rosa

A METODOLOGIA ANARQUISTA NA CONSTRUÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NO CENÁRIO ATUAL BRASILEIRO DO
ENSINO DE GEOGRAFIA 1376

Déborah Juliana Barbosa Moura; Marcos Augusto M. Ataides

ENSINO DESENVOLVIMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A
CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS 1390

Ismael Donizete Cardoso de Moraes; Maria Eugênia Batista da Silva Neta;
Raimundo Nonato Silva de Oliveira

PERSPECTIVAS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFG/REGIONAL
JATAÍ 1413

Josy Carla da Silva Pena; Alécio Perini Martins; Suzana Ribeiro Lima Oliveira

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.. 1438

Priscila Braga Paiva; Eliza Muriele Teixeira da Silva

A PRÁXIS COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
GEOGRAFIA..... 1453

Luline Silva Carvalho; Patrícia Christan

PROFESSORES NÃO LICENCIADOS EM GEOGRAFIA E O PROCESSO
DE ENSINO APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA FÍSICA EM MINAÇU-
GO 1473

Uhênia Caetano Pereira; Lusinaide Cordeiro de Sales Lima Marques

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NAS ÚLTIMAS
DÉCADAS 1489

Edna Lemes Martins Pereira; Ana Celuta Fulgêncio Taveira; Maria Luiza Gomes
Vasconcelos; Maricelma Tavares Duarte

ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL NAS SALAS DE AULA E ALÉM
DELAS: ARTE, PATRIMÔNIO E APRENDIZAGEM 1509

Miriam Bianca Amaral Ribeiro

**O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:
O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA 1539**

Lusinaide Cordeiro de Sales Lima Marques; Uhenia Caetano Pereira; Wesllane Oliveira da Rocha Negrão; Telma Maria Rodrigues Oliveira

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIVERSIDADE CULTURAL:
PROPOSTAS E REFLEXÕES 1561**

Ordália Cristina Gonçalves Araújo; Elias Nazareno

**O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO
ENSINO FUNDAMENTAL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA 1585**

Maria do Amparo Moraes do Nascimento; Maria Aparecida Rodrigues de Souza

**CIDADE, MATERIALIDADE E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE A ATIVIDADE “EDUCAÇÃO REGIONAL – UM OLHAR
SOBRE A HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE EM GOIÁS” 1595**

Mariane Oliveira Neves; Marília Caetano Rodrigues Moraes

**NEOLIBERALISMO, MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO:
POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA 1625**

Maria de Lourdes Alves

A IDEIA DE CULTURA EM TERRY EAGLETON 1639

Regiane Ávila

**INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA IMAGINAÇÃO EM BACHELARD E
FORMAÇÃO 1654**

Simone Alexandre M. Corbiniano

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DA NOVA REPÚBLICA
DEMOCRÁTICA: DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E A LDB N.9394/96 1669**

Libna Lemos Ignácio Pereira; Marcelo Mello Barbosa; Odiones de Fátima Borba; Roneide Braga Santos

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE	1687
Gina Glaydes Guimarães de Faria; Sthifane Keithy Silva Araújo	
A ASCENSÃO E O DECLÍNIO DOS MÉTODOS DE ENSINO: PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL	1709
Virgínia Saves Gebrim	
O NÚCLEO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO SUPERIOR	1724
Sandra Regina Silva Martins	
RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCURSOS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO	1740
Wellington Oliveira dos Santos	
CINEMA E RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM PSICOLOGIA	1763
Karla Graciano Ribeiro; Lanussy Karoliny Oliveira Lira; Gustavo de Aguiar Campos; Lueli Nogueira Duarte e Silva	
A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA	1779
Soraya Vieira Santos; Caroline Nunes de Carvalho; Juliene do Couto	
A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO CONTEXTO DO CMEI: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	1806
Maria Julia de Oliveira Silva; Letícia Thays Bessa Silva; Eugênia Assis Victor; Adria de Godoi Côrtes; Jordana de Castro Balduino Paranahyba	
A LEI Nº 13.415/2017: O FIM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA?	1826
Renato Coelho	

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO MARCO TEÓRICO DO
LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARANÁ.. 1848
Naiá Márjore Marrone Alves; Roberta Alves da Silva

UNIDADE 4: DIDÁTICA, PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO

PRINCÍPIOS DA DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... 1872

Geovana Ferreira Melo; Selma Garrido Pimenta

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: HORIZONTES PARA A
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PLURICULTURAL 1902

Lídia da Silva Cruz Ribeiro; Maria Margarida Machado

PROPOSTA FORMATIVA DA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ
KAYODÊ..... 1922

Lídia da Silva Cruz Ribeiro; Maria Margarida Machado

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: O QUE A
PRÁTICA DOCENTE REVELA 1953

Marlene Barbosa de Freitas Reis; Gislene de Freitas

PRÁTICA DE ENSINO PARA PROFESSORES DE INHUMAS, GO
E REGIÃO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADES 1976

Cristiana Ferreira Franco; Maria Angélica Peixoto; Maria Aparecida Rodrigues
de Souza

EU QUERO SER PROFESSOR?!? VOZES QUE ECOAM FORMAÇÃO,
PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE..... 1993

Ana Paula Gomes Vieira Silva; José Firmino de Oliveira Neto; Marilda Shuvartz

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFU: EM FOCO OS SABERES
DOCENTES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES 2010

Naiara Sousa Vilela; Rodrigo Oliveira de Souza; Geovana Ferreira Melo

**O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
COMO INSTRUMENTO DE APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA FERRAMENTA NA PRÁTICA
DOCENTE 2027**

Amanda Rodrigues Tavares; Natalia do Amaral Borges; Talita Serravalli Lanzoni;
Marlene Barbosa de Freitas Reis

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: GÊNERO TEXTUAL 2041

Eunice Maria Lopes; Elisiane M. Moro Tolio; Glauca Lopes Moreira Paiva

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR 2063

Márcia Santos Anjo Reis; Halline Mariana Santos Silva

**A EXPERIÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM EAD: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
GOIÁS 2080**

Gislene Lisboa de Oliveira; Mara Rúbia Magalhães; Vanessa de Souza Vieira;
Nayane Peixoto Soares; Eude de Sousa Campos; Valéria Soares de Lima

**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DO ENSINO
DESENVOLVIMENTAL: UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTO
DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 2097**

Bruna Pereira Carneiro; Mara Cristina de Sylvio; Rafaela Segatti Lopes

**ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ASPECTOS TEÓRICOS E
PRÁTICOS 2114**

Marilene Marzari; Ismael Donizete Cardoso de Moraes; Maria Berndete
Pozzobom Costa

**ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ATIVIDADE DE ENSINO À FORMAÇÃO
DO CONCEITO DE NÚMERO 2137**

Márcia Amélia Guimarães; Wanderson Pereira Lima; Beatriz Aparecida Zanatta

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL
PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA MATEMÁTICA..... 2156
André Luiz Araújo Cunha; Priscila Branquinho Xavier

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: POTENCIALIZAÇÃO DOS
TALENTOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM..... 2179
Ivoni de Souza Fernandes; Rosymari de Souza Oliveira

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UMA ABORDAGEM SOBRE A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE. 2194
Nilda Gonçalves Vieira Santiago

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:
CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
REFLEXIVO..... 2214
Elisandra Carneiro de Freitas; Bruna Cardoso Cruz; Marilda Shuvartz

DIVERSIDADE NA ESCOLA: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE
EDUCAÇÃO PARA ALTERIDADE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL 2238
Elisandra Rios da Silva Pamponet; Hélio Frank de Oliveira

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O ESTÁGIO NO CIRCO
LAHETO..... 2256
Ana Paula Btedini Brandão; Mariana do Vale Moura; Tainara Alves dos Santos
Caetano; Carime Rossi Elias

EU APRENDI COM VOCÊS - O ESTÁGIO COMO UM CAMINHO
DE TROCA DE CONHECIMENTOS ENTRE ESTAGIÁRIOS E
EDUCANDOS..... 2266
Priscila Marques de Souza

FORMAÇÃO EM QUESTÃO: O ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA 2275
Maria Angélica Cezário

PERFIL E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... 2283
Jamille de Amorim Oliveira; Yara Fonseca de Oliveira e Silva

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS A PRÁTICA E A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR 2309
Wesllane Oliveira da Rocha Negrão; Telma Maria de Oliveira Rodrigues

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PERSPECTIVA MODERNA DA EDUCAÇÃO COMO APERFEIÇOAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE..... 2333
Nalva dos Santos Camargo Silva; Yara Fonseca de Oliveira e Silva; Rosemeire Soares de Sousa

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES 2351
Nilma Fernandes do Amaral Santos

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 2368
Maria Goretti Quintiliano Carvalho; Cristiane Lima de Almeida; Josiene Alves de Jesus

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 2384
Maria José Pereira de Oliveira Dias; Maria Esperança Fernandes Carneiro

CINEMA E EDUCAÇÃO: DE A SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS À CRÍTICA DO PROFESSOR..... 2404
Marcos Augusto Marques Ataídes

INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NO CAMPO DA PESQUISA EM DIDÁTICA 2420
Ione Mendes Silva Ferreira

CONSTRUINDO UM NOVO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO COM
UMA PRÁTICA DE CADA VEZ: POTÊNCIAS DE UM PROJETO EM
ESCOLA PÚBLICA..... 2440

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana; Regina Célia Alves Cunha; João Henrique Suanno

DIALOGICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O AMOR, O RIGOR, A FÉ,
A ESPERANÇA, A CRITICIDADE E A HUMILDADE NAS ENTRELINHAS
DO DIÁLOGO 2461

Janaina Silva de Assis; Vanessa Gabassa

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM EM TEMPO DE MODERNIDADE
LÍQUIDA: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR.... 2482

Ilda Neta Silva de Almeida; Marina Carla da Cruz Queiroz

PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO FERRAMENTA DE ARTICULAÇÃO
ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO..... 2504

Maria Sueli Pereira Borges; Divina Santana de Paiva Gomides; Kamylla Pereira
Borges

O PROJETO DE EXTENSÃO ACADÊMICO PROCESSUAL-ORGÂNICO
"CINEMA E EDUCAÇÃO": CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PARA AS
PRÁTICAS EM SALA DE AULA 2513

Andréa Kochhann; Maria Eneida da Silva; Ana Caroline Martins de Sousa; Naiane
Silva Prazer

POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE O DIREITO E A
EDUCAÇÃO BRASILEIRA 2535

Alex do Carmo Aziz Assis

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: ELEMENTOS PARA O
DEBATE 2552

Egeslaine de Nez; Warley Carlos de Souza

A CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA COMO PROCESSO DE
RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA..... 2568

Thaís Lopes Soares

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM
DESAFIO..... 2584

Ivana Alves Monnerat de Azevedo

FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA EM PRÁTICAS DE
ESTÁGIO COM USO DE SOFTWARES 2590

Ana Carolina de Paula Gonçalves; Elisabeth Cristina de Faria

EIXO TEMÁTICO COMO PROPOSTA DE TRABALHO PARA
A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: O
PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO MEDIADOR DE UMA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..... 2599

Adriane Sardinha Macedo; Bruno Silva Silvestre

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EM FOCO
OS SABERES DOCENTES 2610

Andréa de Freitas Andrade Sene; Geovana Ferreira Melo

UNIDADE 5: DIÁLOGOS ABERTOS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

UMA PESQUISA SOBRE E COM O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: O TRABALHO PEDAGÓGICO NA VISÃO DO PROFESSOR
PESQUISADO 2625

Diane Ângela Cunha Custodio; Arianny Grasielly Baião Malaquias; Adda Daniela
Lima Figueiredo Echalar

INICIAÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: FOCO
NO TCEM..... 2643

Iris Oliveira de Carvalho; Rosana Beatriz Garrasini Sellanes

OS EFEITOS DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA 2672

Renata Herwig de Moraes Souza; Luzia Rodrigues da Silva

A METODOLOGIA UTILIZADA PELOS PROFESSORES PODE TER INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE QUÍMICA?..... 2687

Érika Carolina de Sousa Cecchetti; Juliana Alves de Araújo Bottechia

UM DIÁLOGO SOBRE O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: DOS DISCURSOS ÀS INTENCIONALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS, PELO VIÉS DE ALGUNS INSTITUTOS 2706

Valdirene Alves de Oliveira

SUJEITOS SOCIAIS DA EJA: REFLEXÕES SOBRE O A FORMAÇÃO DE ESTUDANTE NO CURSO INTEGRADO 2730

Thiago Wedson Hilario; Helaíny Waniessy Kenia Rodrigues Silva; Renan Rodrigues Oliveira

CURRÍCULO INTEGRADO: PARADIGMA E POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO OMNILATERAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFG 2747

Renata Tavares de Brito Falleti; Danielle da Silva Beltrão

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO 2781

Edna Sousa de Almeida Miranda; Sandra Valéria Limonta Rosa

CLUBE DE PROTAGONISMO - DANÇA DA INICIAÇÃO XAVANTE: LUGAR DE VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL XAVANTE NA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL NOSSA SENHORA DA GUIA - MT 2791

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci; Luciene de Moraes Rosa; Josimeire Nogueira da Luz

OFICINA ESTUDANTE NOTA 10!..... 2801

Maria Angélica Cezário; Fabiana Honorio da Silva; Luana Maçoni Faria; Kayra Francielle Teixeira Oliveira; Isabel Thayse Barbosa

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICO-SOCIAL: REVISÃO
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MILITAR..... 2809**

Maria Eliene Lima; Marly Alves da Rocha; Maria Esperança Fernandes Carneiro;
Antônio da Silva Menezes Junior

**PRODUÇÃO ARTESANAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE INCUBAÇÃO
SOCIAL NA CIDADE DE GOIÁS..... 2828**

Gilmar Baldivia; Rafael Moreira do Carmo

**A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
O AUTORITARISMO DO ESTADO E AS REAÇÕES POPULARES NA
FORMA DE LUTAS AUTO-ORGANIZADAS..... 2837**

Marcos Augusto Marques Ataídes; Renato Coelho

**REVISTA PEDAGÓGICA: UMA PRODUÇÃO INTERDISCIPLINAR NO
ÂMBITO DOS EVENTOS CIENTÍFICOS..... 2846**

Mateus Henrique Marques; Andréa Kochhann; Natalia Teixeira Ribeiro

**A EXPANSÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS:
POLÍTICAS PÚBLICAS, DESAFIOS E LIMITES..... 2861**

Amone Inacia Alves

**AS RE(DE)FORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA ONDE VAI A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO NOVO ENSINO MÉDIO?..... 2877**

Delvania dos Santos Freitas Silva; Adriany de Ávila Melo Sampaio

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13415/2017) E SUAS
CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (EPT)..... 2894**

Kamylla Pereira Borges

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS..... 2912

Orley Olavo Filemon

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS:
DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA 2935**

Dyonis Rodrigo Fagundes; Gisele Gomes Avelar Bernardes

**ESCOLA: LUGAR DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA DIREÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS 2953**

Welberg Vinicius Gomes Bonifácio

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS RISCOS PARA A EDUCAÇÃO
BRASILEIRA 2977**

André Luiz Araújo Cunha; Ana Lara Vontobel Fonseca; Natalia Carvalhaes de
Oliveira; Orley Olavo Filemon

**A MILITARIZAÇÃO DE COLÉGIOS PÚBLICOS DE GOIÁS: UM MAL
NECESSÁRIO? 2983**

Vinicius Borges Alves; Raquel Fontes Borghi

**SABER ENSINAR, SABER FAZER, SABER – SER: UMA PROPOSTA
DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PRÁTICA DE PESQUISA
DOCENTE 2991**

Arlete Mendes Silva; Keyla Maria Bastos Gonçalves

**A EXTENSÃO ACADÊMICA PROCESSUAL-ORGÂNICA: O ENCONTRO
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO DIÁLOGOS ABERTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL 3011**

Andréa Kochhann; Maria Eneida da Silva; Ana Caroline Martins de Sousa; Naiane
Silva Prazer

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENFRENTAMENTO DAS
SITUAÇÕES DE CONFLITOS NO CAMPO ESCOLAR 3039**

Márcia Friedrich; Selma Cristina dos Santos

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: A QUESTÃO DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCAIONAIS 3058**

Thiffanne Pereira dos Santos; Marlene Barbosa de Freitas Reis

- (RE)PENSANDO A IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA..... 3074**
Cleonice Moreira do Vale; José Firmino de Oliveira Neto
- ESCOLA CASA VERDE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 3096**
Oscar Ferreira Mendes Neto; João Henrique Suanno
- REFLEXOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 3116**
Shêila Gomes da Silva Barros; Inaiane de Deus Fonseca; Leide Maria Leão Lopes; Alina Mayara Dias Duarte
- O ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENÁRIO GOIANO: HERANÇA DA DÉCADA DE 1930-1960 3141**
Luciana da Silva Martins; Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
- AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 3163**
Hilda Rodrigues da Costa
- ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA 3179**
Alexia Maria Cardoso Melo; Luzia Rodrigues da Silva
- APRENDIZAGEM EM VIGOTSKY SE DÁ A PARTIR DE CONCEITOS TEÓRICOS E PROMOVE O DESENVOLVIMENTO DO ESCOLAR 3200**
Andrea Jardim Portella Rezende
- PENSAMENTO E TRABALHO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA 3221**
Naldir de Sousa Rocha; Joana Peixoto; Neuvani Ana do Nascimento

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DEMANDAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO IF GOIANO,
CAMPUS MORRINHOS..... 3240

Kátia Alves de Oliveira; Marco Antônio de Carvalho

EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUBJETIVIDADE DA ALFABETIZAÇÃO 3267

Márcia Regina Feitosa Santos; Joana Corrêa Goulart

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR 3283

Luciana Santos Andrade Costa; Ana Rogéria de Aguiar

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL..... 3301

Maria José Pereira de Oliveira Dias; Maria Esperança Fernandes Carneiro

A ETNOMATEMÁTICA VIVENCIADA NA ESCOLA PLURICULTURAL
ODÉ KAYODÊ: PLURALIDADE QUE POSSIBILITA A CRIATIVIDADE
E A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA 3321

Adriana Ferreira Rebouças Campelo; Emicléia Alves Pinheiro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM
JOGOS DE ENTRETENIMENTO 3331

Rosemeire Barreto dos Santos Carvalho

AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA MUSICALIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA..... 3340

Carolina do Carmo Castro

APOIO A CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
EM MATEMÁTICA: INTERVENÇÃO DE UM BOLSISTA PIBID
UNIEVANGÉLICA..... 3348

Filipe Ariel Da Silva Moreira; Hugo de Andrade Silvestre

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO:
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UM PROJETO
INTERDISCIPLINAR..... 3357

Kelly Cristina da Silva Ruas; Lorena Bernardes Barcelos; Daniela da Costa Britto
Pereira Lima

SABERES X (EDUCAÇÃO FÍSICA + MATEMÁTICA) = CONHE-
CIMENTO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DE
ATLETISMO..... 3366

Juliana Cristina Toledo Pacheco; Renata Lorena Vilela de Aguiar

O CONTEÚDO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA – UMA
EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID - UFG 3374

Leovan Alves dos Santos; Rafael Denis Teixeira da Cunha; Rafael Alonso Jeronimo
Corvalan; Gabriel Martins Cavallini

ESTÁGIO DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA 3383

Regina Alves Costa Fernandes; Ana Paula de A. S. Magalhães; Dalva Eterna
Gonçalves Rosa

OS BEBÊS E A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES 3392

Camila Cerqueira dos Santos Silva

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS DE INTERAÇÃO COM AS
CRIANÇAS DE 01 A 05 ANOS DE IDADE..... 3400

Nicássia Alves Cezário; Daniela da Costa Britto Pereira Lima; Thabyta Lopes Rego

O AMBIENTE EDUCACIONAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL (DEI)/CEPAE/UFG: UM OLHAR DIFERENCIADO VOLTADO
AO DESAFIO DE EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR..... 3409

Eliane Silvério de Souza; Luciana Santos Marques

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA RÁDIO DA VILA DO ESPAÇO CULTURAL
VILA ESPERANÇA – ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ 3417

Haroldo Nélio Peres Campelo Filho

AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA RME DE GOIÂNIA: ANÁLISE
DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E HUMANAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA
PROPOSTA..... 3427

Marcilene Pelegrine Gomes

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EXTRACLASSE NUMA ESCOLA
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: PRIMEIRO
TRIMESTRE DE 2017..... 3438

Adriana Borges de Alencar Milhomem

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO..... 3447

Elysson Barros Pereira da Silva; Jaciara Oliveira Leite; Wester Danillo Oliveira
Maciel

GESTOR ESCOLAR E *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL 3463

Eveline da S. Gontijo Moreira; Emylde de Silva Lima; Vanderleida Rosa de
Freitas e Queiroz

O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS E A RELAÇÃO
DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NAS AVALIAÇÕES
SISTÊMICAS 3482

Lilian Jaqueline de Souza Ribeiro; Lúcia Maria Assis

REGULAÇÃO SOCIAL, REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SOB
O IMPERATIVO DA FLEXIBILIZAÇÃO 3505

Maria Augusta Peixoto Mundim

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÕES E PROPÓSITOS..... 3533

Adriana Rocha Vilela Arantes

MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS 3549

Thais Tolentino Santos Souza

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO: EXPERIÊNCIA EXITOSA A PARTIR DE MINICURSO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	3558
Maria Cecília Silva de Amorim; Ana Caroline Martins de Sousa	
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO: O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR.....	3567
Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro	
TEORIA DESENVOLVIMENTAL: APRENDIZAGEM DA CATEGORIA PAISAGEM.....	3574
Victor Alves Santos; Marilene Marzari	
JOGO COMO MEDIADOR NA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN	3584
Poliana Carvalho Martins	
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO SISTEMA BRAILLE: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES	3592
Ana Clara Barros de Lima; Wanessa Cristina Manhente Rocha	
TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	3601
Ana Rogéria de Aguiar ; Milna Martins Arantes	
A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	3609
Andrea Jardim Portella Rezende; Ana Paula de A. S. Magalhães	
OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO TRABALHO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	3618
Claudia Antônia Da Silva Moreira ; Filipe Ariel da Silva Moreira; Gisélia dos Santos Pereira Carmo	
PROPOSTAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	3626
Gabrielle Ribeiro de Souza; Ivana Alves Monnerat de Azevedo	

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES 3634

Simone de Paula RodriguesMoura; Edna Ferreira de Assunção; Valéria de Fátima
Nascimento

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO ATUAL 3642

Simone de Paula Rodrigues Moura; Kátia Cilene Camargo Silva

DIDÁTICA, ESCOLA E POLÍTICA: NENHUM DIREITO A MENOS

APRESENTAÇÃO GERAL

O presente livro, no formato *Ebook*, reúne todos os trabalhos apresentados no VII Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE), nas sessões de comunicação oral e pôsteres. O evento foi realizado no período de 20 a 22 de novembro de 2017 nas dependências da PUC Goiás, com a colaboração das seguintes instituições de ensino superior do estado de Goiás: Centro Universitário UniEvangélica (UniEvangélica), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal de Goiás (IF Goiás), Instituto Federal Goiano (IF Goiano), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). O livro contém 220 trabalhos organizados em 3657 páginas escritos por professores da Educação Básica, licenciandos, pós-graduandos e professores universitários que coletivamente construíram uma “grande obra” (em quantidade e qualidade), que socializa um riquíssimo repertório de pesquisas e práticas no campo da Didática e das práticas de ensino nas diferentes áreas do conhecimento.

O *ebook* está dividido em cinco unidades temáticas assim organizadas: Unidade 1 – Linguagens e Artes; Unidade 2 – Ciências da Natureza e Matemática; Unidade 3 – Ciências Humanas e

Educação Física; Unidade 4 – Didática, Práticas de Ensino e Estágio; Unidade 5 – Diálogos Abertos sobre a Educação Básica. Os capítulos apresentam estudos, pesquisas e experiências que têm como objeto de investigação a didática, as didáticas específicas, as metodologias e práticas de ensino, a formação de professores e o estágio supervisionado.

O título da coletânea é *Didática, escola e políticas: nenhum direito a menos*, o mesmo que deu nome ao evento. Sua publicação visa promover a divulgação das pesquisas e práticas no âmbito da Didática e das práticas de ensino, além de abrir espaço para valorizar o esforço de pesquisa de profissionais dos vários níveis de ensino e pesquisadores das instituições promotoras. O conteúdo dos trabalhos mostra o envolvimento investigativo, profissional e militante dos seus autores com questões afilivas da educação pública nacional. Além do mais, faz transparecer à comunidade acadêmica estadual e nacional o compromisso de pesquisadores goianos na defesa do direito de todos os brasileiros a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade.

Esta é mais uma produção do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED), que já vem reunindo nos últimos 15 anos um número apreciável de publicações a serviço dos cursos de formação de professores e dos próprios professores em atividade nas escolas resultantes dos trabalhos apresentados nos EDIPE. O Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), há 15 anos, é o principal evento acadêmico-científico realizado no estado de Goiás e um dos principais na Região Centro-Oeste. É organizado por um grupo de estudiosos e pesquisadores de Didática e Didáticas específicas de várias instituições de ensino superior do estado ligado ao CEPED, com a colaboração de professores formadores, professores da Educação Básica e alunos de graduação e pós-graduação.

O CEPED, ao promover sua principal atividade que são os encontros estaduais de Didática e Práticas de Ensino, concretiza o importante propósito da formação continuada de professores

pondo em prática a difícil relação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, principalmente entre os resultados da pesquisa acadêmica e o trabalho docente realizado nas escolas. Além do mais, os dirigentes do CEPED, em compartilhamento com dirigentes e pesquisadores de instituições de ensino superior do estado de Goiás, têm convicção de que realizam, também, uma ação política de ampla envergadura já que possibilitam um movimento de união de forças com os demais trabalhadores brasileiros para fazer frente ao atual Governo que tem promovido o desmonte dos bens e serviços públicos, a desvalorização do funcionalismo público e o cerceamento dos direitos sociais ao trabalho e à previdência. No nosso campo de atuação, estamos contribuindo na luta para manter direitos educacionais arduamente conquistados e pela implementação o Plano Nacional de Educação (2014–2024), à revelia de novas proposições políticas do Executivo e do Legislativo que colidem com o PNE e ferem os princípios de uma educação pública, democrática, laica, gratuita, de gestão democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, o livro aqui oferecido no formato *ebook* materializa o compromisso do CEPED e das instituições que realizam os EDIPE com a democratização do conhecimento e com a liberdade de ensino e de expressão.

Goiânia, 20 de abril de 2018.

15 anos do CEPED

José Carlos Libâneo
Sandra Valéria Limonta Rosa
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Unidade 1

Linguagens e Artes

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES EM MÍDIA IMPRESSA

Fernanda da Silva Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar os modos de construção de identidades docentes em discursos midiáticos, no contexto decorrente do processo de implantação das Organizações Sociais nas escolas públicas do Estado de Goiás. O estudo, de caráter qualitativo, busca realizar uma análise discursiva de textos noticiosos e opinativos publicados no jornal impresso “O Popular”, dentro de um recorte temporal que contempla a cobertura do tema da implantação das Organizações Sociais. Entendemos que tal contexto, demanda uma produção discursiva acerca das identidades docentes, nosso objeto de estudo. Fundamentam a presente pesquisa, as contribuições teóricas de Citelli (2012), Fairclough (2016), Thompson (2014) e Moscovici (2003), entre outros.

Tema constante de textos publicados em veículos de comunicação, a educação é retratada sob diversas formas e abordagens. É principalmente através da mídia que a educação, seja ela nacional

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). fernandahgg@hotmail.com

ou internacional, tem suas glórias e fracassos retratados. Não só no Brasil, a mídia exerce uma forte influência junto à opinião pública e pode contribuir para a formação de uma sociedade cidadã.

Este artigo é parte de uma pesquisa maior de mestrado, que pretende analisar e refletir sobre os modos de construção de identidades docentes em discurso midiático, veiculado no jornal “O Popular”, no contexto decorrente do processo de implantação das Organizações Sociais (doravante OSs) nas escolas públicas do Estado de Goiás. Para tanto, utilizaremos textos ilustrativos sobre um determinado olhar acerca do docente no contexto goiano. Este texto é um recorte da dissertação e tem como objeto demonstrar o andamento pesquisa.

Acreditamos ser este, um tema relevante no contexto atual da educação pública do Estado de Goiás, uma vez que a implantação das OSs configura um processo de mudança de paradigmas na gestão escolar das escolas. Nesse cenário, a situação do professor têm sido amplamente discutida, propiciando a emergência de discursos nos quais a(s) identidade(s) docente(s) são reproduzidas, construídas e reconstruídas. Assim, buscamos conhecer quais são as identidades docentes que emergem de tais discursos. Para tanto, será analisado o discurso midiático representado por reportagens, notícias, artigos e editoriais, escritos e publicados) em jornal de circulação estadual denominado “O Popular”.

Esclarecemos ainda que os documentos a serem analisados estão inseridos no contexto de tentativa de implantação das Organizações Sociais (doravante OSs) nas escolas públicas estaduais, e contemplarão o período compreendido entre os meses de outubro/15 e dezembro/16.

Como já citado anteriormente, existe uma tensão atual no contexto da educação pública do Estado de Goiás. O governo do Estado defende a implantação de OSs como forma de alcançar uma escola pública de qualidade, o que provocaria uma mudança radical de paradigmas. Contrariando o que se assemelha à uma terceirização, o governo se defende e justifica tal iniciativa como

um avanço, já implantado, com sucesso, em outros países, e argumenta dizendo que se trata de parceria, fomento.

Desde a divulgação da proposta do governo, em outubro/15, os ânimos ao redor do debate sobre tal implantação estão alterados. Coincidindo com um momento de instabilidade política do país, várias escolas foram ocupadas por estudantes acusados de terem intenções políticas contrárias ao governo e também de depredarem de patrimônio público. O governo, em sua reação, é também acusado de forjar situações, agredir estudantes, manipular a mídia, cometer crimes nas escolas (tentando culpar os estudantes), além de interesses obscuros. Por várias vezes, a justiça e a polícia intervieram para garantir o funcionamento e a reintegração de posse das escolas (solicitadas pelo governo). As instituições acadêmicas se posicionaram sobre a situação, divulgando notas de repúdio em defesa aos professores e à educação pública. As mídias, evidenciaram tais conflitos exaustivamente, assim como as redes sociais, que foram utilizadas para a convocação de grandes mobilizações. E a população acompanhou ao embate, sempre polarizado, entre aqueles que são contra e os que são a favor.

Neste cenário de conflito de interesses, inevitavelmente, surge a figura do professor, que tem sua profissão debatida, questionada, principalmente pela suposta incapacidade em gerir uma escola pública de qualidade, o que justificaria a iniciativa do governo estadual quanto às OSs.

A proposta de investigação deste projeto de pesquisa é motivada pela busca em entender, diante de um cenário conflituoso, onde existe uma intensificação das notícias, que demandam uma produção discursiva das diversas esferas envolvidas, quais são as identidades de professor que emergem dos discursos midiáticos.

Preocupados com a formação discursiva e ideológica, buscaremos refletir e compreender sobre: De que maneira os vários discursos envolvidos, muitos deles em formato de mídia impressa, ou seja, subsídios para o exercício da leitura enquanto prática social, são veiculados por meio de representações sociais de professo-

res e professoras? De que modo esses discursos são assimilados e/ou contestados e contribuem para a formação de estereótipos de docente? Seria possível elaborar novas identidades do professor? Existe uma identificação do professor ideal?

A MÍDIA E A IDENTIDADE DOCENTE: RELAÇÃO DE CONFLITO

Entendemos que a educação, assunto tão recorrente em nossa mídia, tem ocupado lugares incomuns, sendo noticiada em páginas com temáticas políticas e até mesmo policiais. É raro testemunharmos a educação tratada, seja pela mídia ou não, como prioridade pública e estratégica, ou seja, como responsabilidade de todos.

A mídia e suas variáveis, potenciais veículos de representações, são responsáveis por criar, reproduzir, culpabilizar, heroificar esse ou aquele sujeito pelos fracassos escolares ou pelo poder emancipatório da educação na vida de qualquer cidadão, atuando no imaginário de seus leitores/expectadores.

O trabalho proposto é relevante porque faz uma reflexão acerca da construção das identidades docentes diante de ameaças neoliberalistas no contexto da educação pública goiana. A tentativa de implantação das OSs mobilizou uma discussão em torno da educação pública e sua qualidade, colocando o professor no centro da discussão. E por se tratar de uma situação recente, ainda não existem estudos específicos acerca da temática. Aproveitando o momento, onde os focos estão voltados para tal problemática, seria uma oportunidade pertinente para investigar sobre as representações e modos de identificação do professor, bem como desvelar as relações de poder presentes no contexto.

O incômodo com os diferentes discursos acerca da imagem do professor e a sobrecarga de responsabilidades dentro e fora de sala de aula, fomentaram uma reflexão sobre a necessidade de repensar acerca das identidades docentes nos dias atuais e de como, enquanto professores, podemos mudar tal realidade.

Enxergando o potencial da mídia para repensar sobre as imagens/identidades do professor, foi possível perceber, em um levantamento inicial, que alguns estudiosos têm dedicado seu tempo para discutir sobre tema semelhante. Podemos citar como exemplo o pesquisador Michel Carvalho da Silva (2012), que sob o olhar da Análise do Discurso, analisa reportagens selecionadas acerca de um episódio envolvendo um professor de matemática que elaborou problemas aritméticos, onde os enunciados retratavam o submundo da criminalidade, o que lhe gerou um inquérito policial; ou ainda, o autor Adilson Citelli (2012), responsável pela organização de um livro que trata das imagens do professor na mídia.

Sendo assim, acreditamos que analisar os vários discursos envolvidos na polêmica tentativa de implantação das OSs, considerando o contexto sócio histórico e as questões de ideologia, segundo Fairclough (2016), bem como refletir sobre como os elementos verbais e não-verbais contribuem na construção de tais discursos, acerca das identidades do professor, seriam importantes contribuições junto ao trabalho docente. Além disso, buscamos ainda, entender sobre a (re)significação de papéis, fazendo uma ponderação sobre a relação do ser e fazer docente, repensando sobre como os professores são vistos e como eles se veem, diminuindo assim esse constante mal-estar docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação sobre as construções de identidades de professores nos discursos midiáticos estará ancorada nas contribuições teóricas de Citelli (2012), Fairclough (2016), Thompson (2011) e Moscovici (2003), entre outros.

Para um melhor entendimento acerca da teoria a ser utilizada, é conveniente, realizar uma abordagem panorâmica acerca dos principais conceitos que subjazem o estudo.

Inicialmente, faz-se necessário revisitar algumas perspectivas teóricas importantes sobre o nosso principal interesse de es-

tudo, as identidades docentes construídas por discursos veiculados na mídia.

Para a teoria da Análise do Discurso Crítica (ADC), o discurso desempenha um papel fundamental na constituição das relações sociais e das identidades. O sujeito é visto como heterogêneo, constituindo-se a partir de discursos distintos e contraditórios e sendo afetado pela língua e pela história, assim como pelas condições de produção, distribuição e recepção. No que diz respeito aos estudos voltados para as identidades, a ADC busca investigar sobre o modo como as identidades são construídas discursivamente. Para tanto, adota o termo *modos de identificação* em substituição ao termo *identidade*, comumente utilizado por outras teorias.

Atualmente caracterizados como “homens pós-humanos” (termo criado pelo intelectual Ihab Hassan e um forte candidato a substituir os termos pós-moderno e contemporâneo), vivemos uma geração para a qual não há limites. Vivemos a época, segundo Zygmunt Bauman (2005), da “sociedade líquida”, onde tudo é efêmero, passa e não dura. Assim sendo, é necessário estar preparado para lidar com as constantes mudanças na sociedade, e claro, nos sujeitos.

É nesse contexto que a educação também está incluída, espaço em que a construção das identidades acontece em meio à campos de luta e de relações de poder. O importante é pensar que diante de tantas mudanças decorrentes da globalização, o que impacta em aspectos econômicos, sociais e culturais, fica difícil pensar em identidades fixas, homogêneas para o sujeito/professor.

Novas identidades surgem a partir das mudanças do mundo moderno e diante disso, é pertinente refletir sobre o contexto educacional, em que políticas públicas advindas do neoliberalismo, estão cada vez mais presentes.

Considerando as perspectivas contemporâneas de teóricos como Stuart Hall (2003), sobre identidades provisórias e variáveis, ou Zygmunt Bauman (2005), sobre identidades negociáveis e revogáveis e ainda a influência do outro na construção das identidades,

não esquecendo das relações de poder e dominação, nos orientamos pela hipótese de que a construção de identidades é regulada pelas relações exteriores, pelos discursos e pelas condições de produção, distribuição e recepção. Por isso, buscamos refletir sobre o contexto atual da educação pública do Estado de Goiás, e sua interferência na relação do professor com a profissão docente, o que promove uma (re)construção de suas identidades pessoal e profissional.

Guiados pelas palavras de Hall (2006, p.13), quando afirma que as identidades “podem ser formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, verticalizamos nossa pesquisa para a mídia impressa considerando-a enquanto um importante espaço de disputa.

Na sequência, convém uma breve exposição acerca da principal teoria/teórico a serem contemplados, assim como o conceito de discurso, pelo qual nos pautaremos para a futura análise.

Os anos de 1980 representam um marco para os estudos linguísticos. Na época, a teoria vigente era a Linguística Crítica (surgida na década anterior) e seu interesse era voltado para os estudos linguísticos tradicionais. A evolução dos estudos no campo da linguagem provoca uma mudança do objeto de estudo e alguns estudiosos passaram a interessar-se para além do valor linguístico, buscando o valor crítico e social da linguagem. Caracteriza-se aí, o período mais produtivo para a Linguística Crítica e o aspecto social passa a ser intrínseco aos estudos da linguagem.

Surge então, a Análise do Discurso Crítica (ADC), disciplina de caráter transdisciplinar. O marco para o surgimento da teoria da ADC foi um simpósio em Amsterdã, tendo como um de seus fundadores, Norman Fairclough², ainda hoje, um dos seus principais

2 Representante da Análise do Discurso Crítica, é responsável por estudos que analisam a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, sobretudo os midiáticos. Seu trabalho de pesquisa tem como foco o lugar da linguagem nas relações sociais e ainda como parte integrante de processos de mudança social, o que dá nome ao seu principal livro “Discurso e Mudança Social” (2001).

representantes. Seu diferencial quanto à Análise do Discurso de linha francesa é relacionado aos seus estudos, pautados pelo caráter linguístico e social do seu objeto, o discurso. A ADC estuda as interações sociais a partir da análise de texto, buscando compreender a fronteira existente entre o elemento linguístico e o elemento social, assim como seu imbricamento.

Ainda sobre a ADC, a teoria é assim definida por Ruth Wodak (2004),

campos fundamentalmente interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem [...] e almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso). (WODAK, 2004, p. 225)

A opção por Fairclough e sua teoria para fundamentar o presente estudo se justifica pela sua concepção de discurso, considerando o uso da linguagem pautado no social, ou seja, como uma forma de *prática social* e não como uma atividade individual. Entendendo o discurso de tal forma, assumimos seu potencial em agir sobre os outros, numa relação com a estrutura social, onde a última molda e restringe o discurso.

Estudos como o aqui proposto, ou seja, pautados pela teoria Faircloughiana, buscam investigar sobre a possibilidade de ocorrência de uma mudança social a partir de uma mudança discursiva, entendendo o fenômeno estudado como um problema social e não somente como a linguagem ou o uso da linguagem por si só.

Assim como Fairclough, outros nomes importantes para a ADC encontram pertinência nos estudos relacionando a ADC e a mídia (outra teoria a ser utilizada para a pesquisa proposta). Para Wodak, a ADC

é útil para revelar a natureza discursiva de muitas das mudanças sociais e culturais contemporâneas. Em particular, a linguagem da mídia de massa é detalhadamente analisada como um espaço de poder, de lutas, e também como um espaço onde a linguagem é aparentemente transparente. As instituições midiáticas costumam se considerar neutras por que acreditam que dão espaço para o discurso público, refletem os estados de coisas de forma desinteressada, e expressam as percepções e os argumentos dos jornalistas. (WODAK, 2004, p. 230-231)

Na mesma direção, Teo Van Dijk, contemporâneo e parceiro de Fairclough e Wodak na ADC, também dá sua contribuição voltando seus estudos para o discurso da mídia. Para tanto, compila teorias e aplicações de vários estudiosos interessados na produção, uso e funções dos discursos midiáticos. O teórico é responsável por analisar criticamente discursos com a intenção de desenvolver um modelo teórico que explique os mecanismos do processamento cognitivo do discurso. O autor argumenta que,

a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais, e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõe de meios e oportunidades para resolver tais problemas. (VAN DIJK, 1986, p. 4 *apud* WODAK, 2004, p. 223)

Como parte principal do presente estudo, os textos a serem posteriormente analisados (reportagens, notícias, editoriais e artigos), serão interpretados segundo os princípios da ADC expressos na teoria por Fairclough (2016) Wodak (2004), Van Dijk (1986), entre outros, considerando seu campo/quadro tridimensional. Tal campo é composto pelos elementos *prática social* (ideologia e hegemonia), *prática discursiva* (aspectos ligados à produção, circulação e consumo) e *texto* (aspectos ligados à materialidade), respectiva-

mente organizados num espaço macro, do maior para o menor. Buscaremos entender o conjunto de enunciados presentes, bem como a relação existente entre discurso e as estruturas sociais, presentes na mídia impressa.

Para tanto, é essencial considerar o texto como um espaço de luta pelo poder, onde “a linguagem classifica o poder, expressa poder, e está presente onde há disputa e desafio ao poder. O poder não surge da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder” (WODAK, 2004, p. 237). Com a finalidade de desvelar os textos jornalísticos, nos propomos a fazer uma análise, ainda segundo a teoria de Fairclough (2001, 2003), tanto da materialidade do texto (vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual), quanto da dimensão discursiva (a força dos enunciados, a coerência e a intertextualidade) através das quais buscaremos perceber (a título de exemplo) sobre: as ênfases dadas ao que é relatado; as adjetivações utilizadas para os sujeitos presentes no texto; os elementos incluídos e/ou excluídos fundamentais à compreensão/posicionamento do leitor; os elementos verbais e não verbais; as informações implícitas/silenciadas, enfim, todas as informações discursivas relevantes que contribuem para a construção de um “significado identificacional” (Leal, 2009) para os professores.

Sobre isso, argumenta Fairclough,

a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores [...] que dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior das relações para a sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96)

Para Wodak (2004, p. 224), a ADC tem se dedicado ao estudo da relação entre linguagem e poder, voltando um olhar atento “para os discursos institucional, político, de gênero, social, e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito”.

Assim, como os documentos a serem analisados serão constituídos por reportagens e afins, todos pertencentes ao campo da mídia impressa, é necessário compreender acerca da teoria sobre mídia. Para tanto, nosso referencial será o teórico Thompson (2011) e seus estudos acerca da relação entre mídia e modernidade.

Para Thompson (2011), a mídia “exerce uma forte influência na construção das identidades”, acrescentando ainda, sua responsabilidade enquanto formadores de opinião. Tal afirmação ampara nossa escolha por buscar entender as identidades docentes através da mídia, assim como o seu impacto sobre o “eu docente”.

O autor apresenta a mídia como uma forma de poder política, por onde “atores individuais ou coletivos” buscam seus objetivos, e como ambiente de onde surgem relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com o outro e consigo.

Segundo Martins (2005), em seu trabalho nomeado “Grupos excluídos no discurso da mídia: uma análise de discurso crítica”, o lugar ocupado pela mídia na sociedade contemporânea é tão importante, que pode ser entendido como o “quarto poder” da tríade do Estado Moderno, junto ao Executivo, Legislativo e Judiciário, pois pela mídia passam o exercício do poder, a atuação pública e a manifestação da política. É através da mídia que o poder institucional é exercido.

A mídia representa atualmente um importante espaço de atuação política, no qual relações sociais são estabelecidas. Pode ser considerada ainda, uma arena, sem a qual torna-se impossível pensar o funcionamento a contento da democracia de hoje. Podemos enxergá-la como um contexto macro, junto às estruturas sociais, interligadas à um contexto micro de dimensões pessoais

e interações cotidianas. Por tudo isso, acreditamos ser um valioso veículo a ser considerado pela pesquisa proposta.

Considerando que o discurso é a linguagem como uma forma de prática social, a Análise do Discurso incorpora ainda o conceito de ideologia ao estudo da linguagem. Assim, pensar em ideologia, para a ADC, é reconhecer a relação entre condições de produção e discurso tendo este último como efeito de sentido, em que o sujeito é responsável pelo que disse ou vai dizer e onde não existe neutralidade.

Sobre ideologia, esclarecemos que também utilizaremos o conceito segundo a concepção de Fairclough (2016), que a considera perante três asserções: a de que a ideologia tem existência material nas práticas das instituições; que interpela os sujeitos; e por último, que os “aparelhos ideológicos do Estado” (por exemplo, educação e mídia) são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Retomando Thompson (2011), agora no que concerne à ideologia, o autor acredita que “estudar ideologia significa estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” ou ainda, a ideologia como “sentido a serviço do poder”. Assim sendo, é de interesse da pesquisa, entender como a ideologia opera por meio do texto e de que modo essas operações atuam na constituição dos sujeitos sociais, no caso, os professores.

Em seguida, para abordar outro tema importante para o estudo, convém rememorar as palavras das autoras Assis-Peterson e Silva (2010), quando afirmam que as identidades do professor são compostas de múltiplas facetas que se inter-relacionam, e podem entrar em crise em situações de ameaça como as ocasionadas por reformas educacionais, mudanças nas condições de trabalho e na vida pessoal. Portanto, neste momento, convém explanar mais sobre as organizações sociais.

Como dito, a pesquisa proposta interessa-se pelo discurso midiático produzido em um determinado período, o da tentativa

de implantação das OSs, que enquanto uma prática de política pública, entendemos ser responsável por provocar uma instabilidade emocional nas identidades docentes. Assim, as OSs são pertinentes ao estudo enquanto um macrodiscurso, pertencente ao campo tridimensional proposto por Fairclough (2016).

Por conseguinte, convém entender a proposta de implantação das OSs nas escolas públicas enquanto projeto do governo do Estado de Goiás³.

O Estado entende e chama por OSs empresas e/ou grupos que possuem experiência em gestão, no caso da educação, gestão escolar, e que atuariam de forma compartilhada com o Estado na gestão das escolas, que permanecem públicas e gratuitas. São entidades sem fins lucrativos e que, por cumprir determinados requisitos exigidos em Lei, são consideradas aptas para fazer parceria em diversas áreas (saúde, cultura, educação, serviços sociais, etc.), permanecendo a gestão do sistema como atividade exclusiva e indelegável ao Estado.

Segundo o próprio governo, o modelo OSs não é terceirização, pois isso seria uma prestação de serviços. Para ele, trata-se de uma parceria e/ou fomento, onde o Estado financia, apoia tecnicamente e controla um agente privado para este prestar serviços de relevância pública para os cidadãos beneficiários. O mais importante seria o serviço prestado ao cidadão, a maneira como é executado e o ganho para os beneficiários em termos de melhorias.

De acordo com as orientações disponibilizadas na rede, pela própria governança, o principal objetivo almejado pela implantação das OSs é tornar mais ágil a gestão das unidades, buscando a redução da burocracia e dos custos, focando na melhoria da qualidade do ensino. Assim, as OSs aumentariam o poder de atua-

3 Todas as informações sobre as Organizações sociais foram pesquisadas em material elaborado pelo Governo do Estado de Goiás, em formato de perguntas e respostas, a fim de esclarecer a sociedade sobre o tema. O documento está disponibilizado no site da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), podendo ser consultado através do link: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1748>

ção do Estado, possibilitando que se faça mais e melhor, de forma ágil, em benefício do cidadão. A responsabilidade continuará sendo do Estado, mas os parceiros poderão, sob supervisão da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), colaborar com a operação de parte da rede escolar, possibilitando, inclusive, que o órgão se concentre cada vez mais na melhoria da qualidade da política educacional a ser implementada nas escolas.

Quanto aos critérios de seleção, será via chamamento público, pois assim, estariam garantidos os princípios da impessoalidade, moralidade e eficiência. Dentre os requisitos para participar da seleção, estão a finalidade não lucrativa e o comando da associação realizado por um conselho de administração com membros do Estado e da sociedade.

De acordo com o material disponibilizado na rede pela SEDUCE e supracitado, com a implantação das OSs, “o Estado continuará responsável pela gestão pedagógica das unidades, com a manutenção dos diretores, professores e auxiliares administrativos efetivos”. E a grande obrigação das OSs, consistirá em “alcançar os resultados que serão estabelecidos no contrato de gestão e seguir as recomendações do Estado, ficando ainda obrigadas a prestar contas ao governo e à sociedade continuamente”.

De acordo com o projeto, na primeira fase serão incluídas vinte e três escolas da região de Anápolis, de Goiânia e do Entorno do Distrito Federal, que serão selecionadas com base em vários indicadores, perfil e demandas de cada unidade escolar. O projeto poderá ser estendido, a outras duzentas escolas da rede estadual.

Diante da exposição dos principais conceitos que permeiam a pesquisa proposta, procuramos agora, elencar alguns estudos, que guardam semelhança com a investigação a ser realizada, em que a relação entre mídia e professores é explorada.

Já mencionamos o professor Adilson Citelli, organizador de uma obra intitulada de *Educomunicação: Imagens do professor na mí-*

dia.⁴, com o qual comungamos da opinião quando argumenta que a preocupação com a representação dos professores pela mídia em geral, é pertinente porque

as formações discursivas sintetizam e expandem temas e figuras que sustentam os marcadores argumentativos em torno dos quais a imagem do professor será constituída [...] assim, resultam representações acerca dos professores, sendo elas traduzidas em papéis sociais configuradores físicos e afetivos, lugares de classe, campos de expectativas, etc. (CITELLI, 2012, p.8).

Acreditamos ser importante problematizar a construção das identidades docentes, pois os professores, sendo atores sociais fundamentais em qualquer sociedade, precisam ser entendidos e respeitados, e para tanto, é preciso saber quem eles são, que identidades reconhecem ou reivindicam para si próprios e que identidades lhes são atribuídas (neste caso, pela mídia).

Sobre isso assevera outro estudioso do tema, Romancini (2013), quando diz que

do ponto vista social e também das subjetividades individuais, o modo como a mídia apresenta uma profissão influencia a percepção sobre esta. Assim, pode ser considerado um dos aspectos que afetam as representações sociais que incidem sobre a atratividade maior ou menor de uma carreira e a escolha de certo projeto profissional. (ROMANCINI, 2013, p.01).

São várias as representações acerca dos professores que circulam em nossa sociedade, sendo algumas delas idealizadas e/ou estereotipadas. Essas representações do trabalho docente alternam entre papéis que se assemelham ao sacerdócio, relacionado à vo-

4 Citelli, Adilson. *Educomunicação: Imagens do professor na mídia*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2012.

cação e missão de vida; ou à uma extensão do lar, o que envolve amor e cuidados maternos; ou ainda de um mero trabalhador proletário, cujo exercício da docência é isolado de toda a complexidade envolvida e o professor é como um trabalhador qualquer, que compartilha traços com outros profissionais da classe operária.

Concordamos com o pesquisador Michel Carvalho da Silva, que num estudo próximo ao da pesquisa proposta, investiga a imagem do professor no discurso jornalístico, e afirma que tais percepções

contrastam com a realidade de muitos professores brasileiros que enfrentam várias dificuldades no cotidiano para o exercício de sua prática, as quais vão desde a formação precária até baixos salários, passando por condições inadequadas de trabalho e desinteresse dos alunos. (SILVA, 2012, p.53)

Pesquisadores têm se dedicado ao estudo das identidades docentes, e é válido destacar as reflexões do professor José Carlos Galvão, que em sua tese de doutorado pesquisou acerca das identidades de professores no contexto da escola pública, o que coincide com a presente pesquisa.

Podemos citar ainda as palavras do teórico António Nóvoa, quando reflete acerca das identidades de professores.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 2000, p.16)

O conceito de identidade profissional docente começou a ser utilizado em meados dos anos 90, o que no Brasil, coincide com uma série reformas educacionais de caráter neoliberal, en-

volvendo gestão, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores. O objetivo consiste em fomentar a competitividade e readaptar a educação às necessidades do setor produtivo. Assim, segundo o professor José Carlos Galvão Lemos,

a escola passa a ser alvo de constantes investidas, e a fim de garantir uma configuração mais próxima ao reordenamento exigido por essa perspectiva globalizante: as escolas adotam o modelo empresarial como referência de organização, alunos e pais perdem o status de cidadãos e convertem-se em clientes, propaga-se um discurso de subordinação da escola aos ditames econômicos, intensifica-se o controle externo da escola por políticas de avaliação que geram mecanismos de classificação, o fracasso escolar passa a ser encarado como uma questão meramente administrativa. (LEMOS, 2009, p. 33)

Diante de tal contexto, como fica o professor? Suas responsabilidades, sua autonomia, seus direitos e deveres, seus esforços para seguir com uma formação continuada, sua motivação para continuar na carreira ou ainda a atratividade para novos professores, esses fatores e muitos outros que influenciam nas identidades profissionais docentes serão ressignificados?

Inspirados pelos estudos acima elencados, somos motivados a conhecer mais sobre o tema, delimitando e considerando o atual contexto vivenciado no Estado de Goiás, precursor na proposta de implantação das OSs. Tal iniciativa tem demandando uma intensa cobertura por parte da mídia, o que gerou uma tensão acerca das identidades dos professores da rede pública estadual e que futuramente pode ser estendida para todo o âmbito nacional, justificando a necessidade de maiores estudos sobre a problemática da construção de tais identidades.

METODOLOGIA

A proposta da presente pesquisa tem como objetivo entender como acontece a construção de identidades de professores, num contexto de conflito e embate de forças, analisando os discursos midiáticos que emanam do contexto de implantação das OSs nas escolas públicas do Estado de Goiás.

Sobre o método de pesquisa a ser utilizado, e de acordo com Laville e Dionne (1999), entendemos que a melhor opção é o qualitativo, que surgido nas áreas da Antropologia e da Sociologia, vem ganhando espaço nas Ciências Humanas. Em tal método, o pesquisador busca entender e interpretar fenômenos a partir de dados descritivos quando em interação com o objeto estudado. Por isso, se mostra pertinente para a proposta dessa pesquisa, assim como a utilização da análise documental para a coleta de dados.

Os teóricos Lüdke e André (1986), defendem a análise documental como uma área ainda pouco explorada, porém muito valiosa para a abordagem de dados qualitativos e explicam que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Acrescentam ainda que entre tais documentos podem constar jornais, revistas, discursos, livros e estatísticas, dentre os quais estão nossos documentos a serem analisados.

Convém acrescentar ainda que segundo Holsti, é apropriado o uso da análise documental quando,

o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas. (HOLSTI, 1969 *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.39)

Assim, tal escolha se mostra pertinente se considerarmos que nossa análise está pautada pela análise da produção discursiva, ou seja, o uso da linguagem dos atores envolvidos.

Como o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial, esclarecemos que os documentos analisados, ou seja, textos de gêneros variados, sendo reportagens, notícias, artigos de opinião e editoriais, escritos e publicados, em jornal de circulação estadual denominado “O Popular”, serão aqueles produzidos a partir de outubro/2015 até dezembro/2016, período que compreenderá a discussão e implantação das primeiras OSs nas escolas públicas do Estado.

O desenvolvimento da investigação acontecerá da seguinte forma: com a finalidade de conhecer o estado atual dos conhecimentos sobre o tema escolhido, assim como perceber as lacunas e definir a contribuição da investigação proposta para o desenvolvimento do conhecimento, será fundamental fazer uma revisão de literatura dos principais conceitos a serem estudados como discurso, modos de identificações/identidades docente, ideologia, mídia, organizações sociais, professores, escola pública, entre outros.

Na sequência, a construção dos dados acontecerá a partir da análise de documentos (reportagens, notícias, artigos e editoriais) que tratam sobre o tema da implantação das OSs nas escolas públicas do Estado. Considerando tal contexto, surge uma necessidade e um aumento da demanda discursiva sobre as identidades docentes, profissionais diretamente envolvidos e afetados pela mudança de paradigmas proposta pelo governo.

Assim, nosso interesse será pelo discurso midiático e sua cobertura sobre o tema, onde pretendemos analisar textos, publicados em jornal impresso, de circulação estadual, denominado “O Popular”, buscando pelas identidades que nele circulam, cuja recorrência de tema seja a implantação das OSs.

De posse de todos os documentos representativos do segmento analisado, o discurso midiático, o terceiro momento será destinado para a seleção dos trechos e/ou falas que são mais re-

levantes para a investigação, onde, segundo Lüdke e André (1986, p.38), “o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

O próximo passo será reservado para a construção de um conjunto de categorias descritivas, onde seja possível classificar os dados obtidos e já selecionados. Mais uma vez, justificamos as escolhas feitas pela utilização da teoria proposta pela ADC, o que corrobora com as ideias apresentadas por Lüdke e André (1986, p. 38), quando afirmam que nessa fase, “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”.

Na última fase, a análise dos dados selecionados será feita através de triangulação entre os instrumentos utilizados na construção de dados, assim como sob à luz da teoria dos modos de identificação, proposta pela Análise do Discurso Crítica, sendo guiados pelos estudos realizados por Norman Fairclough, que fundamentam a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Conforme já citado anteriormente, este artigo é parte de uma pesquisa maior de mestrado que pretende analisar e refletir sobre os modos de construção de identidades docentes em discurso midiático, veiculado no jornal “O Popular”, no contexto decorrente do processo de implantação das Organizações Sociais (doravante OSs) nas escolas públicas do Estado de Goiás. Tanto nossa pesquisa quanto o processo de implantação das OSs ainda estão em andamento. Desde outubro/15 o Governo do Estado vem tentando efetivar sua proposta, porém não tem obtido êxito.

Até o presente momento, é possível afirmar que os desafios do professor da contemporaneidade são muitos. Ele precisa lutar,

quase que diariamente, para preservar sua valorização e respeito. Diante das mudanças pensadas para a educação brasileira, e no nosso caso, goiana, ou o professor tem se tornado invisível ou representa uma ameaça a fim de atender aos anseios mercadológicos. Valores importantes que sempre pautaram a educação têm sido ignorados. Defendemos que toda e qualquer mudança na sociedade, demanda uma mudança na educação. As reformas e mudanças propostas, da maneira como são pensadas, unilateralmente pelo governo, e na contramão da emancipação humana, comprometem o potencial da educação como algo transformador.

Porém, qualquer sistema sempre encontrará obstáculos para a implantação de seus objetivos. No caso da educação e para as atuais reformas propostas no contexto da educação pública brasileira, faz-se necessário continuar lutando e criando condições de resistências. Além disso, também é nossa responsabilidade o fortalecimento da classe diante das identidades que nos são impostas e que comprometem nossa valorização e bem-estar.

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; SILVA, Eladyr Maria Norberto. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

CITELLI, Adilson (Org.). *Educomunicação: Imagens do professor na mídia*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysing for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UNB, 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAVILLE, Christian e DIONE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEAL, Maria Christina Diniz Leal. *Quem são eles? A questão da identidade em manifestações de rua*. In: SILVA, Denise Elena Garcia da (Org.). *Discurso em questão: representação, gênero, identidade, discriminação*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

LEMOS, José Carlos Galvão. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Cap. 3,4)

MARTINS, André Ricardo Nunes. *Grupos excluídos no discurso da mídia: uma análise de discurso crítica*. Delta, v. 21, n. especial, 2005.

NOVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

ROMANCINI, Richard. A imagem do professor na mídia e a carreira docente. Portal NET Educação, 14, jun. 2003. Disponível em <<http://neteducacao.com.br/noticias/home/a-imagem-do-professor-na-midia-e-a-carreira-docente>>. Acesso em: 14, set. 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. *Perguntas e respostas sobre OSs atualizadas*. 24, dez. 2015. Disponível em <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?id-Noticia=1748>> Acesso em: 20, mai. 2016.

SILVA, Michel Carvalho da. *Aula do crime: o discurso jornalístico e a imagem do professor*. In: CITELLI, Adilson (Org.). *Educomunicação: Imagens do professor na mídia*. São Paulo: Paulinas, 2012.

THOMPSON, Jonh Brookshire *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp., 2004.

COMPREENSÃO DE TEXTO E LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE PORTUGUÊS – LINGUAGENS

Wesley Luis Carvalhaes¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Leitura e compreensão de textos: análise de livros didáticos de português” (PrP/CP n° 331/2012), desenvolvida entre agosto de 2012 e julho de 2017 na Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Inhumas. A pesquisa analisa, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, as operações propostas por questões de compreensão de texto em livros didáticos de português (LDP) e verifica como essas questões concretizam as concepções de língua, texto, ensino e leitura apresentadas pelos autores do livro no manual do professor que acompanha o LDP. Para o tratamento do objeto de estudo, utiliza-se a metodologia da pesquisa documental com abordagem qualitativa. A investigação documental permite a compreensão da realidade por meio do documento, entendido como tudo aquilo que o ser humano cria e que se mostra como indício de sua ação. A pesquisa analisa as quatro coleções didáticas mais adotadas pelas escolas públicas esta-

1 Doutor em Letras e Linguística – Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Professor na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas. E-mail: wcarvalhaes@hotmail.com

duais de Goiânia no triênio 2011-2013 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o trabalho com língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, neste artigo, por razões formais e de normatização, são apresentados os dados relativos à análise de um dos LDP destinados ao trabalho com o 9º ano do ensino fundamental. As análises identificam que o manual do professor do LDP investigado apresenta, como suporte teórico para a elaboração do livro, noções de língua, texto e leitura fundamentadas sobre a concepção bakhtiniana de língua como interação verbal. Essas noções, todavia, não se concretizam na maioria dos exercícios propostos para o trabalho com o texto, o que caracteriza uma contradição entre o manual do professor do material em questão e as questões propostas no mesmo LDP.

O presente artigo objetiva apresentar parte dos resultados da pesquisa “Leitura e compreensão de textos: análise de livros didáticos de português” (autorização: PrP/CP n° 331/2012), desenvolvida entre agosto de 2012 e julho de 2017. Nessa pesquisa, consoante os estudos da linguística contemporânea, analisamos, à luz das contribuições teóricas dos estudos do texto e do discurso, as operações propostas por questões de compreensão de texto em livros didáticos de português (LDP), verificando como essas questões concretizam as concepções de língua, texto, ensino e leitura que os autores do livro apresentam no manual do professor que acompanha os LDP.

Selecionamos para a análise as quatro coleções didáticas mais adotadas pelas escolas públicas de Goiânia para o trabalho com língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental no triênio 2011-2013 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para identificar os livros mais adotados, recorreremos aos dados disponíveis no Sistema do Material Didático (SIMAD), que pode acessado na página eletrônica do Fundo Nacional de Educação (FNDE), órgão gestor do PNLD. O material didático destinado às escolas públicas é comprado pelo FNDE. A seleção e distribuição desse material pelo PNLD é realizada em ciclos trienais

alternados, de modo que, a cada ano, o FNDE compra e distribui livros para os alunos de uma das etapas de ensino da educação básica (ensino fundamental anos iniciais; ensino fundamental anos finais e ensino médio) e faz a reposição e complementação parcial de obras didáticas para as escolas que apresentam demanda.

Em 2012, ano em que iniciamos a pesquisa, a distribuição integral dos livros didáticos foi feita para o ensino médio; em 2013, para os anos iniciais do ensino fundamental e, em 2014, para as séries finais do ensino fundamental. Como não poderíamos esperar até 2014 para saber quais seriam os livros mais adotados, fizemos a busca dos LDP mais adotados em 2011 e confirmamos esses dados, em 2012, com base na planilha dos LDP mais repostos em 131 escolas públicas estaduais de Goiânia. Entre as quatro coleções mais adotadas, está a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada em 2010. Neste artigo, apresentamos os dados relativos à análise do volume da coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010) destinado ao 9º ano do ensino fundamental.

Optamos pela abordagem qualitativa e pelo método da pesquisa documental para o tratamento das questões de compreensão de texto no LDP. A importância da abordagem qualitativa, consoante Goldenberg (2004, p. 50), “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. A perspectiva qualitativa, ao contrário de enfatizar a quantificação dos dados recolhidos, dá relevo e importância às informações que podem ser construídas com base em um olhar cuidadoso e crítico sobre determinado objeto.

Desse modo, a quantidade é substituída pela intensidade, pelo olhar aprofundado que se dá ao objeto, de modo a revelá-lo como paradigma da realidade cultural que o constitui e da qual é, ao mesmo, tempo, reflexo e refração. Ou seja, um dado objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que é produto da realidade em que foi constituído, (re)constitui essa mesma realidade.

No âmbito da abordagem qualitativa, há diversos métodos que permitem ao pesquisador a aproximação da realidade social por meio do tratamento de seu objeto de investigação. Entre essas metodologias, está a pesquisa documental, que compreende a realidade por meio dos vários documentos que o ser humano produz. Para Bravo (2008), o documento diz respeito a tudo o que o ser humano cria, que se mostra como indício de sua ação, revelando suas ideias, seus valores e sua maneira de agir e de viver. Na mesma perspectiva, Cellard (2008) afirma que o documento constitui-se como fonte preciosa para o pesquisador, pois testemunha o modo como o ser humano configurou determinada realidade.

Entendemos que o LDP é um documento que dá informações sobre o modo como os envolvidos na produção do material didático de língua portuguesa – sistema de gestão governamental e equipe autoral – entendem o texto e as questões propostas para sua abordagem. Nesse sentido, a análise das questões de compreensão de texto em LDP configura-se como um processo que possibilita a discussão sobre práticas de leitura efetivadas a partir das propostas didáticas constantes nos manuais. Nossa proposição encontra respaldo em Cellard (2008), quando afirma que a pesquisa documental permite a investigação de determinado tema de forma indireta, e não na situação imediata, por meio da abordagem dos documentos relacionados àquele tema. Ou seja, embora não tenhamos ido a campo perceber como acontecem as aulas em que é utilizado o LDP analisado, podemos acessá-las indiretamente por meio do estudo que fazemos das questões do LDP, compreendido como elemento que interfere e condiciona a prática docente. Nosso ponto de vista fundamenta-se nos trabalhos de Marcuschi (1996, 2002, 2008) cujas categorias de análise aproveitamos em nossa pesquisa e das quais tratamos a seguir.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE TEXTO NOS LDP

Nossa investigação aproveita categorias de análise das questões de compreensão de texto em LDP elaboradas por Marcuschi (1996, 2002, 2008). Em 1996, o autor participou do I Colóquio de Leitura do Centro Oeste, organizado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Nos anais desse evento, Marcuschi publicou o artigo “O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”. O pesquisador começa seu texto afirmando que os manuais escolares de língua portuguesa usados naquele momento histórico não satisfaziam as necessidades de alunos e professores. Entre as várias razões de tal situação, Marcuschi (1996) destaca a desatualização dos manuais em relação às necessidades da época e o fato de os livros não incorporarem as contribuições teóricas da linguística disponíveis naquele momento. O autor ainda afirma ser essa ausência teórica uma das “razões da mesmice e natureza formulaico-receituária que tomou conta desses manuais” (MARCUSCHI, 1996, p. 39). Embora os autores didáticos não tratassem da concepção de língua em que se apoiavam para a elaboração dos manuais analisados por Marcuschi (1996), o autor afirma que é possível identificar essa concepção com base na análise das questões propostas. Para Marcuschi (1996, p. 40), “de uma maneira geral, a língua é tomada como um *instrumento de comunicação* não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade”. Os LDP analisados, produzidos entre os anos de 1980 e 1990, portanto, tomam a língua como um instrumento de comunicação, o que determina uma perspectiva instrumental do ensino de língua materna e, por conseguinte, de leitura. Pensar a língua como instrumento de comunicação é restringi-la a suporte do pensamento, o que não deixa de ser uma perspectiva redutora da língua, pois essa concepção é ampliada pelos estudos bakhtinianos que entendem a língua como interação verbal, como espaço social em que os indivíduos

se constituem na relação que estabelecem entre si mediados pela língua. É a noção de língua como atividade social a postura teórica que nos orienta em nossa prática pedagógica como professor formador de professores na Universidade Estadual de Goiás e sobre a qual nos apoiamos para o desenvolvimento da pesquisa de que trata o presente artigo.

Além da noção de língua subjacente aos LDP analisados, Marcuschi (1996) aborda outras questões relativas à organização e sistematização do LDP, mas nosso objetivo recai sobre um ponto específico apresentado pelo autor: a questão da compreensão de texto, ou seja, como os exercícios propostos para a abordagem do texto atuam como diretrizes para uma atividade mais eficiente de interpretação textual. Conforme atesta Marcuschi (1996), o problema em relação à compreensão de texto não está associado à ausência de atividades que a exercitem, mas ao modo como esse trabalho é proposto.

Ao analisar as propostas dos LDP das décadas de 1980 e 1990, Marcuschi (1996) aponta problemas como: a) a noção de compreensão textual como atividade de decodificação de um conteúdo previamente estabelecido no texto ou uma simples atividade de transcrição e cópia; b) a mistura entre questões de compreensão e outras que não se configuram como um trabalho efetivo com o texto; c) a elaboração de questões genéricas que não se relacionam especificamente ao texto e podem ser respondidas com quaisquer dados; d) a frequente associação, subjacente às questões, entre compreensão e identificação de conteúdos, o que impede a reflexão crítica sobre o texto e a expansão e construção de sentido. Problemas desse tipo, na visão de Marcuschi (1996, p. 48), “já evidenciam que não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”. A ausência de clareza quanto ao trabalho com a compreensão revela-se nas questões dos livros analisados que Marcuschi (1996) categoriza em nove tipos, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 1.1 – Tipos de questões frequentes em livros didáticos com base em Marcuschi (1996)

Tipos de Perguntas	Explicitação
Perguntas do cavalo branco de Napoleão (Evidentes)	Perguntas que, em sua própria formulação, trazem embutidas as respostas. São questões que requerem perspicácia mínima.
Cópias	Propõem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Estão relacionadas a comandos como copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.
Objetivas	Perguntam sobre conteúdos objetivamente situados no texto e restringem-se à decodificação. A resposta acha-se centrada no texto.
Inferenciais	Exigem conhecimentos textuais e outros, como regras inferenciais, conhecimentos enciclopédicos e outras informações extralinguísticas. São perguntas mais complexas.
Globais	Consideram o texto em sua totalidade, ressaltando aspectos extratextuais e inferências complexas.
Subjetivas	Relacionam-se superficialmente ao texto, deixando ao aluno a possibilidade de múltiplas respostas.
Vale-tudo	Admitem qualquer resposta, não apresentam ligação intrínseca com o texto.
Impossíveis	Trabalham conhecimentos enciclopédicos exteriores e não apontados ou trabalhados no texto. Opõem-se diametralmente às questões de cópia e às questões objetivas.
Metalinguísticas	Perguntam sobre aspectos formais relacionados à estrutura textual e seleção vocabular.

Considerando que os trabalhos de Marcuschi (1996) tratam de materiais didáticos publicados entre 1980 e 1990, propusemos

a pesquisa que deu origem a este artigo, com a intenção de observar como são propostas as questões a partir de 2010.

QUESTÕES DE COMPREENSÃO DE TEXTO EM PORTUGUÊS, LINGUAGENS

A obra *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), doravante denominada LDP 1, faz parte da coleção didática mais adotada nas escolas públicas de Goiânia no triênio 2011-2013. Conforme nossa pesquisa no SIMAD, o LDP 1 ocupa o primeiro lugar entre os quatro mais adotados pelas escolas.

A coleção *Português: linguagens* tem sua primeira edição em 1998, portanto, logo depois da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em circulação há quase duas décadas, alcança, em 2014, sua 8ª edição. Essa longevidade revela o sucesso mercadológico da coleção que, além de ser comprada pelo governo por meio do PNL D, é bem avaliada por muitos professores e está entre as obras mais adotadas em escolas de várias outras cidades do Brasil, conforme atestam estudos como os de Fernandes (2010), Rodrigues (2007) e Viana e Souza (2012). O exemplar que analisamos, do 9º ano do ensino fundamental, é da 6ª edição, publicada em 2010, que figura no *Guia de livros didáticos – PNL D 2011: Língua Portuguesa* (BRASIL, 2010).

No LDP 1, além das respostas às questões propostas para o trabalho pedagógico com o ensino de língua, as quais aparecem no corpo principal do livro, há, para o professor, ao fim da obra, um manual, elemento exigido pelo edital de 2011 do PNL D como um dos critérios para a candidatura de determinada obra ao programa (BRASIL, 2008). Nesse manual, segundo os autores, apresentam-se os pressupostos teóricos que orientam a elaboração do LDP, o que também se inclui entre os requisitos determinados pelo edital do PNL D (BRASIL, 2008). Ao tratarem sobre a noção de língua em que se apoiam para a elaboração do LDP, assim se expressam os autores:

Em síntese, pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – *a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e de interação social*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 2, grifos dos autores).

Percebemos que essa noção de língua está em consonância com as discussões teóricas de base bakhtiniana acerca do dialogismo sociointerativo que ganham espaço nos ambientes acadêmicos e os extrapolam, figurando em documentos oficiais, como no trecho dos PCN (BRASIL, 1998, p. 20) em que a língua é definida como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. Essa definição de língua reverbera as contribuições de Bakhtin e Voloshinov (2006), que apresentam a língua como um conjunto de signos ideológicos situados numa realidade social e historicamente marcada por meio do qual os indivíduos se constituem na relação uns com os outros.

Os PCN, depois de apresentarem essa noção bakhtiniana de língua, assim se expressam a respeito de seu ensino: “aprendê-la [a língua] é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 20). Em outras palavras, o ensino-aprendizagem da língua vai além da apropriação da estrutura formal do sistema linguístico e se amplia na dimensão da compreensão dos valores que cada palavra carrega ao se constituir como signo ideológico (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006), nas situações de interação de que os indivíduos tomam parte por meio da atividade comunicativa que lhes possibilita compreender o mundo, os outros e a si mesmos.

Essa circulação das ideias bakhtinianas reflete-se na opção do ponto de vista teórico que os autores fazem ao elaborar o LDP 1, mas não completamente na prática, como mostramos na análise

da estrutura das seções para o trabalho com o texto e das questões do LDP 1.

Conforme apontam os autores do LDP 1, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, “um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 3, grifos dos autores). Para dar conta dessa “diversidade textual”, os autores afirmam que “embora o trabalho com a leitura esteja formalmente organizado nas atividades propostas na seção *Estudo do texto, a leitura é explorada em toda a obra*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 3, grifos dos autores). Entretanto, está exposto no manual do professor que a parte denominada “compreensão e interpretação” é a aquela que “contém a atividade principal de leitura” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 3). Ou seja, quando afirmam que há uma parte que traz a atividade principal de leitura, os autores reconhecem haver um destaque a uma seção específica para a abordagem do texto, o que, em nossa perspectiva “descola” o texto das outras atividades pedagógicas com a língua.

A existência de uma seção específica para o estudo do texto é citada também por Marcuschi (1996, 2002, 2008) quando analisa obras didáticas dos anos 1980 e 1990. Percebemos, portanto, que, nesse aspecto específico, o LDP 1 não difere das obras analisadas por Marcuschi. Entendemos que a existência de uma seção específica para o estudo do texto pode ser considerada, conforme conhecido adágio, como “uma faca de dois gumes”. Por um lado, é positivo o fato de se pensar o trabalho com o texto como um elemento fundamental a ponto de se criar uma seção específica para essa atividade. Por outro lado, pode-se incorrer numa separação entre as atividades de leituras e outras que devem constar em um LDP, como, por exemplo, as atividades sobre o uso e reflexão da língua e as atividades de produção textual. É preciso ressaltar que, conforme os PCN (BRASIL, 1998) e estudos como os de Azevedo (2015) Bunzen e Rojo (2005) e Coracini (2002), o ensino de língua deve ser proposto por meio de atividades que integrem lei-

tura, escrita e uso e reflexão sobre a língua. Ou seja, uma atividade de produção de texto é uma atividade de leitura, assim como uma atividade de leitura é uma atividade de produção de texto.

O LDP 1, *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), cuja análise apresentamos neste artigo, é dividido em quatro unidades – correspondendo aos quatro bimestres em que habitualmente se divide o ano letivo. Conforme os autores, em cada unidade, há quatro capítulos, pois consideram como capítulo uma seção para o fechamento da unidade, chamada “Intervalo”. Nesse fechamento, propõe-se o desenvolvimento de um projeto temático relacionado ao tema da unidade. Nós, neste estudo, não consideramos a parte “Intervalo” como capítulo da unidade, uma vez que sua estrutura é notadamente diversa da estrutura dos demais capítulos de cada unidade.

Desse modo, entendemos que cada unidade é composta por três capítulos. Em cada capítulo, há um texto principal com base no qual se propõe a seção “estudo do texto”. Essa seção é organizada em seis partes, algumas das quais não aparecem em todos os capítulos:

- a. compreensão e interpretação, na qual se apresenta o principal trabalho com a leitura;
- b. a linguagem do texto, parte em que se promove um trabalho mais voltado para os aspectos estritamente linguísticos do texto;
- c. leitura expressiva do texto, tópico em que se trabalha a oralidade;
- d. cruzando linguagens, seção em que o texto principal é associado a outro texto, propondo-se um trabalho comparativo;
- e. trocando ideias, parte em que se trabalha a oralidade, com questões para debate baseadas no texto do capítulo e

- f. ler é (prazer, emoção, descoberta, diversão, reflexão), tópico que “finaliza os trabalhos de leitura e tem por objetivo despertar o prazer de ler” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 4).

Essas partes em que se dividem as atividades de leitura nem sempre aparecem em todos os capítulos e a parte “ler é (prazer, emoção, descoberta, diversão, reflexão)”, segundo os autores “finaliza os trabalhos de leitura”. Notamos aqui uma contradição, pois os autores afirmam que a leitura está presente em toda a obra, mas atribuem à parte “ler é...” a finalização dos trabalhos de leitura. Desse modo, está posta uma visão de que a leitura é um processo, temporalmente marcado, do texto principal do capítulo. Isso foge ao conceito de produção de sentido ancorado à noção de língua como interação verbal em que, segundo os autores, a elaboração do LDP 1 baseia-se.

Os capítulos desse livro são agrupados tematicamente em unidades que, segundo os autores, apresentam temas que consideram “tanto as recomendações dos *Parâmetros curriculares nacionais* quanto os *temas transversais*, a faixa etária e o grau de interesse dos alunos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 3, grifos dos autores). Os temas transversais, segundo os PCN (BRASIL, 1998), são temas relacionados à compreensão e à construção da realidade social e das responsabilidades sociais que competem a cada cidadão como membro de uma coletividade. Esses temas abordam valores relacionados à “Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural” (BRASIL, 1998, p. 40) e são chamados de transversais, pois não pertencem a nenhum componente curricular específico, mas atravessam todas as disciplinas do currículo. Os temas transversais abordam a discussão de questões importantes e urgentes na vida social. Desse modo, os autores do LDP 1 afirmam abordar esses temas na escolha dos textos sobre os quais se propõem as atividades da seção “estudo do texto”.

Para nossa análise, escolhemos as questões da primeira e segunda partes da seção “estudo do texto”, denominadas “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” (ou “a linguagem dos textos”, dependendo dos capítulos). Embora nossa investigação foque os exercícios de compreensão, consideramos importante apresentar, no quadro abaixo, o plano geral da seção “estudo do texto” em cada uma das unidades do LDP 1.

Quadro 1.2 – Organização das atividades de leitura da seção “estudo do texto” no LDP 1

Unidade 1 – Tema: Valores		
Capítulo 1 – O preço de estar na moda	Capítulo 2 – O olhar dos outros	Capítulo 3 – A dança das gerações
Textos: “Moda tem de parar de sacrificar modelos”, de Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman (artigos de opinião)	Texto: “Corpos desenhados”, de Ivan Angelo (crônica)	Texto: “Pais”, de Luís Fernando Veríssimo (crônica)
Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem dos textos; Trocando ideias	Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias	Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Cruzando linguagens, Trocando ideias
Unidade 2 – Tema: Amor		
Capítulo 1 – A conquista do amor impossível	Capítulo 2 – O milagre do amor	Capítulo 3 – O outro: um amor
Texto: “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (conto)	Texto: “O amor por entre o ver”, de Vinícius de Moraes (crônica)	Texto: “Os Estatutos do Homem”, de Thiago de Mello (poema)

<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Trocando ideias</p>	<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias; Ler é diversão</p>	<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias</p>
<p>Unidade 3 – Tema: Juventude</p>		
<p>Capítulo 1 – A permanente descoberta</p>	<p>Capítulo 2 – A primeira vez</p>	<p>Capítulo 3 – O sentido das coisas</p>
<p>Texto: “Ser jovem”, de Artur da Távola (crônica)</p>	<p>Texto: “A primeira passeata de um filho”, de Lourenço Diaféria (crônica)</p>	<p>Texto: “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos (crônica)</p>
<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura expressiva do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias; Ler é emoção</p>	<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias; Ler é diversão</p>	<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura Expressiva do texto; Trocando ideias</p>
<p>Unidade 4 – Tema: Nosso tempo</p>		
<p>Capítulo 1 – Ciranda da indiferença</p>	<p>Capítulo 2 – Cidade citiada</p>	<p>Capítulo 3 – De volta para o presente</p>
<p>Texto: “No trânsito, a ciranda das crianças”, de Ignácio de Loyola Brandão (crônica)</p>	<p>Texto: “Em território inimigo”, de Affonso Romano de Sant’Ana (crônica)</p>	<p>Texto: “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (crônica)</p>
<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Trocando ideias</p>	<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Leitura expressiva do texto; Trocando ideias</p>	<p>Estudo do texto: Compreensão e interpretação; A linguagem do texto; Cruzando linguagens; Trocando ideias; Ler é diversão</p>

Como vemos no quadro anterior, a maioria dos textos apresentados para a atividade principal de leitura, na seção “estudo do texto”, pertence ao gênero textual crônica. Como nosso interesse é o modo como se propõe a abordagem do texto por meio de exercícios de compreensão, não objetivamos problematizar a escolha dos gêneros textuais sobre os quais se propõem as atividades de leitura. No quadro, também é possível perceber que as únicas partes que se mantêm em todos os capítulos do LDP 1 são “compreensão e interpretação”, “a linguagem do texto” e “trocando ideias”. Por essa razão, não analisamos as outras partes, que nem sempre aparecem nas seções “estudo do texto”. Nesta pesquisa, não analisamos as questões da parte “trocando ideias”, por serem questões abertas que, embora se relacionem ao tema da unidade de ensino, nem sempre abordam o texto do capítulo. Reconhecemos o valor desses exercícios que os autores sugerem que sejam realizados oralmente. Mas não os selecionamos pelo fato de não partirem do texto sobre o qual se propõem as questões das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”.

Para a abordagem das questões do LDP 1, partimos das categorias propostas por Marcuschi (1996), apresentadas no quadro 1.1. Como analisamos as partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”, de cada um dos nove capítulos que compõem o LDP 1, utilizamos a denominação “capítulo” para fazer referência ao conjunto de questões das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” de cada capítulo. Nas questões que se desdobram em itens (a, b, c etc.), cada item é analisado separadamente.

Desse modo, uma questão com três itens corresponde a três questões, pois entendemos que um texto introdutório dos itens, que não apresenta nenhum comando, não é uma questão, pois os itens é que apresentam o verbo operatório a partir do qual o aluno vai fazer a atividade de leitura. Para a visualização dos tipos de questões que aparecem em cada capítulo, elaboramos o quadro seguinte, em que “C1, 2, 3...” corresponde ao conjunto das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto” de cada um dos capítulos do LDP 1.

Quadro 1.3 – Tipologias das questões de compreensão de texto no LDP 1 com base nas tipologias de Marcuschi (1996)

Tipos de questões	Número de ocorrência nos capítulos do LDP 1											
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
Evidentes	--	--	--	--	--	--	--	01	--	--	--	--
Cópias	--	--	--	--	01	--	--	01	--	--	--	01
Objetivas	11	10	07	11	04	12	05	14	07	07	06	08
Inferenciais	--	01	06	05	01	07	05	02	06	06	04	03
Globais	--	--	01	01	--	01	01	--	03	01	01	01
Subjetivas	--	02	--	--	02	04	05	--	02	--	04	--
Vale-tudo	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Impossíveis	--	01	--	--	01	--	--	--	01	--	--	01
Metalinguísticas	09	03	07	05	10	02	10	07	03	06	09	08

O quadro acima mostra que tipos de questões há em cada um dos capítulos do LDP 1 e revela que a maioria dos exercícios de compreensão do texto concentram-se entre questões objetivas, que perguntam sobre informações objetivamente situadas no texto, e metalinguísticas, cujas operações estabelecem-se nos limites do texto e da abordagem dos mecanismos linguísticos que o constituem. As questões inferenciais, que exigem operações mais complexas que partem do texto e o extrapolam por meio do estabelecimento de operações linguísticas e extralinguísticas, são poucas quando comparadas àquelas que ficam restritas ao texto. As questões subjetivas, que envolvem opções, opiniões e julgamentos do leitor são ainda em menor número, seguidas das questões impossíveis, cópias e evidentes. As atividades de interpretação propostas no LDP 1, como mostramos nas análises, centram-se sobre operações que não levam em conta os elementos extratextuais que constituem o texto.

Marcuschi (1996, 2002, 2008) critica as questões do tipo “perguntas do cavalo Branco de Napoleão”, às quais optamos por denominar evidentes, por trazerem as respostas, na própria formulação, de modo que o leitor nem precisa do texto para resolvê-las. Esse tipo de questão evidente aparece apenas uma vez no LDP 1. Para nós, isso configura um saldo positivo, num conjunto de 264 questões analisadas no LDP 1. Isso porque as questões do tipo evidentes são operações de perspicácia mínima que pouco colaboram para o desenvolvimento da atividade leitora entendida como prática social por meio da qual o sentido é (re)construído.

As questões de cópia também não são frequentes no LDP 1, ocorrendo apenas três vezes. Essas atividades trabalham somente a transcrição de determinados trechos e/ou informações. Em um processo de leitura, a identificação corresponde ao estágio inicial, desse modo, quando uma atividade restringe-se a esse estágio, impede que o leitor desenvolva os estágios seguintes. Portanto, é positivo o fato de as questões de cópia serem pouco frequentes entre as atividades de interpretação do LDP 1. Entretanto, embora haja

poucas questões do tipo cópia no LDP 1, este apresenta um número considerável de questões do tipo objetivas.

É depreciativo do ponto de vista da qualidade das questões de interpretação de texto do LDP 1 que parte significativa das questões analisadas, 102 atividades, sejam do tipo objetivas. Essas questões estruturam-se por meio de comandos cujas operações situam-se objetivamente no nível do texto. Conforme Marcuschi (2008), o trabalho com o texto supõe, obviamente, a recuperação daquilo que o texto diz, ou seja, é preciso recuperar os elementos objetivamente situados no texto. Entretanto, se a ação de leitura para nessa atividade de extração das informações do texto, o leitor dialoga com as informações textuais, mas não dialoga com os sentidos das relações sociais que se materializam no texto. Desse modo, perde-se de vista a noção de texto como uma atividade social da qual o leitor toma parte não como um sujeito passivo, mas como um sujeito que age no texto. Assim, num universo de 264 questões, é preocupante o fato de grande parte se constituir por questões objetivas.

Ressaltamos que questões de tipologia objetiva são importantes para uma abordagem do texto em sala de aula, portanto há validade em sua aplicação. O que estranhamos é o fato de a maioria das questões do LDP 1 serem desse tipo, já que, no manual do professor do LDP 1, seus autores afirmam que a leitura é abordada sob “*a perspectiva enunciativa de língua, isto é, meio de ação e interação social*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 2, grifos dos autores). A leitura com base na noção de língua como interação verbal é uma atividade social, já que “*a palavra dirige-se a um interlocutor*” (BAKH-TIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 116, grifos dos autores). Ou seja, a palavra é função do interlocutor e não apenas do locutor, pois a comunicação se realiza na interação, nas relações sociais. Desse modo, quando o LDP 1 propõe atividades voltadas apenas para a dimensão objetiva dos textos, centra-se na palavra do locutor, deixando de considerá-la como ponte que vai de um indivíduo a outro, como

espaço no qual os próprios indivíduos constituem-se em relação uns com os outros, em relação à coletividade.

Dada a importância das inferências nos processos de compreensão que tomam a língua e, por conseguinte, o texto como uma atividade social e interativa, chama nossa atenção o fato de o LDP 1 apresentar apenas 43 questões do tipo inferencial num conjunto de 264 questões analisadas. Entendemos que essas questões deveriam constituir o maior número de atividades de texto no LDP 1, pois, no manual do professor que acompanha o livro, seus autores afirmam que as atividades são elaboradas com base na perspectiva de língua como interação. Nessa perspectiva de língua, o leitor é entendido como agente do sentido e, desse modo, a atividade inferencial adquire especial importância. O destaque ao trabalho do leitor é dado em operações como as que são propostas pelas questões do tipo globais.

As questões globais tomam o texto como processo dialogicamente constituído, já que no texto estão presentes aspectos sociais, históricos, culturais e cognitivos sem os quais o texto não é texto, mas apenas um aglomerado de palavras. Não obstante a importância das questões do tipo global, o LDP 1 apresenta apenas 10 questões desse tipo. Entendemos que esse reduzido número de questões globais justifica-se pelo fato de as obras didáticas, entre as quais o LDP 1, herdarem uma tradição reducionista de compreensão textual com a qual ainda não romperam totalmente.

Ao lado das questões inferenciais e globais, Marcuschi (1996) apresenta as questões subjetivas. Para o autor, de modo geral, a tipologia subjetiva constitui-se de questões que tomam o texto apenas de forma superficial, de modo que cabe ao leitor dar a resposta que, em razão de sua possibilidade de variação, não pode ter sua validade testada. No LDP 1, as questões subjetivas, 19 no total, segundo sua elaboração, podem ser agrupadas em dois modelos. O primeiro, que denominamos pseudosubjetivo, traz no comando o pronome pessoal “você”, mas requer uma operação que não é de todo subjetiva, já que, em muitos casos, volta-se

para dados localizáveis no texto. O segundo modelo, que denominamos subjetivo-padrão, requer operações de fato subjetivas, que consideram o posicionamento do leitor por meio da atribuição de valores acerca de dado tema, assunto ou situação.

No LDP 1, não identificamos questões do tipo vale-tudo, o que revela uma mudança desse livro em relação aos livros dos anos de 1980 e 1990 analisados por Marcuschi (1996). As questões do tipo impossíveis são caracterizadas por perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto, exigindo, em sua resposta, o acionamento de conhecimentos enciclopédicos. Essas questões são contrárias às questões dos tipos cópia e objetiva. O LDP 1 apresenta quatro questões que se enquadram nessa tipologia.

As questões do tipo metalinguísticas são aquelas que privilegiam questões formais do texto e aspectos do vocabulário. No LDP analisado, as 76 questões do tipo metalinguísticas apresentam um estrutura muito parecida e restringem-se a indagar sobre aspectos estritamente linguísticos do texto em estudo, o que configura uma centralização sobre a forma em detrimento de se propor uma abordagem mais pragmática e discursiva do texto e, por extensão da língua materna e de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmamos ao iniciar nossa abordagem analítica, o LDP 1 ocupa o lugar de obra didática mais adotada para o ensino de língua portuguesa nas escolas públicas estaduais de Goiânia no triênio 2011-2013. Nesse LDP, analisamos 264 questões de interpretação textual das partes “compreensão e interpretação” e “a linguagem do texto”, partes da seção “estudo do texto”, apresentadas pelos autores do livro como a principal atividade de leitura. Dessas questões, dois terços, 178 questões, enquadram-se nas tipologias objetiva (102 questões) e metalinguística (76 questões). As questões dessas tipologias centram-se em informações objetivamente situadas no texto e em questões linguísticas formais

que o constituem. Desse modo, propõem um trabalho de leitura que desconsidera os aspectos discursivos mobilizados pelo leitor na produção e reprodução de sentidos. Ressaltamos que tanto as questões objetivas quanto as metalinguísticas envolvem operações válidas. Entretanto, questionamos o fato de questões desse tipo serem a maioria num LDP 1 que, segundo seus autores, é elaborado com base na perspectiva teórica de língua como interação verbal.

Em razão da centralidade das atividades de leitura do LDP 1 nas questões objetivas e metalinguísticas, identificamos um descompasso entre o que os autores propõem no manual do professor que acompanha o LDP 1. Como mostramos na análise, o que é proposto no manual do professor não se concretiza nas questões propostas para a abordagem do texto.

Ressaltamos que o LDP 1 apresenta questões, essas sim, que tomam a leitura como prática social, como as questões inferenciais (46 questões), as questões globais (10 questões) e parte das questões subjetivas (19 questões). Mas essas questões, que propõem um trabalho voltado para a língua como meio de interação, permitindo ao leitor agir sobre o texto para a produção do efeito de sentido, constituem um número menor, o que revela maior destaque às operações próprias das questões objetivas e metalinguísticas.

Ressaltamos que o nosso objetivo não é fazer um juízo de valor acerca do livro analisado, mas colaborar para que o material didático seja pensado como um objeto em constante construção, sujeito a modificações e reformulações de acordo com a necessidade das situações de interação social nas quais é usado como instrumento. Entendemos que o material didático, como instrumento de apoio pedagógico, não deve ser tomado como algo pronto a quem devem se submeter professor e aluno. Ao contrário, o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, entendida como meio de interação, deve ter como agentes o professor e o aluno que estabelecem uma relação social, cultural e historicamente marcada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina M. Conceção de leitura no livro didático e as atividades de compreensão de texto. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMACENO, Taysa M. dos S. Souza. (Org.). *Livro didático – gramática, leitura e ensino de língua portuguesa*: contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 103-112.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf. Acesso em 24 abril 2013.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos – PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%933-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em 24 de abril 2013.

BRAVO, Sierra R. *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. 14 ed. Madrid: Thompson, 2008.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTAVAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-113.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9º ano. 6. ed. ref. São Paulo: Atual, 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2002.

FERNANDES, Marly Aparecida. *A leitura no livro didático de língua portuguesa de ensino médio*. 2010. 307p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO-OESTE, 1., 1996, Goiânia. *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: FL/UFG, 1996. p. 38-71.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, Paulo Cezar. *Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita*. 2007. 121p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SILVA, Williany Miranda da. *Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio*. 1996. 135p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguís-

tica) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 1996.

VIANA, Layane Dias Cavalcante; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Densidade discursiva no do livro didático de português: um enunciado em gênero do discurso. *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 297-313, 2012.

GÊNEROS RETÓRICOS: FATORES PRAGMÁTICOS E INTERACIONAIS

Audiney José Pereira¹; Luzia Rodrigues da Silva²

INTRODUÇÃO

A escrita de textos de gêneros retóricos é essencial às práticas letradas de uma sociedade democrática, em função de esses gêneros serem instrumento de ação na pólis (ALBALADEJO, 2012). Diante disso, torna-se importante às mediações formativas escolares o desenvolvimento de intervenções pedagógicas voltadas para o ensino desses gêneros. Neste trabalho, apresentamos e discutimos alguns resultados da análise de um corpus de textos de gêneros retóricos produzidos por estudantes do ensino médio. São recortes de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública de Planaltina, Distrito Federal. O objetivo geral da pesquisa era investigar os fatores que contribuem para a ampliação das competências discursivas dos educandos, por meio do trabalho com gêneros retóricos que realizam o tipo dissertativo. Os gêneros trabalhados foram a reportagem, o artigo de opinião, a entrevista

1 Estudante do Programa de Pós-Graduação / PPGEEB-CEPAE, da Universidade Federal de Goiás - audineypereira@yahoo.com.br

2 Profa. Orientadora do Programa de Pós-Graduação / PPGEEB-CEPAE, da Universidade Federal de Goiás - luzro7@yahoo.com.br

e a pesquisa de opinião. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa aplicada, cujas ações se basearam em uma concepção de linguagem bakhtiniana, considerando a linguagem como prática social (BAKHTIN, 1992). Recorremos especialmente às teorias de gêneros (BAKHTIN, 1997; BAWARSHI e REIFF, 2013), da argumentação e da nova retórica (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005; BAZERMAN, 2015a). Por meio da pesquisa, pudemos indicar os fatores pragmáticos e interacionais que contribuem para a produção de textos e que, por isso, devem ser considerados nas intervenções didáticas que visam ao domínio desses gêneros. Apontamos que o destinatário é um fator pragmático importante para a definição dos tópicos de comentário da argumentação, bem como que as apropriações no intertexto têm forte relação com esses tópicos e com aquilo que o enunciador projeta sobre as propriedades de destinatário.

Entendemos que toda criação escrita impõe um trabalho com o intertexto (BRONCKART, 2012) e a construção de uma posição de sujeito, de um ponto de vista. Esse trabalho se dá na relação/reflexão sobre aspectos pragmáticos e interacionais como o destinatário, o gênero e a situação de comunicação (BAKHTIN, 1992). Por meio desses fatores, o enunciador orienta e situa seu discurso na cadeia comunicativa. Em gêneros retóricos (ALBALADEJO, 2012), a capacidade de projetar a audiência, de prever o destinatário e determinar os tópicos de comentário que podem estabelecer diálogo e alcançar anuência se mostram essenciais para os efeitos de argumentação e convencimento desses gêneros (BAWARSHI e REIFF, 2013).

OS GÊNEROS RETÓRICOS

Miller (2012) esclarece que não há uma definição exaustiva e terminante dos gêneros retóricos e suas características. Desde Aristóteles (2011) e sua clássica distinção dos três gêneros retóricos, esses gêneros vêm constantemente sofrendo transformações e se

ampliando, para responderem às mais diversas e complexas situações de uso da linguagem, especialmente em democracias que comportam a participação de milhões de pessoas na vida política, graças à nascente cultura de mobilização e debate possibilitada, em grande parte, pelos novos instrumentos de informação.

Os gêneros retóricos podem ser classificados considerando sua inserção, seu papel na vida da pólis (ALBALADEJO, 2012). Por isso a tendência a serem públicos, a pressuporem uma audiência (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Conforme Bawarshi e Reiff (2013) e Miller (2012), são gêneros retóricos públicos o artigo de opinião, a reportagem, o editorial, a entrevista, entre outros.

Esses gêneros tratam sobre aquilo que o enunciador considera polêmico, não pactuado ou passível de nova pactuação. Por implicarem uma audiência (MILLER, 2012) e tenderem a se inserir dentro de uma polêmica (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005) – ou mesmo por visarem a tornar polêmico aquilo que não é considerado polêmico por um grupo ou comunidade – esses gêneros impõem o requisito da argumentação sistemática. A argumentação sistemática se torna um elemento que tende a definir a sequencialidade desses gêneros (MARCUSCHI, 2008).

Aqui, os gêneros retóricos serão caracterizados por: 1 – tentativa de defender um ponto de vista; 2 – inserção dentro de uma polêmica; 3 – debate com os destinatários; 4 – existência de público; e 5 – exigência de argumentação sistemática.

A existência de um público é um dos aspectos que impõe ao enunciador que seus raciocínios, os dados de sustentação e os nexos entre o ponto de vista, a orientação argumentativa e dados sejam explicitados. Isso tende a contribuir para a clareza de um argumento, uma vez que a explicitação contribui para que membros do público com informações e conhecimentos diferentes, com vários níveis de profundidade, possam compreender melhor os argumentos e o ponto de vista do enunciador (BAZERMAN, 2015a).

Consideramos sistemática aquela argumentação que: 1) respeita os princípios de coerência – coerência argumentativa coerência interna (relações denexo entre frases) e coerência externa (relação de consonância entre afirmativas e realidade); 2) estrutura-se a partir da concepção de metarregras da coerência (CHAROLLES, 1978); 3) reflete sobre as apropriações realizadas no intertexto (relações de intertextualidade e interdiscursividade) (BAZERMAN, 2015a).

FATORES PRAGMÁTICOS E INTERACIONAIS

Bakhtin (1981) afirma que o discurso retórico encontra, nos gêneros retóricos, os mais variados meios de seu enquadramento e formulação. Para esse autor:

Os gêneros retóricos possuem as mais variadas formas de transmissão da palavra de outrem, e para a maior parte são formas intensamente dialogizadas. A retórica depende muito da vívida re-acentuação das palavras que transmite (muitas vezes ao ponto de distorcê-las completamente), que é realizada pela moldação apropriada ao contexto. (BAKHTIN, 1981 p 354 – D I) (Tradução Minha).

Bakhtin (1981) destaca o aspecto da dependência da retórica da reacentuação das palavras transmitidas e da moldação apropriada ao contexto. Essa dependência/exigência impõe ao enunciador – para consecução de seu propósito comunicativo e sustentação de seu ponto de vista – um certo grau de consciência das relações dialógicas estabelecidas/acionadas na ação de linguagem e dos possíveis efeitos delas, considerando o gênero, o destinatário/público e a situação da ação de linguagem (SOUSA, 2002). Esses três elementos servem como orientação sobre as referências e apropriações possíveis no intertexto, contribuindo para a constru-

ção de relações dialógicas responsáveis pela constituição dos efeitos de sentido do texto.

O *gênero* orienta as apropriações porque dentro do intertexto acionado – e composto por diversos gêneros que tratam de uma temática – reconhecemos a ontologia do gênero: os tópicos mais relevantes, as formas de prova, de demonstração e de argumentação mais comuns, as epistemologias mais acionadas, os pontos mais polêmicos e discutíveis do tema e o ponto onde se encontram as discussões mais importantes. Além disso, cada gênero possui uma sequencialidade que lhe é própria, sinalizando e impondo ao enunciador o quanto de informação e a linearidade em que ela pode/deve ser semiotizada, enfim indicando o grau de explicitude de informação que o gênero tende a comportar e os tópicos de que tende a tratar, dependendo do gênero e de seu uso como instrumento (ANTUNES, 2009). O *destinatário/público* serve como baliza sobre as questões relevantes que podem, com ele, estabelecer debate e discussão, como orientação sobre o grau de explicitude de cada tópico e a calibragem da informação, por meio da pressuposição dos conhecimentos partilhados. Serve, ainda, como referência para a definição da posição de(os) sujeito(s) (social e ideológica), daquele(s) para quem a palavra se encaminha (BAKHTIN, 1992). E, por último, *a situação da ação de linguagem* orienta sobre as apropriações porque impõe restrições e condicionantes que contribuem para definir o gênero possível/adequado para a ação de linguagem. A situação de ação de linguagem, o destinatário e o gênero são fatores pragmáticos que contribuem para que o enunciador construa as balizas sobre aspectos como os tópicos de comentário, a relevância e a adequação das informações diante do tema e do contexto. Nesse caso, eles são fatores que contribuem para compreender as relações intertextuais e interdiscursivas construídas pelo enunciador no processo de enunciação.

DIALOGISMO E INTERTEXTO

O dialogismo é “a reação da palavra à palavra” e relaciona-se à recepção ativa da palavra de outrem” (BAKHTIN, 1992), podendo ser definido pelas operações de coerência interativa ou pragmática de um texto (BULEA e BRONCKART, 2008). São as relações dialógicas (BAKHTIN, 1988) que sustentam o sentido do texto, mais de que sua configuração conceitual. Conforme Bakhtin (1997), o dialogismo não deve ser entendido como a relação entre as réplicas de um diálogo real, mas como uma relação “complexa, extensa e variada”, onde dois enunciados, mesmo separados no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, “revelam-se em relação dialógica por uma confrontação de sentidos (ainda que seja algo insignificante, incomum no ponto de vista, etc)” (BAKHTIN, 1997, p 354). O dialogismo, assim, diz respeito às diversas vozes que ecoam no discurso, que devem (ou podem) ser acionadas para que se alcance o sentido e a intencionalidade do discurso. Nesse caso, assume-se que toda a possibilidade de uma afirmativa produzir efeito retórico de sustentação repousa, primeiro, na interdiscursividade e, segundo, dependendo do texto, na intertextualidade e sua relação – ou forma que é relacionada no texto – com o conjunto de crenças, valores e práticas do leitor/público. Bakhtin (2002) afirma que a dialogicidade interna do discurso possui “enorme força de estilo”, isso porque a dialogicidade interna do discurso indica a forma – particular/singular – com que o autor faz apropriações no intertexto por seu caráter ideológico; marca a maneira como cita, faz referência e produz efeito de autoridade legítima e sentimento de reverência pelo dito; e, ainda, evidencia a maneira como sua agência se situa em um campo ou atividade por meio da ação de linguagem. Enfim, a dialogicidade interna constituída pelo sujeito em seu discurso – em especial por meio das referências implícitas e explícitas a textos, crenças e ideias de um grupo e pelo comentário e réplica a elas – expressa a sua consciência e suas formas de autoria, seu estilo.

Fiorin (2012) esclarece que:

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. (FIORIN, 2012, p 181).

Estabelecida a distinção entre intertextualidade e interdiscursividade como formas de “empréstimo do intertexto” (BRONCKART, 2012), consideramos necessário definir intertexto. Nesse caso, assumimos a posição de Bronckart, segundo o qual:

Como afirmamos várias vezes, o autor de um texto, ao mesmo tempo que dispõe de representações sobre sua situação de ação de linguagem (em suas dimensões contextuais e referenciais), também se encontra confrontado a um *intertexto*, isto é, o um conjunto mais ou menos organizado de gêneros de texto elaborados pelas gerações precedentes e *indexados* a situações-tipo de comunicação (BRONCKART, 2012, p 210).

Assim, ao fazer referência (citação marcada, intertextualidade), o produtor do texto/discurso toma emprestado motivos, temas, um estilo, empregando-os na criação de novos efeitos de sentidos (ADAN e HEIDMAN, 2011).

O dialogismo perpassa todo o texto e é a experiência do agente-produtor (enunciador) com o intertexto que lhe diz quais são as formas possíveis, eficazes e positivamente valoradas, em sua língua natural, para uma certa ação linguageira (BRONCKART, 2012). É por meio da experiência com o intertexto, da representação das propriedades do destinatário, dos efeitos que deseja produzir e do conhecimento do gênero como forma de agir, da

linguagem como ação, que o agente–produtor toma as decisões centrais para uma ação de linguagem.

Bazerman (2007, p. 106) afirma que: “Quanto mais ampla e precisa for a forma como estudantes e outros escritores pressentem o mundo intertextual do qual se podem valer, mais poderosa será a série de escolhas flexíveis que têm à mão, 2(...)”. Assim, o dialogismo – naquilo que se refere ao ensino da escrita – diz respeito ao modo de se utilizar a leitura na escrita e sobre como a familiaridade com os textos desenvolve a consciência e o pensamento. Nesse caso, trata-se de desenvolver habilidades de formular e reformular problemas, de interpretar e reelaborar aquilo que as fontes dizem, de ler de forma cuidadosa e reflexiva, avaliando, comentando, sintetizando informações e construindo argumentos novos.

OS DADOS DO CORPUS

Considerando a influência do destinatário nas apropriações que o enunciador faz no intertexto, para estabelecer relações dialógicas e constituir o sentido do texto, trouxemos alguns excertos de gêneros retóricos, produzidos por estudantes da terceira série do ensino médio, em uma pesquisa–ação realizada em uma escola da rede pública de ensino.

A análise dos excertos desses gêneros indicou que o destinatário é um fator pragmático (discursivo) poderoso em pautar os tópicos de comentário e, em menor escala, o ponto de vista do próprio enunciador.

O DESTINATÁRIO: FATOR PRAGMÁTICO E INTERACIONAL

No momento de produção do gênero *artigo de opinião*, os estudantes tenderam a projetar o entrevistado como destinatário. Evidenciamos na análise que os seus textos colocaram-se em um debate com as ideias do entrevistado, podendo-se notar fortes e constantes relações intertextuais entre os textos das entrevistas, dos artigos de opinião e da reportagem. Essas relações são marca-

das tanto pelos tópicos de comentário mais comuns nos gêneros escritos, quanto pela relação entre o ponto de vista do escritor (educandos) e do destinatário (entrevistado).

Podemos observar o peso do destinatário como fator pragmático e interacional nos artigos de opinião de Marcela Farias e de Miriane Ribeiro³. Além disso, nas reportagens escritas em grupo pelos estudantes, percebemos também claras relações intertextuais com os textos da entrevista, evidentes nos tópicos de comentário.

Na reportagem relacionada à redução da maioria penal, o discurso do entrevistado ressalta os tópicos: a) número de crimes praticados por menores, b) infraestrutura do sistema prisional, c) medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), d) aliciamento de jovens pelo tráfico, e) investimento em serviços comunitários e educativos. Primeiro, percebemos que, desses cinco tópicos, quatro aparecem como tópicos de comentário na reportagem, com exceção apenas do tópico D. Além disso, podemos tomar o artigo de opinião de Marcela Farias como exemplo:

1. Eu sou totalmente contra a redução da maioria
2. penal, pois reduzindo a maioria, não vai diminuir
3. a violência ou a criminalidade. Se reduzir, o aliciamento
4. de jovens pode aumentar, pois as facções criminosas
5. vão aliciar jovens com idades menores (12 a 15 anos
6. ou até mesmo mais novos).
7. A violência e a criminalidade no Brasil não tem
8. tanta participação de jovens infratores, segundo o
9. Supremo Tribunal Federal (STF), menores cometem
- menos
10. de 1 % dos crimes no país. O sistema prisional tem
11. se mostrado falho, então uma boa opção é complementar

3 Marcela Farias e Miriane Ribeiro são pseudônimos dados aos escritores dos textos (estudantes), para garantir a ética da pesquisa.

12. as medidas do ECA (Estatuto da Criança do Adoles-
13. cente) seriam bem mais eficaz.
14. As crianças de 12 a 15 anos estão em fase de trans-
15. Formação, não estão com opiniões formadas, e são
16. aliciadas facilmente pois vão querer enxergar so o
17. lado financeiro que o crime fornece, não pensar que
18. o crime não tem consequências drásticas. Se a crian-
19. ça for de renda baixa, pode ter certeza que o
20. sonho dela é tirar sua família da pobreza (princi-
21. palmente a mãe) e ela vai buscar pelo lado que
22. dinheiro, bens materiais vem fácil, ou seja o crime.
23. Por que investir em presídios, se podemos investir
24. em educação? Claro que a melhor opção é invés-
25. tir em educação, pois conhecimento é a melhor
26. arma para afastar o jovem do crime. A educa-
27. ção estimula o jovem a querer seguir uma car-
28. reira especializada e ver que terá sucesso, sendo
29. assim os jovens não terão tempo ou cabeça pa-
30. ra pensar e querer entrar no crime.

Marcela Farias

Nessa produção, detectamos os cinco tópicos nas afirmativas:

- a. “A violência e a criminalidade no Brasil não tem tanta participação de jovens infratores” (linhas 7 e 8 - tópico do número de crimes praticados por menores);
- b. “O sistema prisional tem se mostrado falho”, (linhas 10 e 11 - tópico da infraestrutura do sistema prisional);
- c. “Uma boa opção é complementar as medidas socioeducativas” (linhas 11 e 12 – tópico do investimento em serviços comunitários e educativos)
- d. “As crianças de 12 a 15 anos são aliciadas facilmente” (linhas 14 a 16 – tópico do aliciamento de jovens pelo tráfico); e

- e. “Por que investir em presídios se podemos investir em educação?” (linhas 23 a 24 – tópico do investimento em serviços comunitários e educativos).

Vemos, nesse caso, que o destinatário projetado influenciou fortemente os pontos e questões sobre os quais o texto se desenvolve. Nesse caso, as relações intertextuais marcadas pelos tópicos de comentário evidenciam que o enunciador empenha-se no diálogo, busca anuência do destinatário e tenta influenciá-lo por meio da seleção dos tópicos de comentário.

Isso pode ser visto também no texto de Miriane Ribeiro, cuja temática trata do casamento homoafetivo. Nesse caso, o destinatário projetado também tende a ser o entrevistado. O texto da entrevista aponta, ao menos, 3 tópicos relevantes: a) influência do patriarcado e do machismo, b) ausência de debates sobre o assunto e c) convívio com a diferença. Desses três tópicos, dois aparecem como tópicos de comentário da produção final de Miriane Ribeiro:

- a. “Falar de sexualidade no Brasil ainda é um tabu” (linha 13 – tópico da ausência de debates sobre o assunto); e
- b. “(...) é de extrema importância que haja mais espaço para discutir a homossexualidade e mostrar, por meio de campanhas educativas, que o homossexualismo é algo presente na nossa sociedade e que temos que saber conviver com as diferenças.” (linhas 25 a 30 – tópico do convívio com a diferença).

O tópico de comentário B do texto de Miriane Ribeiro revela o papel dos tópicos na unidade do texto (cronotopo). Observamos que se trata de um tópico de comentário estabelecendo relação intertextual com o texto da entrevista. Percebemos pela análise do texto que o tópico de comentário não recebe um desenvolvimento – com suportes para tornar sistemática a argumentação – tal como ocorre com o tópico A. Isso se dá justamente em função de sua articulação com o tópico da ausência de debate

(tópico A). Essa articulação revela a estratégia de constituição da unidade do texto por meio da seleção e desenvolvimento de alguns tópicos e da relação entre os suportes apresentados para um tópico (ausência de debate – tópico A) e os demais tópicos (necessidade de conviver com a diferença – tópico B).

Ao construir a unidade de seu texto por relações intertextuais que acionam elementos discursivos do destinatário, a estudante usa uma estratégia retórica que busca mobilizar o outro, tanto o destinatário quanto o público, pois se trata de comentar o discurso de alguém que ocupa uma hierarquia social e exerce uma influência discursiva grande no ambiente escolar. Além disso, a estudante também faz uma associação/relação entre dois tópicos: ausência de debate e necessidade de conviver com a diferença, que torna possível a argumentação sustentar um ponto de vista por meio de um terceiro tópico: o veto ao projeto de lei. Para constituir um argumento coerente dentro da unidade do texto, a aluna baliza seu acesso ao intertexto por meio da busca de informações e opiniões capazes justamente de unir, dentro de relações dialógicas (interdiscursivas), os dois tópicos. Isso é garantido pelas informações referentes ao terceiro tópico. Nesse caso, as informações usadas como suportes do argumento no terceiro tópico tanto estão dialogicamente relacionadas com tópico A quanto com o tópico B. Isso pode ser visto na problematização apresentada nas linhas 14 a 24:

12. Falar de sexualidade no Brasil ainda é um tabu, a prova disso
13. foi o veto de um projeto de lei que visa a discussão do tema
14. em âmbito escolar. Em maio de 2004, o governo federal lançou
15. o Brasil sem homofobia – programa de combate à violência e à
16. discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homosse-

17. xual, onde um dos objetivos era o lançamento de uma carti-
18. lha educativa, o qual foi apelidado pejorativamente como kit
19. gay. A ignorância é uma forte arma para a intolerância. Não
20. é muito comum ver em noticiários os casos de violência que a
21. classe LGBT sofre constantemente, entretanto isso não diminuirá
22. a existência dela. A ignorância das pessoas ao estarem diante
23. de um casal homossexual as fazem agirem de forma brutal, se-
24. já através de insultos ou até mesmo com ‘brincadeiras’.
25. Por fim, é de extrema importância que haja mais espaço pa-
26. ra discutir a homossexualidade e mostrar, por meio de campa-
27. nhas educativas, que o homossexualismo é algo presente na
28. nossa sociedade e que temos que saber conviver com as
29. diferenças. Deve-se haver uma cobrança por parte da socie-
30. dade para que o Estado estabeleça medidas punitivas aos
31. casos de homofobia, uma vez que até hoje isto, aos olhos
32. da lei, não é visto como crime.

Miriane Ribeiro

Nesse caso, por meio do tópico do veto ao projeto, a estudante constrói uma argumentação coerente capaz de unir os tópicos da ausência de debate e do convívio com a diferença em um mesmo argumento. Assim, por exemplo, a questão da intolerância aparece claramente na linha 18, podendo ser marcada pelo ato de “apelidar

pejorativamente”. Já o tópico da ausência de debates aparece nas 19 a 21, marcado pela ausência de destaque à homofobia nos noticiários. É essa unificação dos dois tópicos em um mesmo argumento que caracteriza a unidade do texto e faz com que, do ponto de vista argumentativo, não seja necessário dar um tratamento argumentativo ao tópico B (linhas 25 a 30 – tópico do convívio com a diferença) semelhante ao que foi dado ao tópico A (linha 13 – tópico da ausência de debates sobre o assunto). Representa dizer que as relações dialógicas colocadas em ação no momento de desenvolvimento do tópico do veto – por meio do exemplo da cartilha, do ato de apelidar pejorativamente e dos noticiários, além dos termos intolerância, ignorância e diferença – constroem um sentido poderoso de sustentação do ponto de vista, relacionando os tópicos da ausência de debate e da necessidade de tolerância e convívio com a diferença em uma mesma linha argumentativa.

Em qualquer discurso retórico, os tópicos de comentário são importantes porque podem ou não estar próximos das questões que o destinatário considera relevantes dentro daquela discussão; bem como porque a definição dos tópicos de comentário é um dos aspectos centrais para a constituição da unidade de textos de gêneros retóricos (BAZERMAN, 2015b), pois representa a definição daquilo que merece “aparecer”, dos elementos da “paisagem discursiva”, dos objetos discursivos e do tratamento a ser dado a eles e, principalmente, da maneira de enunciá-los e relacioná-los em um contexto em que possam constituir uma unidade, um discurso (BAZERMAN, 2015b). Além da importância dos tópicos de comentário por sua relação com a maior ou menor possibilidade de mobilizar o destinatário, agir sobre ele, obter resposta, eles se mostram importantes por servir de baliza sobre o que acessar no intertexto.

Os tópicos de comentário, no caso dessas produções textuais, tendem a expressar uma relação intertextual, pois de forma geral são uma apropriação de elementos da superfície textual de outros textos; de outro lado, a relação entre o ponto de vista do

enunciador e do destinatário tenderá a ser marcada por relações interdiscursivas de concordância ou polêmica. No caso desses textos, a relação de concordância é mais comum. Bakhtin (1997) assinala que “a concordância é uma das formas mais importantes da relação dialógica. A concordância é rica em diversidade e em matizes.” (BAKHTIN, 1997, p 355).

O ponto de vista é um dos polos para a construção da unidade em gêneros retóricos. As informações e as vozes a serem acionadas no selecionadas no intertexto e topicalizadas no texto são escolhidas por meio da relação que o enunciador estabelece entre seu ponto de vista, as informações e a as vozes do intertexto. Assim, por exemplo, aspectos tais como a adequação das informações para o argumento e o peso social do discurso, das vozes acionadas no intertexto, são definidos na relação com o ponto de vista, com a posição que o sujeito deseja expressar no discurso. Essa forma de por o ponto de vista em relação com as informações e com as vozes consideradas importantes pelo enunciador revela aspectos estilísticos e autorais do escritor. Escrita autoral, crítica, é, antes de tudo, um trabalho sobre o aspecto ideológico do signo, trabalho que se expressa na construção da unidade do texto.

Outro polo na construção da unidade do texto é o destinatário. A seleção no intertexto se faz, em grande parte, considerando aquilo que o destinatário conhece e considera relevante. Esse alinhamento, nos textos dos educandos, aos tópicos do destinatário reflete o empenho do enunciador para estabelecer uma interlocução e mantê-la. Nesse sentido, o enunciador reconhece o papel do destinatário, daquele que mantém o “elo da cadeia verbal” (BAKHTIN, 1992), ou que a interrompe. Trata-se do empenho de obter uma atitude responsiva do destinatário e alcançar resposta.

Esse papel do destinatário como polo de construção da unidade do texto fica bastante evidente no gênero reportagem que trata da legalização da maconha.

Nesse texto, os enunciadores constroem uma orientação argumentativa baseados em relações dialógicas de concordância e de réplica.

Na entrevista, o destinatário enuncia e desenvolve os tópicos:

- a. Demonização da maconha;
- b. Uso da maconha para fins medicinais;
- c. Taxação da venda de drogas em forma de impostos;
- d. Dependência causada por drogas e capacidade de decidir; e
- e. Influência das religiões sobre decisões relativas a esse tema

A relação de concordância se expressa em dois movimentos: um consiste em retomar o tópico da demonização da maconha e empenhar-se em demonstrar que ela não é “porta de entrada”, mas pode ser “a porta de saída”. Nesse movimento argumentativo, o enunciador interfere no horizonte intertextual opondo à valoração apreciativa negativa (porta de entrada) uma valoração apreciativa positiva (porta de saída).

O segundo movimento consiste em construir todo o argumento que sustenta a valoração apreciativa positiva recorrendo a dados referentes ao uso da maconha para fins medicinais (tópico). Assim, o argumento é construído por procedimento semelhante ao analisado no artigo de opinião de Marcela Farias: união de dois tópicos em um mesmo argumento dentro de uma linha argumentativa coerente com o ponto de vista e capaz de constituir uma unidade para o texto.

“Algumas pessoas acreditam que a maconha é a “porta de entrada” para outras drogas. Entretanto, em uma pesquisa realizada pelo pesquisador Dartiu Xavier, onde usuários de crack foram incentivados a usar a maconha – que é droga menos

destrutiva que o crack - o resultado foi surpreendente: 70% dos usuários deixaram de usar o crack e, em seguida, a maconha. Segundo Dartiu Xavier, a maioria dos jovens pesquisados consome a maconha “esporadicamente” e pode abandoná-la. Assim, necessariamente, a maconha não é porta de entrada para outras drogas; mas pode ser, por meio do uso clínico, uma porta de saída.” Reportagem acessada em 20/02/2017, www.100temas.webnode.com

“Normalmente se constrói uma imagem negativa de algumas drogas como ‘aquilo que faz mal’. Isso não é verdade. O uso de drogas pode ser positivo ou, ao menos, não ser negativo, dependendo da finalidade, do controle e do conhecimento envolvido nas formas de uso.” Reportagem acessada em 20/02/2017, www.100temas.webnode.com

Assim, percebemos que o parágrafo 1 desenvolve o tópico da demonização da maconha (porta de entrada – tópico a) por meio da construção de suportes cujas informações se colocam no campo do tópico b (uso da maconha para fins medicinais). Além disso, o parágrafo 2 mantém relações intertextuais claras com o discurso do texto da entrevista na seguinte parte:

“ (...) a gente culturalmente constrói um conceito de droga dizendo que droga é só aquilo que faz mal, como se fosse aquilo que é ilegal e não é verdade, droga a gente compra na drogaria, então toda vez que compramos um Dorflex, ou uma Dipirona, a gente está comprando droga” Texto de entrevista acessado em 20/02/2017, www.100temas.webnode.com

Percebemos que se trata de uma estratégia bastante poderosa, porque justamente mantém uma relação dialógica de concordância com o discurso de destinatário. Essa relação se estrutura in-

corporando parte das posições de sujeito do destinatário ao ponto de vista do enunciador.

Esse processo de incorporação, de tópicos e de posições de sujeitos, dentro de uma orientação argumentativa que conduzirá ao ponto de vista do enunciador é o aspecto mais interessante do texto e de sua unidade como gênero retórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses dados confirmam a posição de Bakhtin (1992), segundo o qual “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1992, p. 123). Ainda segundo esse autor, os traços constitutivos e definidores de vários gêneros são as diversas concepções de destinatário e as formas típicas de se voltarem para ele (BAKHTIN, 1986).

Por meio da pesquisa, evidenciamos que as intervenções didáticas visando à ampliação da competência discursiva dos educandos, em especial em gêneros retóricos, devem se empenhar em desenvolver uma maior consciência das relações dialógicas colocadas em ação no momento da produção do texto. Conforme Bazerman (2015b), a capacidade de representar o intertexto, definir em que ponto se encontra uma discussão e conhecer as diversas vozes e posições de sujeito que representam são essenciais para a constituição de uma escrita capaz de se mostrar eficiente, de exercer agência (MILLER, 2012).

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBALADEJO, Tomás. Retórica política e comunicação digital. La ampliación de la poliacroasis. In: *Retórica y política. Los discursos de la cons-*

trucción de lasociedad/ SANZ, Emilio Del Río; CIERVA, Maria del Carmen Ruiz de la; ALBALADEJO, Tomás (editores). – Logroño : Instituto de Estudios Riojanos , 2012.

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson BINI. São Paulo: Edipro, 2011. 272p.

BAJTÍN, Mijaíl M. *Problemas de la Poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Econômica, S.A. de C.V. 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6ª Edição, Hucitec, 1992.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *The dialogic imagination*. University of Texas Press. 1981.

_____. *Questões de literatura e de estética*. 5ª edição. São Paulo:Hucitec, 2002

BAWARSHI, Anis S. e REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. 1ª Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Paiva Ângela (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

_____. a. *Teoria da ação letrada*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. b. *Retórica da ação letrada*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade linguagem, textos e discurso. Por um interacionismosociodiscursivo*. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2012.

BULEA BRONCKART, Ecaterina e BRONCKART, Jean-Paul. *As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos*. Scripta, 2008, vol. 22, n° 12, p. 43-84.

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência do texto*. Langue Française, Paris: Larousse, n. 38, 1978.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, outros conceitos-chave*. 2ª Ed. São Paulo: contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, Carolyn R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith (Org.). São Paulo: Parábola, 2012.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2ª edição – São Paulo: 2002.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERÍODO ÁRDUO E ENRIQUECEDOR

Brenda Araújo Nogueira¹; Maria de Lurdes Nazário

JUSTIFICATIVA

Neste texto, que foi desenvolvido primeiramente para a disciplina de Orientações de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II do curso de Letras da UEG, irei relatar algumas de minhas experiências ao longo do período de Estágio Supervisionado I e II, minhas dificuldades, principais aprendizados, experiências positivas e negativas, pois acredito que o relato de nossas próprias experiências possa auxiliar outras pessoas que também estão passando por esse período de construção e reconstrução de saberes. Portanto, meu objetivo é justamente compartilhar minhas vivências e auxiliar na formação de outros graduandos em licenciaturas, principalmente de Letras. Para tal, relatarei sobre os projetos desenvolvidos nas escolas-campo, as barreiras encontradas, os aprendizados adquiridos e acontecimentos importantes durante esse período tão relevante de nossa formação docente, tendo como base alguns conceitos e posicionamentos de Delors (2003), Freire (1989; 2013), Geraldi (2004), Morales

1 Graduanda do curso de licenciatura em Letras do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. E-mail: nogueirab03@gmail.com

(1998) e Ramos (2014). Quando adentramos no curso de Letras temos outra visão sobre tudo, muitos de nós sequer tínhamos ouvido falar de um ensino como é proposto hoje; um ensino que vai além de explicar conceitos gramaticais ou realizar leituras superficiais de textos, que em muitos casos não dão margens para debates ou problematizações, um ensino que não prepara o aluno apenas para o vestibular, mas para a vida. Entretanto, durante todo o processo de formação como professora, pude adquirir muitos conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas e também sobre a própria língua portuguesa, que provocaram mudanças na maneira de eu ver todo esse processo.

Aprendemos ao longo do curso de Letras que o estudo de língua vai muito além de estudar regras gramaticais. Para realmente contribuirmos com a formação de nossos alunos, devemos perceber que o processo de ensino/aprendizagem precisa envolver diálogo, reflexão, práticas de escuta, de leitura e de escrita eficazes em busca de construir mecanismos que possibilitem ao aluno utilizar seu conhecimento de forma a ampliar as possibilidades de criar, recriar e compreender conceitos e acontecimentos, compreender e atender às demandas de sua vida em sociedade.

Para que aulas assim se tornem possíveis, nós, como professores ou futuros professores, devemos nos preparar para que elas sejam produtivas, devemos ler, estudar, pesquisar e conhecer as teorias e os métodos mais eficazes, analisar cada sala para saber que métodos são os mais adequados para cada realidade. Entretanto, planejar e ministrar aulas de português que vão além do estudo tradicional não é tão fácil, e é por isso, entre outros motivos, que muitos optam por não seguir essa perspectiva de ensino.

Geraldi (2004) diz que a forma como conduzimos nossas aulas de produção de textos, por exemplo, é reflexo da maneira como concebemos o sujeito. Ele discute três concepções. A primeira é de um sujeito pronto, que se utiliza da língua apenas para transmitir o conhecimento que já possui. Esse sujeito é dono de seu dizer, pois tem certeza do que diz. A segunda concepção é de

um sujeito assujeitado, fruto do meio em que vive. Este sujeito não é dono de seu dizer, apenas se sujeita a realidade imposta a ele e age conforme o esperado. E a terceira concepção é a de um sujeito social que se constrói nas relações, na troca de informações. Ele influencia e é influenciado.

Desta forma, compreender qual o nosso perfil, como concebemos o ensino e nossos alunos é de extrema importância para a escolha de objetivos, fundamentos teóricos e métodos que se adequem a nossa perspectiva do processo de ensino/aprendizagem. Não existe um modelo de professor ideal, mas devemos pensar em que tipo de alunos/cidadãos queremos formar com as escolhas que fazemos.

OBJETIVOS

- Adquirir experiência em sala de aula;
- Desenvolver projetos que possibilitassem aplicar o conhecimento adquirido na licenciatura em Letras;
- Contribuir com a formação crítica e reflexiva dos alunos do ensino médio;
- Coletar dados para o corpus do trabalho de conclusão de curso.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E BASE CONCEITUAL ESTÁGIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS I E II

Tive uma experiência muito agradável em ambos os estágios, aprendi muito com os professores orientadores das disciplinas de estágio e com os professores supervisores nas escolas-campo. Fui muito feliz na escolha das escolas. Em nenhum momento encontrei objeção dos professores e das equipes gestoras. Os alunos foram realmente receptivos, demonstraram confiança em mim e a maioria sempre fazia as atividades propostas nas aulas de regência. No Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I (no ensi-

no fundamental), eu pude estagiar em uma escola conveniada no município de Anápolis, e, no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (no ensino médio), estagiei em um colégio público estadual no município de Goiânia.

Alguns colegas do curso de Letras não tiveram tanta sorte ao escolher a escola-campo e não tiveram experiências tão agradáveis como a minha. A escolha de uma boa escola-campo, e com boa quero dizer em relação à receptividade dos gestores e professores e ao planejamento pedagógico da escola, é fundamental, pois você irá ter mais liberdade e possibilidades de escolher o que usar em suas aulas e como conduzi-las.

Outro fator importante são as muitas diferenças comportamentais dos alunos do ensino fundamental em relação aos do ensino médio. Cheguei a pensar que não conseguiria lidar com o ensino médio, mas logo aprendi a contornar as situações conflituosas e mantive uma relação tranquila com cada aluno. No ensino fundamental, minha maior dificuldade foi manter a disciplina em sala de aula. Os alunos são muito ativos e participativos, mas toda essa energia, se não for voltada para a aprendizagem, gera muitos conflitos e não conseguimos dar nossas aulas de forma produtiva. Um ponto positivo, em minha opinião, do ensino fundamental é a confiança e respeito que a maioria dos alunos demonstra ter com o professor, não que isso não ocorra no ensino médio, mas aqueles são muito mais apegados à figura do professor, o professor é realmente um referencial para eles, um modelo.

Morales (1999) afirma que “até mesmo a forma de olhar os alunos diz algo para eles” (p. 17) e que “(...) é oportuno não esquecer que o professor pode ser um bom modelo de identificação e, como tal, ser mais ou menos assumido pelo aluno; ao menos de maneira parcial” (p. 22), e eu realmente percebi isso. Tudo que eu fazia ou falava em sala dizia para os alunos muito mais do que planejava. A minha forma de agir, as minhas concepções sobre a língua e seu ensino, os métodos escolhidos, a abertura que eu dava a eles durante a correção das atividades, tudo era interpretado e

devolvido através do comportamento deles. Paulo Freire também compreende que o que fazemos diz mais para nossos alunos do que o que falamos, pontuando que

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou nada valem. (2013, p. 35)

Em relação ao ensino médio, algo que me chamou muito atenção foi a abertura que temos para o diálogo. A série que escolhi para cumprir a maior parte do meu estágio foi o 2º ano, porém tive a oportunidade de estar em algumas aulas do 1º e 3º anos.

Na regência, todas as vezes que propus um diálogo/debate em sala sobre alguma temática, a maioria deles realmente queria falar, mostrar seu ponto de vista, participar de cada momento. Houve muitos momentos de discordâncias e conflitos, e isso foi muito produtivo, apesar de algumas falas desrespeitosas. Como afirma Morales (1999), através da resolução dos conflitos podemos ensinar/aprender muito. Algo que eu sempre procurei fazer em debates, quando possível, era me colocar como o “outro lado da moeda”, ou seja, se a maior parte da sala era a favor de algo, eu me colocava contra para que houvesse como dialogar. Foi algo produtivo porque eles tinham que tentar me convencer dos pontos de vista deles, já que na maioria das vezes a sala era praticamente unânime em relação à visão acerca dos temas que eu propunha.

No Estágio Supervisionado I, optei por desenvolver meu projeto de colaboração, parte obrigatória na disciplina, no ensino de língua inglesa, mas no Estágio Supervisionado II, desenvolvi um projeto junto à professora orientadora de português, ambos foram muito produtivos, porém neste relato darei ênfase ao projeto e atividades desenvolvidas no Estágio de língua portuguesa.

O projeto *Ensinando através de textos: formação de sujeitos críticos-reflexivos* foi realizado no período de regência e seu objetivo principal foi, através de debates e produções de textos, possibilitar aos alunos expressarem seu aprendizado e opiniões acerca da sociedade em que vivem e assim, levá-los a refletir sobre seus próprios discursos e práticas. Através desse trabalho também objetivávamos instigar os educandos a conhecer as diversas opiniões além da própria, ampliar sua visão de mundo, e gerar respeito com as diferentes culturas, ideologias e visões políticas e possibilitar, para além de um conhecimento meramente conteudista, uma reflexão ética que pudesse auxiliar na formação moral do aluno (LIBÂNEO, 2011; FREIRE, 2011). Também era nosso objetivo coletar dados para compor o corpus de meu trabalho de conclusão de curso.

Esse projeto também serviu para auxiliar os alunos com muitas de suas dificuldades em relação à escrita, apesar de esse não ter sido nosso objetivo principal.

Concluindo, posso afirmar que aprendi muito com esse período, pois como diz Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (2013, p. 25). Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é um processo de trocas mútuas e não de transferência de conhecimento de um sujeito ativo a um sujeito passivo.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES QUE FORMAM

Observamos, durante nosso processo de formação, que muitos professores ainda concebem o ensino de Língua Portuguesa como mera decoração de regras gramaticais e decodificação de textos, mas compreendemos que ele é muito mais que isso (PNEM, 2000). Como afirma Delors (2003, p. 89), “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Isto é, precisamos ensinar aos alunos como utilizar os conhecimentos construídos. O ser hu-

mano conhece o mundo através da linguagem e é através dela também que ele pode reconstruí-lo ou modificá-lo, deixar sua marca (RAMOS, 2014), e isso se dá por meio de seus discursos e suas práticas em sociedade.

Aprendemos que há muitas formas de estudar a língua sem nos prendermos a apenas um aspecto dela (geralmente o formal) e que devemos explorar a língua sabendo que esta é mutável, complexa e funcional, sabendo que a escrita é uma modalidade diferente da fala, sabendo que os diferentes contextos de uso da língua exigirão diferentes usos linguísticos. E é através de conhecimentos assim que iremos ajudar nossos alunos a compreender as particularidades da língua portuguesa e seus usos orais e escritos, mas também todos os demais aspectos extralinguísticos que contribuem para sua formação.

Compreendo que não é possível estudar uma língua sem compreender suas variações, transformações e usos, ou os motivos que a levam a ser como é. Estudar uma língua nos auxilia a compreender os seus falantes, mas é impossível aprofundar nesse estudo sem nos dedicarmos a entender o meio social, cultural e político da sociedade que a utiliza e suas demandas sociolinguísticas, pois como está expresso no PCNEM (2000, p. 17) “não há língua divorciada do contexto social vivido”. É nesse sentido que Paulo Freire (1998, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Nós não podemos desconsiderar o saber do aluno, o contexto em que vive, principalmente no que se relaciona a sua língua materna.

Em suma, ao ensinar língua portuguesa nas escolas, não podemos tratá-la como uma língua estrangeira e supor que os alunos pouco ou nada, sabem sobre ela. O que devemos fazer é explorar os fenômenos linguísticos nos textos orais e escritos (de outros autores e dos próprios alunos), que em sua maioria já foram internalizados pelos educandos. Devemos é aprofundar seus saberes e

possibilitar o aprendizado dos usos da língua em suas modalidades oral e escrita, em busca de levar os discentes a uma comunicação e participação social competente, ajudando-o a utilizar a língua para compreender o mundo e por ele ser compreendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as experiências vividas ao longo dos últimos quatro anos no curso de Letras contribuíram grandiosamente para a minha formação docente. Nesse processo, se a teoria foi indispensável, sem a prática nada seria possível, pois creio que um dos períodos mais significativos que vivi foi o período de estágio supervisionado. Nele eu pude concretizar minhas certezas sobre minha carreira, meus ideais e definir a educadora que eu sou e pretendo ser. Vale ressaltar que o sucesso dessa experiência só foi possível devido aos conhecimentos adquiridos junto com meus professores durante minha formação e aos estudos relacionados com a prática docente de um ponto de vista crítico-reflexivo.

Por outro lado, ao longo desse processo, algo que considero um importante aprendizado é que não importa o quando o professor saiba em relação aos conteúdos se isso não vier acompanhado de uma postura que condiga com o discurso adotado, pois como afirma Freire, “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.” (2011, p. 63).

Sendo assim, posso afirmar que o Estágio foi um divisor de águas para mim, um momento de desconstrução e reconstrução do meu Eu-professor, pois na superação de cada barreira, me via mais madura profissionalmente e mais capacitada para desempenhar o meu papel como educadora.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In _____. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em:

<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>>. Último acesso em: 05/08/ 2017 às 15:15.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: < http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em 05/08/ 2017 às 15:11.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). *Aprender a ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24
MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. Tradução de Gilmar Saint Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 1999.

RAMOS, Patrícia Edí. *Vivendo uma nova era: a tecnologia e o homem, ambos integrantes de uma sociedade que progride rumo ao desenvolvimento*. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. 2014. Disponível em:

<<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Vivendo-uma-nova-era-a-tecnologia-e-o-homem,-ambos-integrantes-de-uma-sociedade-que-progride-rumo-ao-desenvolvimento.aspx>>. Acesso em: 05/08/ 2017 às 16:18.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NO CURSO DE LETRAS

Marly Augusta Lopes de Magalhães¹;
Mônica Maria dos Santos²

JUSTIFICATIVA

O nosso interesse em elaborar um trabalho que relacionasse a teoria histórico-cultural de Vigotsky com o ensino dos Estudos Linguísticos II centrou-se na preocupação com o atual ensino no curso de Letras/ICHS/CUA/UFMT. Nas últimas décadas, essa disciplina tem tomado a dimensão de mero componente curricular dentro de um programa de formação de professores de Língua Portuguesa. Por acreditar que o ensino da língua tem uma importância fundamental no processo de formação social e cultural dos alunos e, dessa forma, pode ultrapassar o limite da informação para atingir o de formação, neste trabalho discutiu-se uma alternativa para a mudança no quadro desse ensino. Dessa forma,

1 Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/ CUA - professoramarlyaugusta@gmail.com

2 Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/ CUA - monicamagnificamv@gmail.com

o que se pretendeu com a pesquisa foi apresentar uma proposta simples, mas significativa, que nos levasse a repensar nossa postura de professoras diante do trabalho que se realiza em nossas aulas de Estudos Linguísticos II, sua relevância no processo de formação do aluno em seus aspectos sociais e individuais. Para o desenvolvimento do experimento didático ancoramo-nos nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação por encontrar nesta metodologia a possibilidade da realização da observação participante o que nos permitiu o envolvimento com todas as etapas do experimento, relacionando a produção de conhecimentos com a ação educativa. Como suporte teórico trazemos para a discussão as leituras de Marzari (2016), Vygotsky (1998) Davidov (1982), Freitas (2011), Libâneo e Freitas (2006), Longarezi e Puentes (2013). Como resultado, salientamos o grande envolvimento da turma com as atividades o que contribuiu para o compartilhamento de suas experiências pessoais e sociais e possibilitou a realização de um processo de troca onde estas experiências compartilhadas configuraram ao mesmo tempo, um ponto de partida e de chegada.

A organização deficitária, cíclica e viciosa do sistema educacional brasileiro atinge diretamente, os acadêmicos dos cursos de licenciatura, neste contexto os estudantes assumem um duplo papel diante da crise educacional – o de vítima, enquanto alunos que receberam uma educação deficitária na sua formação básica – e o de autores, a partir do momento que assumem a profissão e repetem, em muitos casos, a deficiência do seu processo de formação acadêmica.

Atualmente os cursos de licenciatura atravessam diversas crises, dentre elas podemos citar a condição obsoleta de suas matrizes curriculares e o foco na formação de bacharéis e não de licenciados, aspecto que direciona o objetivo da composição estrutural dos cursos para os componentes curriculares de formação específica e negligencia a formação didática dos futuros professores que saem das licenciaturas drasticamente prejudicados, no tocante a aplicação de métodos e práticas educacionais.

No meio deste complexo contexto de deficiência de concepção encontramos as repetições de programas que desenvolvem apenas o conhecimento empírico dos alunos que facilmente esquecem os conteúdos trabalhados durante a sua formação acadêmica, pois muito poucos se apropriam do conhecimento científico.

No início do século XX, o filósofo russo Vasili Vasilievich Davídov, baseado nos estudos da teoria do Materialismo Dialético de Karl Marx, nas pesquisas de Alexis N. Leontiev (desdobramento da concepção histórico-cultural) e Daniil B. Elkonin (Psicologia do desenvolvimento) e Lev Semenovitch Vygotsky (Psicologia Histórico Cultural), também fundamentada na teoria Marxista, desenvolve a teoria da Didática Desenvolvimental. Para Davídov “[...] a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental”. (DAVÍDOV, 1988, p.3 *apud* Libâneo e Freitas).

Assim, dentre outras questões, o trabalho desenvolvido a partir desta teoria propicia a formação do pensamento teórico e a consolidação da autonomia da aprendizagem.

Motivadas pelos estudos realizados no grupo de pesquisa “Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental” coordenado pela professora Dr.^a Marilene Marzari, na Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT - Campus Universitário do Araguaia/ CUA e, preocupadas com o processo de ensino aprendizagem no curso de Letras UFMT/CUA, desenvolvemos nos meses de fevereiro a abril um Experimento Didático fundamentado nos pressupostos da didática desenvolvimental na disciplina de Estudos Linguísticos II, com foco no estudo do léxico do português brasileiro.

O nosso interesse em elaborar um trabalho que relacionasse a teoria histórico-cultural de Vigotsky com o ensino dos Estudos Linguísticos II centrou-se na preocupação com o atual ensino no

curso de Letras/ICHS/CUA/UFMT. Nas últimas décadas, essa disciplina tem tomado a dimensão de mero componente curricular dentro de um programa de formação de professores de Língua Portuguesa.

Por acreditar que o ensino da língua tem uma importância fundamental no processo de formação social e cultural dos alunos e, dessa forma, pode ultrapassar o limite da informação para atingir o de formação, neste trabalho discutiu-se uma alternativa para a mudança no quadro desse ensino.

Dessa forma, o que se pretendeu com a pesquisa foi apresentar uma proposta simples, mas significativa, que nos levasse a repensar nossa postura de professoras diante do trabalho que se realiza em nossas aulas de Estudos Linguísticos II, sua relevância no processo de FORMAÇÃO do aluno em seus aspectos sociais e individuais. O que não deixou de ser uma experiência inédita no Curso de Letras do Câmpus Universitário do Araguaia - CUA, uma vez que, esse tipo de atividade só foi desenvolvida, até então, em outros cursos do CUA. E, assim, proporcionar aos alunos envolvidos no processo didático-formativo um entendimento acerca do ensino/aprendizagem a fim de que se pudesse impulsioná-los ao desenvolvimento mental, tornando-os capazes de organizar o próprio conhecimento.

Como foco norteador do experimento utilizamos o texto: Do conceito à palavra: os dicionários Onomasiológicos de Maurizio Babini (2006) que abordam a Onomasiologia e Semiologia, ciências que tratam dos nomes próprios. Consideramos, dessa forma, que a história do ementário componente de uma disciplina é muito mais que descrever um simples acontecimento, mas, sobretudo, encarar profundamente os padrões que envolvem pensamentos e concepções e, acima de tudo, acompanhar o desenvolvimento sociointeracional dos alunos. Assim, a análise das condições históricas que originaram o arcabouço lexical e métodos com o qual trabalhamos no experimento contribuíram para o aprimoramento da nossa investigação, pois aprofundar a reflexão acerca da didática desenvolvimental é um valioso instrumento para todo

estudioso que se propõe a investigar e aplicar os pressupostos dessa concepção didática.

No campo da didática desenvolvimental, encontramos fundamentação teórica em autores iniciadores do processo histórico-cultural que nos forneceu subsídios para a constituição do trabalho, porém, descrever o pensamento desses teóricos acerca do ensino/aprendizagem era para nós terreno arenoso. Dessa forma, pisamos nele cientes da possibilidade de prosseguir fazendo ressalvas e contornando os obstáculos.

OBJETIVOS

A contribuição da didática desenvolvimental para o experimento foi de fundamental importância dentro do processo de construção de diferentes saberes sobre ensino-aprendizagem, que foram oferecidos na disciplina Estudos Linguísticos II. Trabalhar estes conceitos de maneira objetiva, respaldados sempre em teóricos que auxiliaram de maneira significativa, elevando a nossa prática e nos fazendo superar o nível de senso comum. Assim, este artigo em especial, teve entre seus objetivos apontar a importância do ensino desenvolvimental aos alunos do quarto semestre do curso de Letras, bem como ideias e experiências vivenciadas durante o experimento e, assim, contribuir para que os alunos pudessem construir seus próprios conceitos.

METODOLOGIA

Na pesquisa realizada, buscou-se através da estrutura da pesquisa-ação e de observação participante, verificar a proposta da Didática Desenvolvimental que corresponde aos interesses e aos níveis de desenvolvimento do léxico do Português brasileiro. Para este estudo, foram utilizados os pressupostos teóricos de Marzari (2016), Vygotsky (1998) Davidov (1982), Libâneo e Freitas (2006), Longarezi & Puentes (2013).

Pretendeu-se com o trabalho descrever sugestões de atividades desenvolvidas em aulas de Estudos Linguísticos II, que visam complementar material didático impresso para o ensino do léxico da língua portuguesa. O experimento tratou de atividades planejadas de modo flexível a fim de que pudessem ser trabalhadas em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem com alunos de distintos níveis de conhecimento linguístico.

O estudo relacionado à didática desenvolvimental é recente no curso de Letras se comparado aos estudos e às pesquisas envolvendo outros tipos de ensino de estudos linguísticos. Como consequência, observa-se que há carência desse tipo de experimento que complementem os estudos didáticos existentes no curso de Letras. Portanto, percebe-se a necessidade de aplicação e implementação desse novo método de ensino a fim de que possa auxiliar as necessidades da prática de ensino das formas lexicais e de outros itens relacionados aos estudos linguísticos. Salienta-se, entretanto, que não se trata de apenas fazer uso de experimentos como um fim a si mesmo, mas, sobretudo, aliar essa prática ao desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

Karl Marx lembra que “[...] o tempo é fator de desenvolvimento humano [...]” ressaltando também que nada passa pelo intelecto, sem antes passar pelas atividades cotidianas.

Desta feita destacamos que, a pesquisa em si é a interpretação daquilo que presenciamos em nossas atividades do senso comum. É aquilo que ainda não era inteirado nas relações sociais. E que passa a fazer parte da cultura e da vida social.

Não se pode esquecer, todavia, que a pesquisa está associada ao conhecimento, pois é através dos mecanismos conhecidos é que se transforma e se liberta.

DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS

Buscou-se refletir sobre o ensino da língua pautado nas regras psicológicas, culturais e sociais que governam a utilização

da língua em uma situação efetiva de comunicação, bem como na perspectiva da didática desenvolvimental, baseando-se, todavia, em teorias que procuram elucidar o assunto. Para tanto, assinalou-se algumas concepções de linguagem e, ao mesmo tempo, buscou-se nas teorias subjacentes a tais visões, bem como, sua relação com o ensino do léxico para alunos universitários.

Trabalhar o ensino do léxico na perspectiva desenvolvimental tornou-se essencial para que o trabalho com a variedade linguística acontecesse de forma dinâmica e produtiva e, assim, viabilizar o processo de leitura e produção textual de forma prazerosa para que a competência linguística e comunicativa dos alunos acontecesse paulatinamente. Pois, acredita-se que o uso da língua é disposto de forma ordenada, ou seja, o falante nativo, diante das inúmeras alternativas de que dispõe, escolhe uma de sua preferência para construir seu enunciado.

Em uma de suas andanças pela América Latina, Eduardo Galeano recolheu a seguinte história:

[...] um homem dos vinhedos falou, em agonia, junto ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou a ela o segredo:

– A uva – sussurrou – é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as palavras que contam o que a gente é (GALEANO, 2003, p. 16).

Pensar a possibilidade anunciada por Eduardo Galeano - de gente ser palavra que conta o que a gente é - provoca rumores em concepções ainda vigentes que afirmam a existência de um eu anterior às condições de sua própria produção. Um eu descolado de um outro, de muitos outros. A “gente” de que fala Galeano é ao mesmo tempo substantivo genérico e singular: gente qualquer um, gente todos nós, humanidade, gente eu, gente você.

Na pesquisa realizada com alunos de Estudos Linguísticos II do Curso de Letras do ICHS/CUA/UFMT, na cidade Barra do Garças, foram observados problemas relativos à conceituação e à elaboração de conteúdos relacionados ao léxico brasileiro. Muitos conceitos apreendidos pelos alunos misturavam critérios ou deixavam de lado aspectos importantes. Os conteúdos utilizados, em geral, foram a partir de textos selecionados de vários autores que trabalham com modalidade lexical, bem como, com a função dos elementos linguísticos na construção do sentido do texto. Usamos num primeiro momento os textos:

- Caracterização do Léxico da Obra Alencariana o Sertanejo: Fauna e Flora de Silvana Rodrigues de Souza Queiroz – UFU (2006).
- O Léxico de Monteiro Lobato de Maria Teresa Gonçalves Pereira – UFRJ
- O Homem que Escrevia em Manuelês: a relevância do léxico em Manuel de Barros de Tania Maria Nunes de Lima Camara – UERJ.

Para dar continuidade às ações propostas pela didática desenvolvimental apresentamos para motivação o documentário “Só dez por cento é mentira: a desbiografia de Manuel de Barros” direção de Pedro Cezar que explora vida e obra do poeta mato-grossense Manuel de Barros, destacado neste experimento pela riqueza e novidade lexical presente em suas poesias.

O documentário trouxe à tona a relação do léxico com o ambiente no qual está inserido. Relação que liga a criação e utilização lexical ao contexto cultural de produção linguística.

Após as considerações feitas sobre o documentário partimos para a execução das ações previstas no experimento com a didática desenvolvimental..

Davydov formula as condições para uma adequada organização do processo ensino aprendizagem. A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefa de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objetivo a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações de modo generalizados correspondentes. (DAYDOV, 1999b *apud* LONGAREZI & PUENTES, 2013, p.342)

Essas condições de organização de ensino descritas por Davydov são posteriormente, desmembrada em 5 ações, cuja realização que passamos descrever a partir de agora.

Na ação 1, que apresenta como pressuposto: transformar os termos da tarefa em relação ao conceito de léxico, desenvolvemos atividades com os textos: “Rapadura e doce, mas não é mole não” (autor desconhecido) e “Remix **Século XX**” (**poema de** Waly Salomão musicado por Adriana Calcanhoto). As atividades com os textos objetivavam conceituar o léxico. Para o alcance dos objetivos previstos nesta ação foram planejadas três operações:

Na primeira operação prevista na ação os acadêmicos tiveram contato com os textos apresentados e realizaram uma leitura atenta dos mesmos. Na segunda foi proposto aos acadêmicos que estabelecessem relação entre os textos, destacando como a língua expressa a cultura dos sujeitos e dos grupos; relacionassem o léxico escolhido para a constituição dos textos apresentados. Na terceira operação da ação 1 os acadêmicos realizara uma pesquisa na internet de letras de músicas ricas em neologismos.

Na ação 2, que tem como pressuposto modelar a relação encontrada do conteúdo em forma objetivada, propomos como objetivo elaborar um modelo que represente o conceito de léxico,

para tanto os acadêmicos apresentaram modelos (desenhos e/ou mapas conceituais) que representassem o conceito de léxico por eles apreendido.

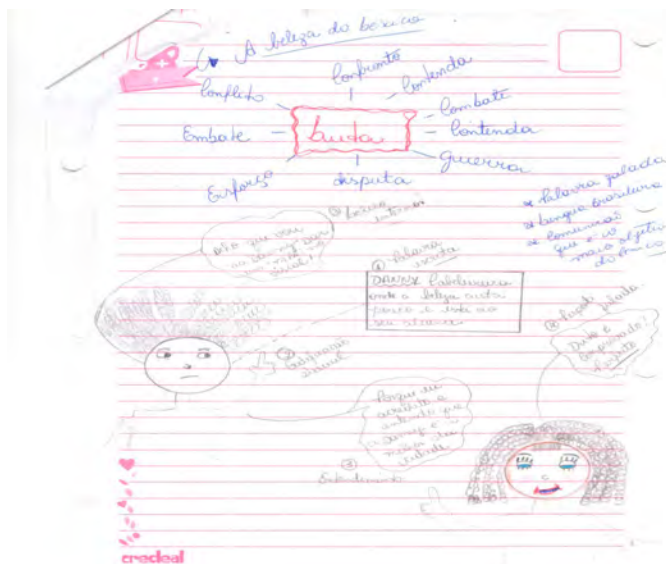


Figura 01: Desenho produzido por aluno do 4.º período de Letras durante experimento didático

Na ação 3, que tem como pressuposto transformar o modelo com vistas a estudar as propriedades intrínseca do conteúdo foi proposto como operação, com o objetivo de relacionar o conhecimento do léxico com a prática da escrita, a leitura do texto o Gigolô das palavras (Luis Fernando Verissimo) e a elaboração de uma resenha sobre o texto.

A ação 4, que tem como pressuposto a construção de um problema específico que pode ser resolvido mediante aplicação do conteúdo teve como objetivo de aprendizagem: produzir um texto autoral que contemple o conceito de léxico. Nesta ação os alunos produziram um poema autoral e individual que apresentou o conceito de léxico desenvolvido por eles durante as atividades desenvolvidas no experimento didático.

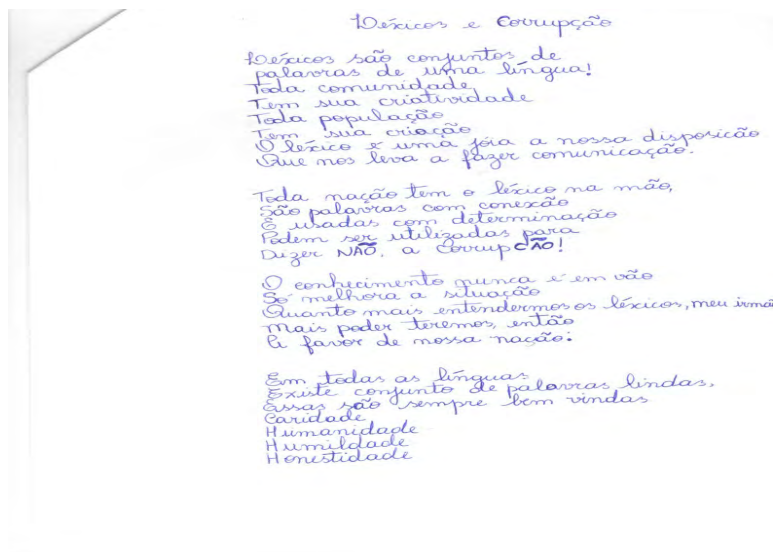


Figura 2: Fragmento de poema produzido por uma acadêmica do 4.º período do curso de Letras - atividade proposta na ação 4 do experimento didático.

Na ação 5 para atender ao pressuposto: controle da ação de aprendizagem do próprio aluno, com o objetivo de avaliar a aprendizagem dos acadêmicos, considerando que cada aluno reage diferentemente um do outro frente à construção do conhecimento, propusemos como operação a realização de uma auto avaliação que discutisse, em um texto individual, os aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas ao longo do experimento formativo.

Cabe salientar que as operações realizadas ao longo das cinco ações desenvolvidas neste experimento formativo foram realizadas de forma individual, mas a partir das discussões em grupo e socializadas, uma a uma depois da execução de cada operação proposta e esta socialização foi permitindo ao longo do processo perceber a evolução e o envolvimento dos acadêmicos com o desenvolvimento da apreensão do conceito de léxico.

De acordo com Marzari,

A base de ensino aprendizagem para a teoria do ensino desenvolvimental centra-se na apropriação dos conceitos científicos para a formação do pensamento teórico. Tal compreensão requer a utilização de um método que permita essa apropriação e reprodução dos conceitos, segundo o princípio de organização que se dá do geral para o particular e do coletivo para o individual. (MARZARI, 2016, p. 193-4)

Pretendeu-se com o trabalho descrever sugestões de atividades desenvolvidas em aulas de Estudos Linguísticos II, as quais visam complementar material didático impresso para o ensino do léxico da língua portuguesa. O experimento tratou-se de atividades planejadas de modo flexível a fim de que pudessem ser trabalhadas em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem com alunos de distintos níveis de conhecimento linguístico.

Como se observou na teoria desenvolvimental, o ensino do léxico pressupõe que o aluno reflita sobre as escolhas que tem à sua disposição ao formular seus enunciados sem que não memorizasse nomenclatura gramatical ou que se detivesse em análises de enunciados fora de seu contexto cultural. Para Freitas,

A atividade que resulta em formação de conceitos mostra-se muito relevante na direção de uma educação escolar de melhor qualidade. Reúne aspectos epistemológicos, psicológicos, pedagógicos e socioculturais do ensino, tendo a vantagem de poder ser adotada em qualquer dos níveis do sistema de ensino. (FREITA, 2011, p. 84).

Sabe-se, que se trata de um dos grandes desafios a serem superados na realidade do ensino atual, pois na teoria quase sempre se diz uma coisa, e na prática as coisas são bem diferentes, buscamos no decorrer do semestre conciliar as duas coisas e encontrar um caminho que nos levassem a um final satisfatório.

O experimento serviu-nos como um grande aprendizado, pode-se dizer que foi um processo doloroso, pois implicava em fazer mudanças interiores e, como se sabe, para mudar interiormente uma pessoa, é necessário reflexão, habilidade e conhecimento. Foram muitas horas dedicadas à leitura de textos, interpretação de vídeos, construção de resenhas, elaboração de desenhos, produção de poemas utilizando neologismos, análises reflexivas sobre a nova prática educativa. O experimento foi à reconstrução de conceitos já cristalizados, aliados aos contemporâneos, pois como se sabe, o novo tende sempre a assustar um pouco.

Como afirma Mia Couto:

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas. (COUTO, 2005, p. 85 *apud* GARCIA & SILVA, 2013, p. 04)

Portanto, a nossa finalidade era de colaborar para a produção de conhecimentos de nossos alunos, bem como, o nosso conhecimento dessa nova forma de trabalhar os conteúdos, assim, lançamos mãos de algumas contribuições que a interação entre os estudos da Didática e da Teoria Histórico-Cultural pôde nos oferecer na forma de orientação para o trabalho e, sobretudo, na coleta dos resultados. Utilizamos alguns princípios didáticos e ações docentes que foram objetos de investigação em nosso experimento didático, o que se mostrou favorável à promoção da aprendizagem conceitual dos estudantes na perspectiva de formação do pensamento teórico.

A caminhada de construção do experimento possibilitou reflexão quanto aos pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento psíquico e o repensar sobre o trabalho educativo que havíamos proposto. Dessa forma, coube a nós a competência, como educadoras, fazer a ponte entre os conhecimentos científicos apontados pelos

autores e os alunos de estudos linguísticos II ampliando o conteúdo e a forma de pensamento destes. Assim, coube aos princípios da didática desenvolvimental oferecer subsídios para que pudéssemos desempenhar melhor o trabalho educativo.

A preocupação de Vygotsky em demonstrar suas investigações não só deu novos rumos às pesquisas no campo da psicologia da educação, como também, contribuiu para que muitos outros pesquisadores se dedicassem a compreender o processo de desenvolvimento do indivíduo, e ainda de buscarem investigar as contribuições e atribuições da escola nesta tarefa, como forma de colaborar para a formação dos indivíduos no que se refere a, prepará-los para agir e interagir em seu meio de forma consciente e planejada em diferentes momentos de sua vida e assim, também fazer história. (AMORIM, 2012, p. 8)

Um dos maiores desafios para nós professoras, em trabalhar com essa nova modalidade de ensino era despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado das teorias de autores consagrados, sempre vistas como distantes de suas realidades.

A crença no princípio desenvolvimental nos levou a criar este projeto sobre o ensino de linguística através de experimentos, dentro das atividades da disciplina, para facilitar o trabalho com os alunos em de sala de aula, a fim de criar novas formas de trabalhar o léxico e sugerindo atividades para serem desenvolvidas não só no contexto estudantil mas, sobretudo, dando-lhe sentido a esse novo método de aprendizagem, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos a situações pedagógicas concretas.

O estudo relacionado à didática desenvolvimental é recente no curso de Letras se comparado aos estudos e às pesquisas envolvendo outros tipos de ensino de estudos linguísticos. Como consequência, observa-se que há carência desse tipo de experimento que complementem os estudos didáticos existentes no curso de Letras. Portanto, percebe-se a necessidade de aplicação e

implementação desse novo método de ensino a fim de que possa auxiliar as necessidades da prática de ensino das formas lexicais e de outros itens relacionados aos estudos linguísticos. Salienta-se, entretanto, que não se trata de apenas fazer uso de experimentos como um fim a si mesmo, mas, sobretudo, aliar essa prática ao desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos.

Em todas as situações de ensino sabe-se que o processo avaliativo deve ser apresentado de forma contínua, integrado às atividades diárias e, cumulativo, no qual estarão envolvidos não só a aprendizagem e retenção de conteúdos como também procedimentos e atitudes, possibilitando ao aluno elaborar e vivenciar seu próprio conhecimento, enquanto agente participante no processo de transformação histórico social, vinculando o saber de maneira orgânica ao fazer técnico-político, tornando-se imprescindível da própria construção do saber, enquanto instrumento que possibilita diagnosticá-la em sua dimensão teórico-prática.

Sendo assim, como avaliação do projeto foi utilizado o método da pesquisa-ação desenvolvida pelas professoras, onde foi levado em consideração o interesse dos alunos pelas atividades, seu desempenho nas questões individuais e em grupos. Após a realização de cada tarefa desenvolvida pelos alunos fazíamos a socialização em grupo, onde os alunos podiam comentar sobre os pontos positivos e negativos de cada texto trabalhado. No final do bimestre, propusemos aos alunos que elaborassem um poema utilizando os conhecimentos adquiridos sobre o léxico do português.

Depreende-se, portanto, que o conteúdo ensinado na sala de aula não é neutro, mas, marcado por questões políticas e ideológicas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Denis Silva. TEORIA DE VYGOTSKY NOS PROCESSOS DE ENSINOAPRENDIZAGEM DE FÍSICA. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAe6owAL/teoria->

-vygotsky-nos-processos-ensinoaprendizagem-fisica>, Data de acesso: 26/08/2017.

BABINI, Maurizio. Do conceito à palavra: Os dicionários Onomasiológicos. Revista Ciência e Cultura *On-line version* ISSN 2317-6660. Cienc. Cult. vol.58n.º.2. SãoPaulo Apr./June 2006.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática. Goiânia. CEPED/ Editora PUC de Goiás, 2011.

GARCÍA, Flavio. SILVA, Luciana Morais da. Leitura(s) de O Gato e o Escuro, de Mia Couto. Nau Literária • vol. 09, n. 01. Porto Alegre, jan/jun de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. VYGOTSKY, LEONTIEV, DAVYDOV – TRÊS APORTES TEÓRICOS PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DIDÁTICA. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. 2006. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais> Acesso em: 27/agos./2017.

MARZARI, Marilene. Ensino e Aprendizagem de Didática Desenvolvidamental no Curso de Pedagogia: contribuições da Teoria Desenvolvidamental de V.V. Daydov. Jundiaí. Paco Editorial. 2016

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DO ESPAÇO SOCIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Ronaldo Elias Borges¹

INTRODUÇÃO

Este estudo aponta e discute percepções literárias acerca das transformações ocorridas na cidade de São Paulo. Delimitamos nossa discussão a dois momentos ou “picos de modernização” dessa capital brasileira: as décadas de vinte e trinta do século XX. A presente análise evidencia a forma como tal espaço social vivido é (re) interpretado pelos narradores como centro social de conflitos, espaço ambíguo e deslumbrante para alguns e inatingível para outros. Essas representações literárias foram captadas por meio da análise de dois contos: *O fisco* (1920), de Monteiro Lobato e *Primeiro de maio* (1934), de Mário de Andrade. Como instrumental de apoio teórico, utilizamos os trabalhos de Bachelard (2003), Benjamin (1993), Dalcagnè (2003), Gomes (1994), Lotman (1978), Lynch (1999) e Pesavento (1999), dentre outros. O estudo demonstra que tal aglomerado urbano é representado

1 Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. ronaldo.borges@ifgoiano.edu.br

enquanto emblema de disjunção, símbolo de confusão e da luta pela sobrevivência.

Elemento fundamental da narrativa, o espaço ficcional tem, nas últimas décadas, merecido especial atenção por parte de pesquisadores do fenômeno literário. É cada vez mais freqüente o número de pesquisas, apoiadas nas mais diversas ciências humanas, que procuram compreender melhor a interação existente entre o ser humano e o espaço vivido, sentido e artisticamente reproduzido.

Tais estudos têm utilizado como fonte de pesquisa as mais diversas formas de registro escrito e, dentre estas, os literários têm se destacado por oferecerem farto material para análise. Particularmente, no tocante à problemática da modernização das cidades, a forma contística parece-nos apropriada para tal compreensão, uma vez que a mesma foi cultivada e aprimorada, à medida que as cidades se transformavam na tentativa de se adaptarem às exigências da vida moderna.

INSTRUMENTOS DE REGISTRO LITERÁRIO DAS CIDADES

Fatos reais serviram de material para releituras literárias, a exemplo da destruição, em 1893, de um cortiço chamado “Cabeça de Porco”, símbolo do atraso da cidade do Rio de Janeiro, pelas forças do poder público, por representar uma espécie de ameaça à construção de uma identidade urbana do Rio. Romances, novelas, peças teatrais e poemas foram produzidos sob o efeito inebriante e, às vezes, assustador da modernização do país. Apesar de a forma romanesca, dotada de prestígio e aceitação social inegáveis naquele tempo, apresentar-se como meio de assinalar as mudanças de um novo tempo, outras formas literárias foram, gradativamente, transformando-se em porta-vozes de tal temática. Foi o que ocorreu, inicialmente, com a crônica. De acordo com Pesavento(1999)

[na] *Belle Époque* carioca, um gênero literário iria se impor e se expandir como modalidade por

excelência de registro e expressão da cidade que se transformava: *a crônica*. Herdeira do folhetim, a crônica encontrou, no século XIX, seu veículo de difusão nos jornais, naquele momento em que a sociedade burguesa impunha ao mundo o ritmo do progresso e da busca incessante do novo. O desenvolvimento dos meios de comunicação e a velocidade da notícia imprimiram à vida urbana um padrão de consumo rápido das informações. Como mercadoria, a crônica veiculada pelo jornal ou pela revista não é feita pra durar. Redigida para informar, chamar a atenção do leitor para detalhes da cotidianidade ou grandes eventos, a crônica aspira a ser comentada, mas não tem a força de permanência de um romance ou conto (p. 181, grifo nosso).

Talvez pela ausência dessa “força de permanência”, a crônica tenha cedido lugar ao conto como meio de registro e expressão da cidade nos jornais daquele tempo, uma vez que essas formas de narrativa curta também conseguiam adequar-se às exigências do público já acostumado à velocidade da vida moderna e, além disso, permanecer na memória das pessoas que os contavam a outras pessoas.

Kayser (*apud* HOHLFELDT, 1981), em seu estudo sobre a obra literária, destacou como característica essencial desse tipo de narrativa a capacidade “de poder ser contada” (p. 15). Benjamin (1993), ao analisar a obra de Nikolai Leskov, afirma:

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio

– já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de

novos, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas (BENJAMIN, 1993, p. 204-205).

A necessidade humana de conservar histórias para que elas não se percam é muito anterior ao surgimento da civilização como a conhecemos. A arte de contar histórias transformou-se de modo a atingir seu público. Agora não são mais ouvintes e sim leitores. Por isso, o conto desperta tamanho interesse nos jornais daquele momento. Trata-se de uma leitura rápida e que consegue combater o tédio das grandes cidades, fazer com que o homem se esqueça de si mesmo e de seus problemas. Neste sentido, Benjamin (1993) declara que “Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. (p. 205). Tal assertiva confirma nossa crença do poder do conto de conservar na memória do leitor a história lida que supera o relato da crônica que se esvai com o término da leitura.

BREVE PERCURSO DA NARRATIVA CURTA E SUA LIGAÇÃO COM AS CIDADES

Apesar de o conto literário atingir, no Brasil, notabilidade por volta do início do século XX, é importante lembrarmos que tal gênero remonta ao século XVI, em língua portuguesa, e ao século XIV em outras nações. Segundo Hohlfeldt (1981)

O termo começa a ser usado neste sentido, isto é, já com uma característica mais agudamente literária, a partir do século XVI, quando se publicam os “Contos e Histórias de Proveito e Exemplo”, em 1575, de autoria de Gonçalo Fernandes Troncoso. Isso em língua portuguesa. Em outras nações, até antecedendo esta coletânea, deve-se mencionar obrigatoriamente ao “Decameron” de Boccaccio que parece ser o vanguardeiro de todos eles (1348-1351) (HOHLFELDT, 1981, p. 16).

Hohlfeldt (1981) também fala da probabilidade de existir uma ligação expressiva entre o gênero literário e o desenvolvimento das cidades:

Em toda esta evolução, contudo, parece haver certa persistência significativa: o conto acha-se ligado em sua história à evolução das cidades e das descobertas científicas desenvolvidas pela burguesia, seja a do mercantilismo, seja aquela da revolução industrial: o conto “boccacciano” nasce no “burgo” toscano. (p. 16)

Hohlfeldt (1981) comenta ainda a importância do surgimento da prensa e da imprensa para a divulgação dos contos literários:

Evolui [o conto boccacciano] graças à invenção da imprensa, uma vez que os copistas medievais não consideravam as narrativas formalmente próximas ao “conto”, os chamados *fabliaux* ou texto da Alta Idade Média como “Dodici Conti Morali” ou “Conti Antichi Cavalieri”, ou ainda o “Romance dos Sete Sábios” dignos de serem reproduzidos. Foi a prensa manual de Gutemberg que, possibilitando a impressão do livro e o abandono do manuscrito, permitiu às coletâneas de narrativas curtas, [...] sua grande voga. (p. 16-17).

Prosseguindo em sua análise, o crítico destaca o papel do jornal na difusão do gênero contístico:

Mais adiante, no século XVIII, foi a imprensa – agora referida mais especificamente como o jornal – que levou à ampla massificação do gênero. No Brasil, igualmente, na voga francesa, foram os jornais que popularizaram o gênero, de tal forma que alguns dos estudiosos do conto brasileiro chegam a indicar seus primórdios em 1841, com a publicação de “As Duas Órfãs”, de Norberto de

Souza e Silva, portanto, poucos anos depois que jornais como “O Farol Paulistano” (1827), “As-tréa”, “O Beija-Flor” (1830-31), “O Carapuceiro” (1832) e especialmente “O Chronista” (1836), “O Jornal do Commercio” (1837) e “O Gabinete de Leitura” (1837) publicavam traduções de contos franceses e ingleses e também obras originais de escritores – na maioria das vezes os jornalistas que editavam tais publicações – nacionais. (HOHL-FELDT, 1981, p. 17).

Há de se chamar atenção para a profusão de jornais mencionados. Nota-se, pelo texto, que o gênero, inicialmente importado da Europa, vai ganhando adeptos e espaço nos jornais da época. A relação de interdependência que se estabelece entre o gênero ficcional e o meio de comunicação parece ter sido fundamental para a consolidação do primeiro e a consagração do último. Assim, publicar bons textos literários era sinônimo de qualidade do jornal e promessa de lucro nas vendas.

A PERCEPÇÃO DAS CIDADES: OS DIVERSOS OLHARES

Uma vez observada mais de perto a relação entre o jornal e os contos literários, voltemos a questão do olhar da cidade, do registro literário das cenas do cotidiano simples e atentemos para o fato de que as cidades são também produto de nossa percepção.

Lynch (1999), no prefácio de seu trabalho sobre a imagem da cidade, chama a atenção para o fato de que “Entre seus inúmeros papéis, a paisagem urbana também é algo a ser visto e lembrado, um conjunto de elementos do qual esperamos que nos dê prazer”. Esse prazer que se oferece aos olhos humanos é explorado, sobremaneira, pela literatura, uma vez que sua linguagem plurissignificativa aproxima-se da própria percepção humana diante da cidade:

Na maioria das vezes, nossa percepção da cidade não é abrangente, mas antes parcial, fragmentária, misturada com considerações de outra natureza.

Quase todos os sentidos estão em operação, e a imagem é uma combinação de todos eles. A cidade não é apenas um objeto percebido (e talvez desfrutado) por milhões de pessoas de classe sociais e características extremamente diversas, mas também o produto de muitos construtores que, por razões próprias, nunca deixam de modificar sua estrutura (LYNCH, 1999, p. 2).

Ao imaginarmos uma cidade em transformação ocasionada pelo progresso, é impossível não pensarmos em mudanças físicas, na construção de novas edificações, na alteração de espaços públicos e privados que constituem o cenário urbano. Mas, tais modificações acarretam novos e diferentes olhares sobre a cidade. Assim, essa nova feição da cidade – imaginemos as mudanças ocorridas em São Paulo e Rio de Janeiro entre o final do século XIX e início do século XX – ocasiona, pelo menos dois olhares distintos: o primeiro a vê como promessa de futuro, de organização social, de prosperidade e desenvolvimento; o segundo procura nos antigos prédios, casas, monumentos, praças e parques o símbolo destruído de uma tradição e cultura que constituem, inegavelmente, a base da identidade daquela população. Identidade essa que se traduz também nos espaços sociais existentes e transformados e a significação de tais mudanças no imaginário dos moradores.

O primeiro olhar nos remete ao exemplo da polis grega, lugar do encontro, da harmonia, da identidade coletiva. Espaço retratado primordial na constituição dos relatos míticos das epopéias. Já o segundo olhar a que fizemos alusão, projeta-nos a imagem da Babel bíblica, lugar de conflitos, tenções, desencontros, desarmonia e da identidade individual. Espaço basilar para a construção dos contos literários. Tal perspectiva reforça as palavras de Pesavento (1999) para quem “a cidade está destinada a ser centro de conflito” (p.08).

Procurando abordar o “fenômeno urbano”, a pesquisadora procura captar, por meio da representação artística da realidade de três grandes metrópoles – Paris, Rio de Janeiro e Porto Alegre – o

que ela denomina “visões literárias do urbano”. De acordo com a pesquisadora, é importante observarmos a existência de uma pluralidade de saberes e discursos que não se excluem, mas antes, tornam ainda mais instigante o trabalho de reconstrução das imagens representadas. Segundo Pesavento (1999), “A cidade é objeto de múltiplos discursos e olhares, que não se hierarquizam, mas que se justapõem, compõem ou se contradizem, sem, por isso, serem uns mais verdadeiros ou importantes que os outros” (p. 09).

No intuito de “trabalhar a cidade a partir de suas representações, mais especialmente as representações literárias construídas sobre as cidades” (p.10), a historiadora ressalta a especificidade do discurso literário e de seu poder sedutor apto a oferecer “uma leitura específica do urbano, capaz de conferir sentidos e resgatar sensibilidade aos cenários citadinos, às suas ruas e formas arquitetônicas, aos seus personagens e à sociabilidade [sic] que nesse espaço têm lugar” (PESAVENTO, 1999, p. 10).

A especificidade do discurso literário, apropriado para “conferir sentidos e resgatar sensibilidade aos cenários citadinos”, faz desse tipo de registro um instrumento muito valioso para a abordagem das implicações sociais subjacentes às transformações dos espaços urbanos e, ainda consegue, melhor que outros discursos, deixar entrever, pelas nuances do contista, as imagens simbólicas, a maneira como os habitantes “percebem” as praças, ruas, avenidas, prédios, monumentos, parques que deixaram de existir, ou mesmo, têm de dividir espaço com modernas e imponentes edificações.

Em nome do desenvolvimento das grandes cidades, atrocidades foram cometidas. A noção ingênua de que o progresso traria felicidade, tão recorrente no discurso político e igualmente defendida por Olavo Bilac, por exemplo, não parece ter convencido os literatos da época, tampouco a grande maioria excluída da população. Aqueles, inclusive, tornaram-se porta-vozes dos excluídos socialmente. Pesavento (1999) nos mostra que

A base paisagística alterara-se e, com ela, práticas sociais, costumes e valores, que seriam representados, literariamente, por aqueles que vivenciaram as seqüências de mudanças. Como espectadores privilegiados da urbe, dotados de uma “sensibilidade fina” para captar as sensibilidades do momento, os artífices da vida literária da época traduziriam, em sua narrativa, as múltiplas facetas da reforma urbana (p.177).

Essa “reforma urbana” e suas “múltiplas facetas” ofereceu aos contistas de então uma gama quase irrestrita de material para compor suas narrativas. Além disso, como já vimos, o gênero foi ganhando espaço nos jornais e mostrando-se apto a corresponder à exigência de uma forma literária capaz de acompanhar “o ritmo do progresso e da busca incessante do novo” (PESAVENTO, 1999, p. 181). Essa novidade, essa capacidade de oferecer, à leitura rápida, um registro do agora, do novo reforçaram mais ainda a aceitação do gênero entre os leitores ávidos em ver, sentir, viver cada momento de transformação de seu espaço e convenções sociais modificados em virtude da modernização.

Um olhar, sob a perspectiva literária, sobre o desenvolvimento das sociedades humanas e a forma com que os grupos percebem o meio circundante, reafirmaria o saber de que a concepção humana de espaço vem se modificando, ao longo dos tempos. Do espaço sagrado e mítico das narrativas épicas ao inumano caos dos grandes centros urbanos, o espaço social, representado na ficção, ganhou relevância, desempenhando funções – para lembrarmos o termo proposto por Propp²– ora de destaque na trama ficcional, ora servindo como “pano de fundo” responsável, dentre outras coisas pela verossimilhança interna do texto. Apesar disso, há sempre momentos de ruptura, de transformação em que

2 PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Trad. Jaime Ferreira e Victor Oliveira. Lisboa: Editorial Veja, 1978.

os elementos estruturais de uma narrativa ganham força e vigor e assumem novas funções.

Acreditamos que o surgimento das cidades e, posteriormente, o desenvolvimento alucinante das grandes metrópoles foram pontos de rupturas do pensamento humano no que diz respeito ao apego às tradições ou a aceitação do novo e, como tais, influenciaram não só os hábitos e costumes de cada uma dessas sociedades, mas também propiciaram uma mudança na percepção de realidade e do espaço circundantes. Duas situações ilustram nossa reflexão: a primeira delas quando do surgimento das primeiras cidades e da separação entre os espaços públicos e privados; a segunda, mais recente, representada pelo crescimento atordoante das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, no Brasil, no final do século XIX e início do século XX.

A literatura, desde sua origem, registrou tais espaços e demonstrou ao homem a importância dos mesmos. Na Antiguidade Helênica, por exemplo, Homero mostrou-nos a importância de o homem voltar a seu espaço, à terra natal, a seu “mundo” particular por meio da narrativa do industrioso Ulisses e sua obstinação em regressar a Ítaca. Vinte anos depois, o herói reencontra um espaço inalterado, como se o tempo não houvesse passado. Tal situação é possível graças ao tempo mítico desse tipo de narrativa, diferentemente das narrativas contemporâneas em que o espaço, em transformação incessante, também modifica a percepção que dele se tem com uma velocidade vertiginosa.

Desse ponto de vista, compreendemos melhor a mudança de espaço nas narrativas literárias: do espaço imutável e coletivo da *Odisséia*, de Homero ao espaço opressor, inescrupuloso e individualista da sociedade moderna retratada nos contos literários. É esse espaço em que o indivíduo desajustado, desarraigado de seu espaço sofre a procura de um lugar para sobreviver.

Ainda assim, restaria uma dúvida: o espaço seria tal como se nos apresenta ou percepção que temos dele variaria a partir de

certos determinantes? Melhor ainda: Os laços afetivos que estabelecemos com os lugares interferem na percepção dos mesmos?

A INTERPRETAÇÃO PELOS SENTIDOS E A PERCEPÇÃO DAS CIDADES

Parece não haver dúvida de que é próprio da raça humana “interpretar” tudo a sua volta por intermédio dos sentidos. Assim, o olhar de cada um revela diferentes aspectos de um mesmo objeto e este é percebido e sustentado por uma série de fatores de ordem emocional, psicológica, cultural, ideológica.

De acordo com Bachelard (2003) não se trata de um princípio meramente fisiológico e racional a interpretação dos espaços humanos, pois estes carregam consigo configurações imagéticas que determinam a valoração humana de tais lugares, configurando, assim, uma “leitura” particular dos mesmos. Leitura esta capaz de aproximar ou distanciar o observador conforme o tipo de espaço retratado, seja ele “espaço louvado” que atrai ou “do ódio e do combate”. O primeiro deles evoca imagens de aconchego, proteção e felicidade; o segundo descreve o lugar da repulsa, da hostilidade e da dor. O filósofo francês afirma que

O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação. Em especial, quase sempre ele atrai. Concentra o ser no interior dos limites que protegem. No reino das imagens, o jogo entre o exterior e a intimidade não é um jogo equilibrado. Por outro lado, os espaços de hostilidade [...] do ódio e do combate só podem ser estudados com referência a matérias ardentes, a imagens apocalípticas (BACHELARD, 2003, p. 19).

A percepção, pela imaginação, do espaço vivido e as múltiplas e contraditórias interpretações dadas a esse espaço, constitui material para análises literárias sobre a situação do homem em

relação às transformações de seu meio e propicia, aos contistas, a oportunidade de retratar outros olhares sobre a cidade que não aqueles obstinados pelo progresso. É por essa fenda que conseguimos visualizar o olhar dos marginalizados, dos excluídos do processo de modernização das grandes cidades.

A estreita relação existente entre aquilo que o homem vê e a configuração imagética da realidade, do mundo que o cerca, também já fora assunto de especulações muito antigas. Reportemo-nos a Platão e seu famoso mito da caverna. Naquele texto, Platão nos mostra que podemos ser prisioneiros daquilo que nossos olhos mostram como real e que a busca do conhecimento é um processo lento, gradual e doloroso. Nesse sentido, chama a atenção para a importância, dada pelo homem grego ao sentido da visão como instrumento de percepção da realidade humana.

Sem desmerecermos o importante papel da pintura que, enquanto arte lida com imagens utilizando-se da cor como signo estético, é mister salientarmos que a literatura, em sua mais remota origem, também explora – por intermédio das imagens – paixões humanas e consegue, conforme trabalha esse jogo de simulacros, melhor ou pior efeito sobre seus apreciadores.

Para o filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), o homem só consegue conhecer a si próprio a partir do conhecimento daquilo que o cerca. Segundo ele, somente o “sentido humano” nos possibilita a compreensão da realidade circundante. É importante salientarmos que ele entende como sentido humano uma espécie de síntese dos demais sentidos, idéia que amplia nossa concepção, ao considerar além dos cinco sentidos (visão, audição, tato, gustação e paladar), os sentidos *espirituais*, *práticos* (vontade, amor, sentir, querer, agir, pensar).

De acordo ainda com Marx (1979) “só a educação dos sentidos permitiu o nascimento das artes” (p. 24). O filósofo também não deixa de destacar a importância do sentido da visão. Entendemos que essa nova perspectiva humana, no sentido de Marx, está intimamente relacionada ao trabalho de compreensão ou releitura

das cidades, uma vez que, parte também da perspectiva do olhar de quem vê e “sente” a cidade. Mas ainda nos perguntaríamos: quando a cidade passou a ser motivo para reflexão?

A CIDADE INVADE A FICÇÃO: A MODERNIZAÇÃO E OS OLHARES SOBRE A URBE

Lotman (1978) nos afirma que “a partir do séc. XIX, pós-revolução industrial, a cidade tornou-se, na arte, forte motivo de reflexão, espaço em constante mutação de tensões e contrastes, lugar de expansão das próprias contrariedades” (p. 358). Impelidos por essa assertiva de Lotman, parece-nos interessante observar que o interesse em registrar – via narrativa – o espaço citadino materializado, em um primeiro momento, nos romances urbanos, algumas décadas depois chega às narrativas curtas como elemento estruturador de seus conflitos. Seria necessária uma pesquisa maior, caso procurássemos detectar em qual das duas narrativas o interesse pelo registro das cidades se deu de maneira mais intensa. Contudo, há de se registrar que o conto, apesar das limitações peculiares quanto à impossibilidade de explorar um grande número de espaços e analisá-los pormenorizadamente), constituiu um importante veículo de registro das marcas do desenvolvimento citadino no início do século XX.

As cidades representam um espaço ambíguo, uma vez que projetam a visão futura de um Éden enquanto lugar de desenvolvimento, prosperidade e conforto e mostram também a visão escatológica do espaço da miséria, destruição, exclusão social e segregação. A *urbe* é, inegavelmente, um problema oferecido aos olhos e à reflexão humanos e a contística do início do século passado parece ter se nutrido de tal problemática, particularmente em trabalhos de alguns autores como João do Rio, Monteiro Lobato, Lima Barreto, Alcântara Machado, Marques Rebelo e Mário de Andrade, nas três primeiras décadas do século XX, além de outros que lhes sucederiam no inventário das “visões literárias das cidades”.

Não poderíamos desconsiderar que o registro dos problemas do campo também foram objeto de análises no mesmo período, contudo, o fascínio da *urbe* e do progresso, a influência das chamadas vanguardas européias³ (futurismo, expressionismo, cubismo, cubofuturismo, dadaísmo, espiritonovismo, surrealismo, neovanguardismo e outros) despertaram uma nova perspectiva no tratamento dado às artes nacionais e, indiretamente, auxiliaram na mudança de comportamento da população no que diz respeito a quase adoração do novo em detrimento do velho representados, respectivamente, pelas transformações físicas e sociais daquelas cidades e a manutenção das tradições culturais.

Tal influência “ajustou” o olhar de intelectuais e artistas e mostrou a “necessidade” de se discutir a modernização. É interessante observarmos que esse novo espírito da sociedade brasileira, deslumbrado pelo presente em oposição ao passado, correlaciona-se aos preceitos defendidos por Marinetti, maior defensor do futurismo, movimento de vanguarda que apregoa a necessidade de se acompanhar o ritmo veloz da modernidade e se valorizar a invenção, o novo em detrimento do que é velho, obsoleto, fonte de atraso da sociedade moderna. As próprias transformações bruscas e destruição de grandes espaços públicos para serem “renovados” harmonizam-se com o polêmico e radical pensamento de Tristan Tzara, principal expoente do dadaísmo, outra tendência que defende a destruição radical do passado para a construção do futuro.

Graças ao trabalho desses artistas, temos um registro literário das transformações físicas e sociais a que as grandes cidades foram submetidas em nome do progresso.

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DE SÃO PAULO

Ilustrarmos releituras literárias do espaço da maior cidade da América do Sul, além de ser uma tarefa árdua compõe-se de

3 Para maiores informações, consultar TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

um desafio instigante e, ao mesmo tempo, assustador. Em primeiro lugar defrontamo-nos com o problema da escolha de textos quase tão numerosos quanto as ruas daquela capital; depois, depa-ramo-nos ainda com a questão do foco pelo qual esse fotógrafo literário que é o contista enquadra ou registra os conflitos dessas cidades. Começamos por registrar que nossa análise restringir-se-á, conforme já dissemos, a dois momentos ou “picos de modernização” das capitais: as décadas de vinte e trinta do século XX. Além disso, procuraremos centrar nossa atenção na forma como esse espaço social vivido é interpretado pelos narradores como centro de conflitos, espaço ambíguo e deslumbrante para alguns e inatingível para outros. Utilizaremos, para tal, dois textos representativos de tal situação: *O fisco* (1920), de Monteiro Lobato e *Primeiro de maio* (1934), de Mário de Andrade.

SÃO PAULO, TERRA BOA. SÃO PAULO DA GAROA!

Monteiro Lobato, considerado por alguns como crítico de costume, ferino e impiedoso, segundo Coutinho (1997), parece ter exercitado bastante seu tom de ironia e sarcasmo no registro da capital paulista no conto *O Fisco*, doravante (OF). Dividido em quatro partes: “Prólogo”, “O Brás”, “A vida” e “Epílogo? Não! Primeiro ato...”, o conto retrata duas grandes transformações urbanas da cidade de São Paulo: a criação do parque do Anhangabaú e o surgimento do bairro do Brás. Espaços estes completamente distintos tanto na infra-estrutura quanto no público que os frequentava no início do século, representantes perfeitos do problema centro-periferia nas grandescidades.

Aproximando as origens dos dois lugares, o escritor ressalta a disparidade da modernização ocorrida nos mesmos. O registro literário de tais espaços a serem ocupados por pessoas de classes sociais diferentes fica evidente nos seguintes excertos:

No princípio era o pântano, com valas de agrião e rãs coaxantes. Hoje é o parque do Anhangabaú,

todo ele relvado, com ruas de asfalto, pérgola grata a namoricos noturnos, e *Eva* de Brecheret, a estátua dum adolescente nu que corre – e mais coisas. Autos voam pela via central, e cruzam-se pedestres em todas as direções. Lindo parque, civilizadíssimo (OF, p. 103).

Também lá, no princípio era o charco – terra negra, fofa, turfa tressuante, sem outra vegetação além dessas plantinhas miseráveis que sugam o lodo como minhocas. Aquém da várzea, na terra firme e alta, São Paulo crescia. Erguiam-se casa nos cabeços, e esgueiravam-se ladeiras encostas abaixo: A Boa Morte, o Carmo, O Piques; e ruas, Imperador, Direita, São Bento. Poetas cantavam-lhes as graças nascentes: [...] Deram-lhe um dia o Viaduto do Chá, esse arrojo... Os paulistanos pagavam sessenta réis para, ao atravessá-lo, conhecerem a vertigem dos abismos. E em casa narravam a aventura às esposas e mães, pálidas de espanto. Que arrojo de homem, o Jules Martin que construíra aquilo! Enquanto São Paulo crescia o Brás coaxava (OF, p. 105).

Do charco ao asfalto, a cidade de São Paulo crescia em ritmo acelerado e seus moradores tinham condições financeiras de deslumbrar-se com tal crescimento “Os paulistanos pagavam sessenta réis para, ao atravessá-lo, conhecerem a vertigem dos abismos”. Enquanto isso, no Brás, os também paulistanos vislumbravam, de longe, tal progresso. Aqui, nas terras baixas e alagadas, restava o desejo de conhecer a beleza da cidade já que morar lá apenas em sonho seria possível.

Contudo, o progresso também chega ao bairro do Brás. Não pela intervenção das autoridades governamentais, preocupadas com o bem estar dos paulistanos menos favorecidos, mas pela chegada dos imigrantes italianos:

E assim foi até o dia da avalanche italiana. [...] Drenos sangraram em todos os rumos o brejal turfoso; a água escorreu; os espavoridos sapos sumiram-se aos pulos para as baixadas do Tietê; e, breve, em substituição aos guembês, ressurtiu a cogumelagem de centenas e centenas de casinhas típicas – porta, duas janelas e platibanda. Numerosas ruas, alinhadas na terra cor-de-ardósia, que já o sol ressequira e o vento erguia em nuvens de pó negro, margearam-se em febril rapidez dessesprediozinhos-térreos, iguais uns aos outros, como saídos do mesmo molde, pífios, mas únicos possíveis então. Casotas provisórias, desbravadoras da lama e vencedoras do pó, à força de preço módico (OF, p. 106).

O contraste evidente entre o asfalto do parque e o pó e a lama do bairro ilustra bem a discrepância social dos espaços físicos e nos dão uma idéia dos espaços sociais que seriam abordados pelo autor no conto. Para tratar desse espaço social de conflito, Lobato serve-se de um drama vivido pelos personagens Mariana, José e Pedrinho, explorado na terceira parte do conto. Enquanto os paulistanos podiam dar-se ao luxo de pagar para atravessar o Viaduto do Chá, essa família segregada à periferia da mesma cidade, tinha dificuldades em sobreviver, em comprar o pão e a lenha do dia-a-dia. Procurando intensificar ainda mais tal disparidade, é por intermédio dos sonhos de um menino que o leitor vislumbra o quanto a vida em sociedade pode ser cruel para seus habitantes.

O espaço da segregação social foi discutido por Dalcastagnè (2003) e nos serve de apoio para melhor compreendermos esse fenômeno próprio das cidades que “tornadas impalpáveis e indistintas pela velocidade, são domínios de poucos” (p. 42). A pesquisadora toma como fundamento para sua discussão alguns pressupostos do importante pensador contemporâneo Pierre Bourdieu e nos apresenta um de seus pensamentos que se harmoniza sobremaneira com nossa perspectiva. Segundo aquele:

não há espaço, numa sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e sobretudo mascarada pelo *efeito de naturalização* que proporciona a inscrição das realidades sociais no mundo natural: as diferenças produzidas pela lógica histórica podem assim parecer surgidas da natureza das coisas (BOURDIEU *apud* DALCASTAGNÈ, 2003, p. 43).

Dessa forma, o bairro é retratado como um espaço sujo, tomado pela poeira e pó, contudo não há um questionamento, por parte dos moradores, sobre a razão pela qual estes vivem tamanho desconforto enquanto os moradores da cidade – também paulistanos – usufruem dos benefícios do progresso. Bourdieu também explica tal passividade. Trata-se do “efeito de naturalização”. Segundo este princípio, existe no imaginário da classe média uma visão deformada por esse efeito que opera a aceitação da idéia de que os pobres sempre vivem em lugares sujos porque são “naturalmente” sujos. Lobato, ao contrário, deixa aos leitores o questionamento de tal situação.

Mas o confronto entre esses dois mundos, ou “duas cidades vizinhas, distintas de costumes e de almas já bem diversas” (OF, p. 106), não poderia passar despercebido no relato do contista. Para estruturar tal conflito, Lobato nos coloca diante da situação miserável da família e, na tentativa do menino de conseguir “ração em dobro” (OF, p. 111), desloca esse personagem de seu espaço social para o parque do Anhangabaú “postar-se num ponto por onde passasse muita gente” (OF, p. 110) e lá encontraria fregueses e “níqueis haviam de juntar-se no seu bolso” (OF, p.110).

Lobato desenvolve o conflito da narrativa, vivido pelo pequeno engraxate, no prólogo do conto. Naquele dia “sujo” e “azedo”, eis que a paz do lugar é perturbada:

Alguém perturbava a paz do jardim, e em redor desse rebelde logo se juntou um grupo de glóbu-

los vermelhos, vulgo passantes. E lá vinha agora o fagócito fardado restabelecer a harmonia universal. O caso girava em torno de uma criança maltrapilha, que tinha a tiracolo uma caixa tosca de engraxate, visivelmente feita pelas suas próprias mãos. Muito sarapantado, com lágrimas a brilharem nos olhos cheios de pavor, o pequeno murmurava coisas de ninguém atendidas. Sustinha-o pela gola um fiscal da câmara. (OF, p.104).

O elemento estranho àquele meio, metaforizado com ironia mordaz pelo escritor que o compara a um corpo estranho na corrente sanguínea que deve ser expelido pelo trabalho dos glóbulos brancos ou fagócitos, no texto representados pelo policial. Esta imagem nos chama a atenção para o fato de que tal elemento jamais poderia ser incorporado àquele meio, daí a comparação biológica que acentua, mais ainda, a concepção de naturalidade como o fenômeno da exclusão social era visto pela população daquele momento.

A contravenção da criança era não saber de que se tratava a tal licença, de não ter consciência ainda dos limites, das “placas invisíveis”, para retomarmos Bourdieu, segundo as quais ele, um morador de periferia, não deveria deslocar-se para o centro da metrópole sob pena de ser punido: “A miserável criança evidentemente não entendia, não sabia que coisa era aquela de licença, tão importante, reclamada assim a empuxões brutais. Foi quando entrou em cena o polícia” (OF, p. 104).

O desfecho do drama de Pedrinho não poderia ter sido melhor elaborado. O fiscal, tão empenhado em manter a lei e não permitir abusos contra os cofres públicos, revela-se, na verdade o maior contraventor ao exigir, impiedosamente da mãe do garoto, a quantia da multa para depois gastá-la em cerveja no bar mais próximo:

O fiscal exigia o pagamento da multa. A mulher debateu-se, arrepelou-se. Por fim, rompeu em

choro. – Não venha com lamúrias, [...] conheço o truque dessa agüinha nos olhos. Não me embaça, não. Ou bate aqui os vinte mil-réis, ou penhoro toda esta cacaria. Exercer ilegalmente a profissão! [...] Eu é de dó de vocês, uns miseráveis; senão, aplicava o máximo. Mas se resiste dobro a dose! [...] O homem pegou o dinheiro e gostosamente o afundou no bolso, dizendo: – Sou generoso, perdôo o resto. Adeusinho, amor! E foi à venda próxima beber dezoito mil-réis de cerveja! (OF, p. 112-113).

O conto focaliza o conflito vivido, em uma grande cidade, pela parcela da população desprovida de bens e que, por isso, vive às margens do progresso, do conforto e até lhes são negados seus direitos civis, uma vez que deixam de ser cidadãos daquela cidade (glóbulos vermelhos) para tornarem-se “corpos estranhos” àquele cenário “civilizadíssimo”. Retomamos aqui o adjetivo utilizado pelo narrador, em grau superlativo sintético, como elemento intensificador da crítica que o texto faz dessa imagem da cidade como centro moderno da civilização humana. Conforme podemos notar é o espaço do conflito e da segregação que se mostra presente nessa leitura da cidade.

Aproximadamente uma década depois, a cidade de São Paulo é novamente flagrada por outro escritor: Mário de Andrade. Como contista, soube também explorar o fenômeno da “hierarquização social”, termo adotado por Coutinho (1997, p.298) para se referir ao registro literário do problema do cidadão que vive à margem da cidade.

Em *Primeiro de maio* (1934), de agora em diante (PM), a ficção de Mário de Andrade também nos permite vislumbrar a realidade social dos anos 30 na capital paulista. Utilizando-se de um carregador de malas da Estação da Luz, o autor tece uma narrativa que impressiona pelo tratamento artístico dado a questão dos trabalhadores brasileiros menos favorecidos e a comemoração do dia do trabalho.

O personagem principal da narrativa não recebe um nome e sim um número. Ele nos é apresentado como sendo o 35. É por intermédio desse personagem que acompanhamos o feriado nacional que não é destinado a todos os trabalhadores brasileiros, pois para aqueles cujas profissões não contavam com o prestígio social, para os excluídos e marginalizados, para a “classe oprimida” (PM, p.43) não havia dia, nem motivo para comemorações.

Pela leitura do texto, podemos novamente perceber o “efeito da naturalização” apontado por Bourdieu a que já aludimos. O fato de os companheiros de trabalho mais experientes não lhe acompanhar e, até mesmo, zombarem de sua atitude de se vestir bem e ir às comemorações do dia, deixa-nos perceber que para aqueles seria natural que trabalhassem já que não tinham direito de folgar naquela data. Direito este que, para outros trabalhadores, existia e para eles não. É dessa forma que o autor nos apresenta a reação dos carregadores e do personagem 35:

Os outros carregadores mais idosos meio que tinham caçoado do bobo, viesse trabalhar que era melhor, trabalho deles não tinha feriado. Mas o 35 retrucava com altivez que não carregava mala de ninguém, havia de celebrar o *dia deles*. E agora tinha o grande dia pela frente (PM, p. 43, grifo nosso).

Comemorar o “dia deles” era o ideal do jovem rapaz que “Com seus vinte anos fáceis, [...] sabia, mais da leitura dos jornais que de experiência, que o proletariado era uma classe oprimida” (PM, p. 43). É na perspectiva de um jovem ingênuo, movido pelo ideal de igualdade social, que o escritor apresenta o drama da triste descoberta de 35, a lição de vida que o mesmo aprende naquele dia. Aliás, o autor utiliza o adjetivo “grande” para caracterizar aquele dia justamente para fazer alusão a essa expectativa do personagem e, por outro lado, para reforçar sua crítica social à condição humana nos grandes centros.

A presença do jornal como principal veículo de comunicação de massa naquela década é percebida durante a leitura de todo

o texto e o autor, ao fazer de um jovem trabalhador assíduo leitor de jornais, registra um costume da época e ainda discute o perigo do poder desse meio junto à multidão. Um exemplo contundente desse poder pode ser visto no seguinte fragmento:

Abriu o jornal. Havia logo um artigo muito bonito, bem pequeno, falando na nobreza do trabalho, nos operários que eram também os “operários da nação”, é isso mesmo. O 35 se orgulhou todo comovido. *Se pedissem pra ele matar, ele matava roubava, trabalhava grátis, tomado dum sublime desejo de fraternidade, todos os seres juntos, todos bons...* (PM, p. 46, grifo nosso).

O artigo “bem pequeno” cheio de palavras bonitas e vazias que procura agradar a massa trabalhadora opera como veículo de dominação subliminar. Mário de Andrade intensifica um pouco esse efeito para mostrar a força do meio de comunicação e faz com que o personagem seja tomado de um “desejo de fraternidade” e, além disso, arrebatado pelas belas e escassas palavras do texto, seja capaz de matar, roubar e trabalhar grátis. Aqui encontramos a prova cabal de nossa afirmação: o discurso consegue motivar o trabalhador que, em troca de seu sua mão de obra, recebe somente o necessário à sobrevivência e mesmo assim, iludido pelo elogio falacioso, aceita com naturalidade a exploração de sua faina e se sente parte de um todo que, de fato, só existe enquanto meio de dominação social.

A expectativa do personagem com relação aos acontecimentos daquele grande dia, para os trabalhadores de todo o mundo, é malograda pela leitura do noticiário:

Se esperavam “grandes motins” em Paris, deu uma raiva tal no 35. E ele ficou todo fremente, quase sem respirar, desejando “motins” (devia ser turumbamba) na sua desmesurada foca física, ah, as fuças de algum... polícia? Polícia. Pelo menos os safado dos polícias. Pois estava escrito em cima do

jornal: em São Paulo a Polícia proibira comícios na rua e passeatas, embora se falasse vagamente em motins de tarde no Largo da Sé. Mas a polícia já tomara todas as providências, até metralhadoras, estavam em cima do jornal, nos arranha-céus, escondidas, o 35 sentiu um frio (PM, p.46).

O periódico que elogia e inspira a grande massa de trabalhadores, também mostra-se veículo de repreensão. Se a leitura do pequeno artigo, desperta em 35 a sensação de fazer parte de uma fraternidade em que são “*todos bons*”, a notícia da intervenção policial na cidade

de São Paulo e a mostra do poder bélico faz com que o personagem retroceda de seus sentimentos revoltosos: “o 35 sentiu um frio”.

A trajetória do personagem, pelas ruas da cidade, à procura dos companheiros operários em seu grande dia de comemoração, acaba sendo frustrante para o carregador da Estação da Luz. Contudo, é por intermédio de suas andanças que o narrador nos apresenta a cidade de São Paulo e registra algumas de suas edificações como a Estação da Luz, mostrada como ponto de chegada de novos moradores para a cidade – promessa de prosperidade que, provavelmente mais tarde, mostrará sua verdadeira faceta: segregação e miséria para aquele grupo – como é o caso da chegada da família de nordestinos:

Chegava um trem e os carregadores se dispersaram [...] Surgiu um farrancho que chamou o 22. Foram subir no automóvel mas afinal, depois de muito gritaria, acabaram reconhecendo que tudo não cabia no carro. Era a mãe, eram as duas velhas, cinco meninos repartidos pelos colos e o marido. [...] Mais *cabeça chata*, o 35 imaginou com muita aceitação (PM, p. 52, grifo nosso).

O fluxo migratório de trabalhadores nordestinos apelidados de “*cabeça chata*”, para a cidade de São Paulo na década de trin-

ta intensificou-se e foi responsável também, assim como o imigratório por mudanças sociais decisivas para a formação daquela metrópole. Seja como mão-de-obra na construção civil – espécie de destino dos nordestinos – seja como novos habitantes da periferia que também aprenderiam a respeitar as “placas invisíveis” da cidade grande e se deslumbrariam de longe com o progresso e prosperidade sonhados, mas logo entenderiam que aquele sonho não era para eles, nem para seus filhos e assim a cidade cuja imagem inicial pode ser vista como a de terra prometida, a Canaã bíblica, assume nova feição e transfigura-se, novamente, em Babel, centro do conflito.

O conto do escritor paulista chama a atenção, inclusive, para o fato de que esse conflito tão esperado pelo personagem 35 é muito mais interno e psicológico do que externo, uma vez que há todo um aparato das forças repressoras apto e pronto a dissipar focos de insurreição. Aos excluídos do luxo de São Paulo, resta-lhes a aceitação. Esse consentimento registrado pela sensibilidade do escritor pode ser visto no pensamento do personagem 35 quando vê a família de nordestinos e sabe que, mais cedo ou mais tarde, daquele grupo surgiriam trabalhadores para competir com ele, para tentar sobreviver pela força do trabalho na grande miséria da metrópole paulista. O narrador evidencia a conformação do personagem: “Mais cabeça chata, o 35 imaginou com muita *aceitação*” (PM, p. 52, grifo nosso).

Outro prédio focalizado pelas lentes literárias do autor foi o Palácio da Indústria, lugar escolhido e “permitido” para que se fizessem as comemorações do dia dos trabalhadores na cidade de São Paulo:

O palácio dava idéia duma fortaleza enfeitada, entrar lá dentro, eu!... O 486 então, exaltadíssimo, descrevia coisas piores, massacres horrendos de “proletários” lá dentro, descrevia tudo com a visibilidade dos medrosos, o pátio fechado, dez mil proletário no pátio e os policiais lá em cima nas janelas, fazendo pontaria na maciota (PM, p. 50).

O lugar imponente assustava a gente simples e o imaginário popular, demonstrado por meio da descrição do personagem 486, conotava àquele espaço uma atmosfera de medo, de opressão e violência e apartava, definitivamente, duas classes sociais: trabalhadores e governo. A divisão ficava clara: de um lado o povo, do outro as autoridades e aquele sentimento de fraternidade que tocara o personagem 35 desfaz-se abruptamente:

Mas o palácio era grandioso por demais com as torres e as esculturas, mas aquela porção de gente bem-vestida nas escadas enxergando ele (teve a intuição violenta de que estava ridiculamente vestido), mas o enclausuramento na casa fechada, sem espaço de liberdade, sem ruas abertas pra avançar, pra correr dos cavalarias, pra brigar... E os polícias na maciota. [...] ficou desolado duma vez. Tinha piedade, tinha amor, tinha fraternidade, e era só. Era uma sarça ardente, mas era sentimento só. Um sentimento profundíssimo, queimando, maravilhoso, mas desamparado, mas desamparado (PM, p. 55-51).

O sentimento de estar ridiculamente vestido do personagem acentua a disparidade de classes sociais registrada no conto. O operário em tudo diminuído de seu valor social e, por conseguinte, percebe-se diminuído de seu valor humano também. A crença na fraternidade, na união de seres acaba em desamparo, desolação, isolamento. O sujeito vê-se obrigado a perceber que o mundo que o cerca não é coletivo, não há espaço para essa concepção. Trata-se, antes, de um espaço individualizante.

O tratamento artístico dado à problemática homem e cidade de São Paulo encontra, na ficção das três primeiras décadas do século passado, outros exemplos e ângulos de observação que nos servem de apoio em nossa focalização da imagem de cidade como centro do conflito. No primeiro conto neste trabalho discutido, vimos a cidade de São Paulo em transformação e as relações sociais entre centro da cidade e periferia estabelecendo

suas leis tácitas. Na década de vinte a marca da exclusão, escolhida por Monteiro Lobato, incide sobre os habitantes de um bairro de periferia específico e mostra a divisão das duas “cidades”, dois “mundos” com suas “almas próprias” com pontos de intersecção mas sem índices que apontassem para uma futura harmonização das diferenças. Uma década depois, Mário de Andrade registra uma cidade moderna, para seu tempo, em relação a outras do país com suas ruas, parques, carros, bondes, monumentos e pelo fascínio que a multidão desperta no personagem principal. Entretanto, a divisão de mundos continua como marca de um progresso percebido pelo escritor e registrado nas páginas do conto. Dois momentos históricos, dois escritores distintos, dois textos como flagrantes de uma mesma realidade social: a marginalização social da metrópole paulista. O drama de excluídos e o caráter de naturalidade com que a classe dominante percebe tal processo e a hierarquização dos espaços sociais aproximam os dois textos analisados e nos servem como um retrato, ainda que limitado, dessa grande capital brasileira.

A CONTÍSTICA DO SÉCULO XX E A REPRESENTAÇÃO DAS CIDADES

A contística do século XX parece ter encontrado no registro das cenas urbanas uma grande fonte de inspiração e de desenvolvimento. Inspiração ao tratar de problemas mais próximos dos leitores que, inebriados pelo progresso científico e tecnológico do mundo moderno, não se interessavam mais pelo exotismo da “cor local” das regiões ainda pouco conhecidas – o interior do país – e voltavam seus olhos para o horizonte cultural europeu, a promessa do devir, o futuro diante de seus olhos.

Trata-se, evidentemente, de um novo tratamento artístico daquilo que, os teóricos do Romantismo, chamam de “cor local”. Aqui, registra-se a cidade, o conglomerado urbano, suas transformações e, em nossa perspectiva, a divisão nítida entre aqueles que têm acesso a esse mundo e os demais que são expelidos de

tal espaço e têm de constituir novos espaços sociais de luta, sofrimento e miséria. Espaços ou mundos muito diferentes da quimera brasileira da *Belle Époque*.

É nessa nova perspectiva que vislumbramos as imagens da cidade. Representações díspares de um mesmo objeto, captadas por instrumentos também distintos, dentre os quais, o registro literário. A cidade como emblema de disjunção, símbolo da confusão e da competição pela sobrevivência. Segundo Gomes (1994), “A representação imagética da cidade está estreitamente ligada às metáforas visuais” (p. 76). E a metáfora que compreendemos ser condizente com a representação literária das metrópoles brasileiras, nos contos analisados, deve ser extraída do livro de Gênesis, da Bíblia: A torre de Babel. Conforme o pesquisador:

O mito babélico envia à crítica da urbanidade mecânica, da rapidez, do gigantismo crescente. Ilustra, além da impossibilidade de comunicação, o tempo e o espaço esfacelados; um empreendimento ligado a um permanente recomeçar. Associa-se, portanto, em sua projeção na metrópole moderna, ao espetáculo disforme da cidade fragmentada, desse universo descontínuo marcado pela falta de medida. (GOMES, 1994, p. 81).

É esse esfacelamento, essa segregação social presente nos contos, objeto de reflexão, que nos chama a atenção para a imagem babélica da cidade de São Paulo.

Precisaríamos de um trabalho de maior fôlego para comprovarmos que o conto brasileiro consolida-se como gênero literário de prestígio auxiliado e em concomitância com o desenvolvimento das grandes cidades. Contudo, há de se notar que existem índices que nos permitem aproximar essa afirmação do conto ou, pelo menos sua massificação no século XX, graças, inclusive, ao desenvolvimento de grandes metrópoles como São Paulo. Seria talvez cedo ou mesmo impróprio estabelecermos uma relação de causalidade entre os dois fenômenos, ainda assim resta-nos refletir

sobre a questão e procurarmos ficar atentos a essa feliz coincidência ou inegável constatação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. *Contos novos*. São Paulo: Martins Editora, 1947.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: era realista / era de transição*. 4. ed. rev. atual. São Paulo: Global, 1997.

DALCASTAGNÈ, Regina. Sombras da cidade: o espaço na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, DF, n. 21, janeiro/junho de 2003.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: Literatura e experiência urbana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOHLFELDT, Antônio. *Conto brasileiro contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LOBATO, Monteiro. *Contos escolhidos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LOTMAN, Iuri. *A estrutura do texto artístico*. Trad. Maria do Carmo Vieira Raposo e Alberto Raposo. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre literatura e arte*. Trad. Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1979.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O imaginário da cidade: visões literárias o urbano: Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

VIÉS FEMININO: LEITURAS DE MEDÉIA E DE JOANA NA SALA DE AULA¹

Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida²;

Ilse Leone B.c. De Oliveira³

INTRODUÇÃO

A leitura literária constitui-se como uma prática coletiva quando em sala de aula. Por tratar do homem em todas as suas instâncias, tal leitura põe em cena personagens que vivem em situações que podem ser experimentadas durante a leitura e/ou na vida real, tratando das diferenças, das semelhanças e dos relacionamentos entre o eu que lê, o outro que me fala (a literatura) e o mundo ao meu redor. Este trabalho, constituído pelas leituras de Medéia (Eurípedes) e de Gota d'Água (Chico Buarque e Paulo Pontes) em sala de aula, apresenta análises feitas acerca do posicionamento da mulher na sociedade antiga (Gregas) e na

1 Este trabalho teve sua primeira versão publicada na Revista Solta a Voz, n. 18, n. 2, p. 207-225. CEPAE - UFG.

2 Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica no CEPAE – UFG. karolalmeidago@yahoo.com.br

3 Professora orientadora no Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica no CEPAE – UFG. ilseleone2@gmail.com.

sociedade contemporânea implicado pelos comportamentos de Medéia e de Joana em suas sociedades, que se mostraram fortes, humanas e sabedoras de seus direitos. As leituras e estudos foram feitos à luz do trabalho de mediação de professor leitor assegurando o direito à literatura e ao diálogo e permitindo a explanação dos participantes (professor e alunos) e das subjetividades afetivas que contribuíram tanto na formação do professor leitor como em seu trabalho de mediação em sala de aula. Sendo o professor um sujeito consciente de sua escolha profissional se essa for o de ser mediador de saberes e de leituras, nos propomos a pensar no lugar que o professor ocupa no processo de mediação de leituras, requerendo o exercício de autonomia tanto seus quanto de seus alunos. Contemplando o valor simbólico das leituras literárias para a constituição do sujeito leitor. E, contemplando, ainda, um rápido estudo do comportamento das mulheres na sociedade atual com interesses de intervenção e de análise crítica.

A leitura literária constitui-se como prática coletiva quando em sala de aula. Por tratar do homem em todas as suas instâncias, põe em cena personagens que vivem em situações que podem ser experimentadas durante a leitura e/ou na vida real, tratando das diferenças, das semelhanças e dos relacionamentos entre o eu que lê, o outro que me fala (a literatura) e o mundo ao meu redor.

Como abordar a questão da produção cultural, da arte, da literatura e da mulher (como objeto e sujeito de leitura e análise) em jovens que, certamente, foram “criados” diante da televisão, cercados pela imposição conservadora do homem como “provedor”, “dono do saber”, “ser superior” e “aquele que tudo pode por ser homem”, em uma sociedade ainda machista, mas em constantes mudanças e transformações em que a questão dos direitos, dos deveres e do “novo” posicionamento da mulher é uma realidade atual? Como trabalhar essa nova velha mulher dentro da literatura clássica e da literatura contemporânea selecionadas para este trabalho: Medéia em Medéia (Eurípedes, 2004) e Joana em Gota d’Água (Buarque e Pontes, 1976)?

Baseado no pensamento hermenêutico de Santos (1989) questionamos: como transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional orientado pelo desejo de diálogo como o objeto da reflexão para que ele “nos fale” numa língua compreensível, nos tornando relevantes, nos enriquecendo e contribuindo para aprofundar a auto compreensão do nosso papel na construção da sociedade ou do mundo da vida?(não é citação de Boaventura) E é a partir de nossa crença em uma literatura de intertexto, na medida em que ela se configura como um mosaico em construção, que tentamos estabelecer esse “diálogo” orientado pelo autor como objeto de reflexão dos educandos acerca da Literatura Clássica (Medéia), da Literatura Contemporânea (Gota d’Água) e do universo familiar no qual estão inseridos.

De acordo com o estudioso Candido (1995 *apud* Chiappini, 2005, p. 255):

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, enquanto construção. [...] Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...] Esse seria o “primeiro nível humanizador”, ao contrário do que geralmente se pensa.

Ainda para Candido (1972, p. 804),

[...] há no estudo da obra literária um momento analítico, se quiserem de cunho científico, que precisa deixar em suspenso problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social, a fim de reforçar uma concentração necessária na obra como objeto de conhecimento; e há um momento crítico, que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da ex-

periência humana. [...] Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.

Em seu belíssimo texto de prefácio em *Como e por que ler*, Harold Bloom (2000, p.15 e 16) nos afirma:

Uma vez que, para mim, a questão “como ler” está sempre relacionada aos motivos e às aplicações da leitura, jamais separarei “como” de “por que” ler. Virginia Woolf, no ensaio “Como ler um livro?”, que encerra o estudo *O Segundo Leitor Comum*, indaga, com muita graça: “Na verdade, o único conselho que se pode dar a alguém com respeito à leitura é não aceitar conselho algum”. No entanto, no mesmo ensaio, ela apresenta uma série de preceitos que visam a garantir a liberdade do leitor, e que culminam na pergunta: “Onde começar?”. Para chegar ao máximo do prazer da leitura, “não devemos desperdiçar nossas forças, lendo de modo errático e desavisado”. Portanto, enquanto não amadurecermos como leitores, algum aconselhamento sobre leitura pode ser-nos útil, talvez, até mesmo essencial.

Bloom (2000, p. 17) nos afirma que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”, ressalta ainda que, seja por divertimento ou por algum objetivo específico, a leitura é um hábito pessoal e não uma prática educativa, e assim diz porque, para ele, a leitura, quando a fazemos sozinhos, manifesta uma “relação contínua com o passado”, a despeito das leituras atualmente praticadas nas academias. Para Bloom (2000, p.18), a leitura é um crescimento que nos proporciona prazer. E afirma ainda que,

Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social. Não se consegue melhorar — diretamente — as condições de vida de alguém apenas tor-

nando-o um leitor mais competente. Sou cético com relação à expectativa tradicional de que o bem-estar social possa ser promovido a partir do aumento da capacidade de imaginação das pessoas, e desconfio de qualquer argumentação que associe o prazer da leitura solitária ao bem público. (BLOOM, 2000, p.18)

Neste ponto, Bloom apresenta pensamento diferente do pensamento de Antônio Cândido (2011, p.189) que nos afirma que “quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto maior prazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um.” Não há dúvida que nosso interesse nesse artigo não é o de questionar um ou outro pensador nem de estabelecer convergências ou divergências de pensamento entre um ou outro, esse ou aquele. A proposta aqui é de fortalecermos o interesse maior que é a leitura literária, que, individualizada ou socializada é não só importante ou “humanizadora”, mas, essencial e um “direito inalienável” como afirma Cândido. É a arte literária que faz do ser humano, humano, a sua leitura e rememoração e os possíveis procedimentos e ressignificações na vida e na escolhas profissionais (agora sim de nosso interesse) é que vão configurar a escolha de nosso objeto de análise (a casa na poesia) e os sujeitos dos quais dispomos para a nossa pesquisa (os professores leitores).

Percebemos que apesar de sua fala, de que “o prazer da leitura é pessoal e não social”, Harold Bloom, também atesta a importância da leitura literária para a sociedade. Acreditamos, que, à medida que ela vá “avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa”, a leitura literária, quanto maior prazer proporcionar, maior deverá ser a “difusão humanizadora” das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” como já descrito acima. Sendo o professor um sujeito consciente de sua escolha profissional se essa for o de ser mediador de saberes e de leituras.

Este trabalho, constituído pelas leituras de Medéia (Eurípedes, 2004) e de Gota d'Água (Buarque e Pontes, 1976) em sala de aula, por educandos dos 1º anos A e B do Ensino Médio no Cepae, entendendo-o por meio do discurso de Candido (1972) como literaturas que exprimem e formam o homem como ser individual e social, contempla análises feitas acerca do posicionamento da mulher na sociedade. Este é implicado pelos comportamentos de Medéia e de Joana, substancialmente inaceitáveis na Grécia antiga e, ainda, na sociedade atual (imagem negativa da mulher) por se mostrarem “contrários” à visão que se tem do “modelo” de mulher e, em especial, de mãe, que nos foi repassado. Medéia e Joana se mostraram fortes, humanas e sabedoras de seus direitos, e por que não, de seus direitos à ira e ao ciúme.

Para interdiscurso com essas literaturas foram utilizados, em sala de aula, artigos e notícias de jornais e de revistas, canções de Chico Buarque, o filme Medéia, de Pazzolini, e a obra crítica Medéia – o direito à ira e ao ciúme, de Olga Rinne. Foram propostos debates, “plantões de dúvidas” em sala, produções de textos, avaliações escritas e seminários.

JUSTIFICATIVA

Entendemos a literatura não só como obra escrita, pronta e acabada, mas como todo um processo de produção que envolve o emocional e o íntimo, o crítico, os aspectos sociais, culturais e políticos, o cotidiano, o “lá fora”, a vida de quem faz, de quem se deixa leve e delicadamente ser levado por ela (e por que não?) e de quem a toma para si (e se vê) a partir da produção de um outro que tantas vezes não vemos, não conhecemos, mas que carrega em si um pouquinho de cada um que se deixa envolver.

A literatura e a condição/posicionamento da mulher, mais especificamente da mulher da Grécia Antiga, Medéia, vista por Eurípedes (2004), e a mulher contemporânea, década de 70, Joa-

na, vista por Buarque e Pontes (1976), claramente remontam a mulher dos dias de hoje, o que será analisado aqui.

Este trabalho justifica-se pela importância social e literária que apresenta: a visão de jovens adolescentes que se aproximam da leitura literária por ela mesma, pelos debates, pelas análises e buscas vigorosas do conhecimento dessas mulheres que soltaram e soltam ainda hoje um “grito de liberdade”, grito este não apenas voltado para as questões pessoais (a família, o amor, o abandono, o ciúme, a vingança), mas também para as condições sociais e políticas (a justiça, os direitos, os valores (machistas) impostos, o lugar no mundo a ser tomado, mesmo que pela ira).

Medéia e Joana trazem para a sala de aula as riquezas e agruras de seu cotidiano, trazem seus mundos e suas perspectivas em tempo e vida reais. O comum, o já sabido, o instigante e o que está por fazer.

Para Bordieri e Aguiar (1988, citado por Faria, 1999, p. 83):

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar.

Afirmamos aqui que, por vezes, o leitor experimenta sim, na vida real, o que lhe é apresentado na literatura! O certo é que o texto literário de qualquer nível, faixa etária e/ou nível cultural é o mais propício para tratar de alguns temas transversais como os ligados à moral, à ética, às relações familiares, à manifestação de pluralidade cultural dentro e fora do país em que se vive, ao trabalho, às diversidades individuais e sociais e às linguagens. Faria (1999, p.83) nos diz que o trabalho com o texto literário pode participar de uma preocupação maior dos PCNs: a abordagem de questões sociais urgentes, entre as quais a ética:

A questão central das preocupações éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que envolvem a moral e a afirmação dos princípios que organizam as condutas dos sujeitos sociais.

É nesta perspectiva qualitativa e de transversalidade que abordaremos e estudaremos a condição da mulher brasileira atual, baseando-nos nos comportamentos de Média e Joana.

Acreditamos ser de extrema importância os reflexos da leitura literária no processo de mediação de professores leitores para seus alunos leitores. Entretanto, sabemos da grande lacuna na formação literária de professores ainda em tempos de universidade. Se essa lacuna é perceptível em licenciaturas como Letras e em Pedagogia, o que poderíamos dizer então de outras licenciaturas ainda da área das humanidades como História e Geografia, por exemplo, e das licenciaturas das áreas de biológicas e exatas? Esse não é o problema do qual trataremos neste artigo, mas é importante abordarmos tal questão para reforçar o que pretendemos embasar em nosso trabalho: o professor como leitor e mediador de leitura.

Juliana Bertucci Barbosa e Marinalva Vieira Barbosa em *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor* (2013, p.10 e 11), afirmam que:

A efetiva apropriação de texto pressupõe que o leitor, antes de exercer de forma autônoma essa prática, tenha tido um mediador, para quem os livros são familiares. A mediação, nesse sentido, é um ato de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno. [...] O mediador é alguém que toma o texto como um monumento

que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos.

De acordo com Adriana D. Stephani e Robson C. Tinoco em *A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais* (2014, p.07),

O problema do letramento literário do licenciado, que, sob certos aspectos, complementa o fenômeno da formação deficiente, é também dele distinto, uma vez que as habilidades e as competências esperadas para o perfil de um licenciado em Letras e Pedagogia podem ser perfeitamente diferenciadas de seu arcabouço de leituras literárias. Com isso queremos dizer que, mesmo quando o ingressante nos cursos de licenciatura dispõe de uma razoável formação básica, em geral tem grande lacuna em sua familiaridade com obras da literatura nacional e/ou universal.

Freire (1996, p.39) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. O autor diz ainda que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

“O professor que assume a condição de mediador funciona como ponte constitutiva da relação dos alunos com as palavras, com a leitura de diferentes formas [...] sua relação com o que ensina é determinante à construção da relação do aluno com a leitura em si” (BARBOSA E BARBOSA, 2013, p.13).

Barbosa e Barbosa (2013, p.14) considerando a relação professor / livro /aluno afirmam:

O professor mediador encontrará em todos os textos dois temas fundamentais à constituição desse processo: a centralidade da literatura e da linguagem na constituição da leitura. Vale salientar que a conjunção “e” posta entre literatura e linguagem não tem o objetivo de separá-las. Ao contrário, o pressuposto assumido é o de que a literatura é linguagem. A presença da conjunção deve-se ao fato de que em algumas partes do livro o leitor encontrará discussões acerca da centralidade da literatura na constituição da mediação e do próprio ato de ler e em outras partes encontrará discussões sobre o papel da linguagem na constituição desse processo. O “e” marca, somente o fato de que o livro é constituído por textos de sujeitos que discutem a constituição do ato de ler e da mediação a partir do olhar para a literatura e/ou para a linguagem.

Dentro dos estudos que nos cabe nesse artigo, a proposta é de que os professores leitores e mediadores possam proporcionar a leitura literária pelos caminhos da aproximação de temáticas atuais. “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”, (FREIRE, 1996, p.27).

Esse trabalho de mediação, de repasse da leitura de formação de professor leitor para formar leitores literários (no caso deste trabalho, alunos e alunas adolescentes), é proporcionado pelo que lhes é de mais próximo, mais comum e pelas observações e intervenções do mundo ao seu redor.

LEITURAS DE MEDÉIA E JOANA

A história de Medéia nos leva a várias reflexões que se relacionam com o nosso presente no entender da nossa cultura. Rinne (1988, p. 105) afirma, por exemplo, em sua obra *Medéia – o direito à ira e ao ciúme*, que:

Todas as mulheres são atingidas, numa escala maior ou menor, pela falta da “valorização de si mesmas”, condicionada pela educação, e, por isso, sofrem muito mais freqüentemente do que os homens do sentimento de incompletude e do medo torturante da solidão e da falta de aconchego, quando não tem uma relação amorosa sólida. Elas acreditam muitas vezes que devem fazer um esforço adicional para, em troca, receber aconchego, segurança e dedicação do homem.

Rinne (1988) nos aponta, ainda, que uma mãe preferiria matar-se ou deixar-se matar a permitir que acontecesse algo aos próprios filhos. O infanticídio é a mais extremada transgressão a que uma mulher chegaria, o crime mais hediondo que praticaria. Teria tido o drama de Eurípedes, pergunta a autora, a mesma força se Medéia não fosse apresentada como infanticida?

A figura ambivalente de Medéia, continua a autora (1988), é o símbolo de um período de transição do matriarcado para o patriarcado. Da sua passagem ou rebaixamento de deusa da cura e da sabedoria para feiticeira poderosa, inteligente e ameaçadora, e, por fim, esposa ciumenta e infanticida, pode-se deduzir como a feminilidade e, acima de tudo, a feminilidade dotada de poder, foi desvalorizada e vista como demoníaca na mesma proporção do crescimento do poder patriarcal. Rinne (1988, p. 13-14) continua:

Estamos vivendo atualmente uma nova fase de transição, que prenuncia, com indícios não apenas destrutivos, mas também produtivos, uma virada no tempo também quanto à relação entre

os sexos. A figura de Medéia é uma identificação ainda válida no momento atual; na apresentação de Eurípedes, ela simboliza o “aspecto sombrio”, portador de valiosas energias, que só podem ser liberadas, no ego de uma mulher, quando esta ousa olhar para o interior dessa escuridão e ir sem medo ao seu encontro; nas mais antigas tradições, ela surge como imagem oposta à mulher demasiado dócil e retraída criada pelo patriarcado, e símbolo da dignidade, sabedoria e competência femininas, que as mulheres atualmente procuram reconquistar.

Rinne (1988) acrescenta que os modos tradicionais de comportamento, de atitudes, de valores e normas educacionais, transmitidos através dos séculos de geração a geração continuam, por muito tempo, atuando no inconsciente, ainda que tenham perdido a força normativa e a validade no dia a dia, contradizendo as atitudes e intenções conscientes de um ser humano. O que acontece frequentemente é que tudo aquilo, na nossa sociedade, que é tido como “tipicamente feminino”, como a brandura, a afabilidade, a condescendência, a ênfase no sentimento, é encarado como fraqueza, ao passo que, ao mesmo tempo, a mulher deve tolerar, sem protestos, a necessidade de liberdade do homem, tanto agora como antigamente. A educação põe diante da mulher a compreensão do outro, a repressão de suas próprias necessidades em prol da relação, o espírito de sacrifício e a capacidade de assumir compromisso, além dos mais elevados valores, enquanto ostenta, como virtudes superiores da vida masculina, a capacidade de se impor, a persistência (também em relação às próprias necessidades), a capacidade de se desligar e a independência.

Rinne (1988, p. 17) ainda coloca em questão o fato de que “a situação de Medéia, que renuncia a tudo para seguir seu herói, fazendo tudo para apoiá-lo em seus objetivos e vendo o sentido de sua própria vida em amá-lo, representa ainda hoje, a situação típica da mulher, sobretudo da mulher jovem”. É o que vimos,

por exemplo, no texto “Correndo atrás dos bandidos” de Nelito Gonçalves (Época, 2005), que disserta sobre moças jovens que abandonam família, dinheiro, casa, em busca de uma paixão perigosa e que pode lhes custar a própria vida. A história de Medéia retorna a crítica, retrata o efeito destrutivo que a fixação no “grande amor” pode ter. Uma mulher que vê, no seu relacionamento amoroso com o homem um sentido exclusivo e o conteúdo da sua vida acaba de mãos vazias quando o ele se devota a outra ou ela acredita não estar mais correspondendo aos ideais masculinos relativos à beleza e à atração sexual.

Conta Rinne (1988, p. 18) que:

Muitas mulheres sentem dentro de si a ira de Medéia quando a relação amorosa, razão de ser da sua vida, entra em crise; quando sofrem de ciúmes; quando começam a descobrir quem tira proveito do papel ideal da “feminilidade”, válido na nossa cultura, e quando sentem o quanto se haviam identificado com as imagens ideais masculinas sobre o “valor” da mulher, pelas quais elas deveriam ser, antes de tudo, bonitas, jovens e bem-sucedidas, ou maternais e cheias de espírito de sacrifício”. Justamente na metade da vida muitas mulheres se dão conta de que tem de se livrar desses “ideais” de feminilidade, se quiserem sobreviver como seres humanos.

O ciúme e a ira têm algo de letal, principalmente para o próprio ciumento. Este é um acervo de sentimentos negativos e torturantes: medo de perder o amor e a intimidade; inveja da maior liberdade e do sentimento mais forte de autovalorização que se imagina que o parceiro ou rival tem; dúvidas sobre si próprio; sentimento de impotência, de dependência e da própria falta de valor. Na decadência da figura mítica de Medéia, afirma Rinne (1988), está refletido o processo da desvalorização e da falta de autoridade a que todas as mulheres e tudo o que era feminino estavam expostos na cultura patriarcal. Medéia certamente conhecia

seus direitos, pois não é filha da sociedade sob cujas leis teria de viver e não aceitou seu destino como algo natural. Pergunta Rinne (1988, p. 75): “o que aconteceria com seus filhos, os filhos de uma assassina? Ela preferiu matá-los com suas próprias mãos. Seu crime foi tão monstruoso quanto as condições que vivia”.

É importante ressaltar que à mulher do patriarcado jamais era permitido manifestar ciúme, uma vez que este era sempre incômodo porque colocava em questão a prerrogativa masculina, a promiscuidade e, fosse ele expresso de maneira velada ou abertamente, era ignorado, repellido, severamente repreendido ou castigado. Só as mulheres “imprudentes” fazem cenas. O conselho tradicional para a mulher “prudente”, até o nosso século, é que reprima seu ciúme, tolere os “casos” do marido. Diz Rinne (1988, p.77): “Quando na cena final da tragédia Jasão acusa Medéia de ter executado a sua terrível vingança por mero ciúme ela reage perguntando: “Cria que isto seja para uma mulher desgraça de pouca monta?”, e ele responde: “Para uma mulher sensata sim; para ti, porém, tudo é ofensa.””.

As mulheres, entretanto, numa medida maior do que os homens, tendem a dirigir a sua agressão oprimida e reprimida de modo destrutivo contra elas mesmas; as consequências disso são graves depressões e o perigo de suicídio. Esta é, na nossa cultura, provavelmente a maneira mais comum de as mulheres lidarem com as suas agressões; elas as voltam para dentro, caem em depressão, destroem a própria energia vital e a si mesmas, afirma Rinne (1988, p. 92; 131). Este é, por exemplo, o caso de Joana, da obra *Gota d'Água*, de Chico Buarque e Paulo Pontes (1976).

Diz Rinne (1988, p. 120-121):

A mulher experimenta sua capacidade através do homem e consome nisso as suas energias. Mas uma participação no poder do homem é sempre uma ilusão. Um mero sucedâneo da sua própria realização não alcançada. Por isso, a vingança encoberta das mulheres que transferiram a toda sua ambição para o homem consiste frequentemente em insis-

tirem em se tornarem dirigentes do destino deles. “Elas o forçam a ser sempre e em qualquer situação o herói”. Cada um responsabiliza o outro pela falta de equilíbrio e pelo vazio de sua existência; cada um acredita a ter sacrificado ao outro as melhores oportunidades de sua vida e, desse modo, ambos se convertem em inimigos que constantemente se desafiam mutuamente e se combatem, embora não logrem livrar-se um do outro.

Só que quando a parceira reivindica a sua gratidão e lhe mostra tudo o que fez desperta a indignação dele, pois para o homem Jasão a nova amante é um enriquecimento na sua vida e, do seu ponto de vista, a relação com sua mulher também poderia continuar harmoniosa, se ela ao menos fosse “sensata”.

Assim, afirma a estudiosa Adélia Bezerra de Meneses (2001, p. 96) em sua obra *Figuras do Feminino* na canção de Chico Buarque, “a mulher intensa que é Joana da peça *Gota d’Água*, é a que, no confronto masculino-feminino, é a mulher que emerge como o ser forte. Há um confronto masculino /feminino, um embate rude, duro, contundente”. É o que pode ser depreendido neste trecho do diálogo Joana /Jasão:

Joana:

Pois bem, você
Vai escutar as coisas que eu vou lhe fazer; Te conheci moleque, frouxo, perna bamba
Barba rala, calça larga, bolso sem fundo Não sabia nada de mulher nem de samba
E tinha um puto dum medo de olhar pro mundo
As marcas do homem, uma a uma, Jasão,
Tu tirou todas de mim. [...]
Assim que bateu o primeiro pé de vento Assim que despontou um segundo horizonte,
Lá se foi meu homem-orgulho, minha obra completa, Lá se foi pro acervo de Creonte...
Aproveitador! Aproveitador!

Jasão:

Você é a viagem sem volta, Joana.

Agora eu vou contar, sem rancor, sem sacanagem, or que é que eu tinha que te abandonar.

Você tem uma ânsia, um apetite que me esgota.

Ninguém pode viver tendo que se empenhar até o limite de suas forças; sempre, pra fazer qualquer coisa. [...]

pra você não há pausa, nada é lento, pra você tudo é hoje, agora, já tudo é tudo, não há esquecimento não há descanso, nem a morte não há pra você não existe dia santo e cada segundo parece eterno foi por isso que te amei tanto, porque, Joana, você é um inferno.

O diálogo entre Joana e Jasão mostra a “luta” pelo poder, pela força, além de uma Joana no papel de Grande-mãe, iniciática, castradora, detentora do poder. Jasão, por sua vez, busca uma identidade só sua, longe dessa mulher abafadora e acolhedora. Jasão não tem identidade com Joana e Joana não tem identidade sem Jasão.

É importante dizer, entretanto, que uma mulher que sobrevive à morte de sua relação amorosa e sepulta esse relacionamento exclusivo com um homem muitas vezes surge, depois da fase de tristeza ocasionada pela separação, com uma nova personalidade que, com insuspeitada autoconfiança, desenvolve as suas capacidades e encontra novos caminhos para a autonomia. Ao prosseguir no seu caminho ela (essa mulher que sobrevive) não se enreda mais na crise existencial porque possui a força de que necessita para construir o próprio “reino”. É isso o que acontece à Média de Eurípedes, mas não à Joana, uma vez que esta personagem ainda apresenta uma característica simbólica e sociológica, pois se percebe que Joana pode representar o povo brasileiro e Jasão, que é compositor popular, ao abandoná-la, está renegando o próprio povo e passando para o “outro lado”, o lado dos donos do Poder.

Uma leitura analítica das protagonistas das tragédias, em sala de aula, é substancialmente importante para que possamos nos

deparar com as comparações de pensamento e de perspectivas dos educandos, para que possamos entender que ‘linha de pensamento’ eles seguem, uma ‘linha’ emocional ou uma mais objetiva de um leitor totalmente externo ou uma analítica dos fatores externos e internos que interpenetram-se na obra, se os alunos se colocam no lugar das protagonistas e como são elaborados seus discursos para concordâncias ou contraposições com os colegas e/ou com o educador em sala.

METODOLOGIA

O “movimento” de ida e retorno que ocorre com os leitores de literatura, movimento este de exteriorização em que o “ser” experimenta um mundo novo e diferente, mas, às vezes bem comum e familiar ao seu, e movimento também de interiorização a partir do retorno ao seu lugar de origem, o seu habitat, renovam aquele ser experimentador com o reconhecimento de outras realidades e a possível expressão de um novo sentimento que surge, o sentimento de identificação e de aproximação com o outro.

Ensinar a aprender, de acordo com Bagno (1998, p. 14-16):

É criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão à sua disposição na sociedade. [...] Se o professor abrir mão de seu papel fundamental de orientador da aprendizagem de seus alunos, estará se responsabilizando pelo que vier a acontecer com eles ao tentarem atravessar esse labirinto, que na verdade é um grande campo minado. [...] Ensinar a aprender então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permite desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento.

Este processo, feito por meio de e pelas literaturas de Eurípedes (2004) e de Buarque e Pontes (1976), teve início em fevereiro de 2006 e se estendeu até junho do mesmo ano. Foram cinco meses de análises das obras literárias e, mais especificamente, de suas protagonistas Medéia e Joana e dos papéis que desempenham na sociedade, com o acompanhamento de textos que fizeram e fazem interdiscurso com as obras e protagonistas. São eles:

- a. Briga de marido e mulher – crônica de Fernando Bonassi, que trata desta relação e que foi transportada para a relação Medéia/Jasão e Joana /Jasão;
- b. Jasão e os Argonautas – texto retirado da Internet para uma leitura da questão histórica e da personagem Jasão;
- c. Medéia de Pasolini, uma tradução desconstrutora – texto de Ulysses Maciel de Oliveira Neto que aponta que Pier Paolo Pasolini põe em cheque os discursos historicamente estabelecidos como lógicos, os discursos que pretendem fixar e explicar;
- d. O filme Medéia de Pasolini, para análise e discussão após a leitura da obra clássica e do texto de Oliveira Neto;
- e. As canções Cotidiano, Soneto, Sem açúcar, Olhos nos olhos, Você vai me seguir, Pedaco de mim, de Chico Buarque, e, ainda, Atrás da porta, de Chico Buarque e Francis Hime, e Angélica de Chico Buarque e Miltoninho, para interdiscurso com Medéia, de Eurípedes, em um primeiro momento e, em um segundo momento, a análise das mesmas canções fazendo interdiscurso com Gota d'Água, analisando onde e como podem ser encontradas as vozes de Joana e de Jasão nessas canções (Medéia foi lida, claro, antes de Gota d'Água);
- f. Correndo atrás dos bandidos, texto de Nelito Fernandes (Época, 2005), e as reportagens Veneno na pizza do ex, Mulher dá tiro de 38 no marido, Mais um recém-nas-

cido é abandonado e Libertada acusada de matar jovem, reportagens estas que trazem a mulher no papel de cegamente apaixonada, humana (inumana aos olhos da sociedade em que vive, na qual a mulher deve ser doce, forte e delicada) e violenta (a mulher que comete crimes) para interdiscurso com ambas as obras literárias;

- g. Fragmentos do livro *Medéia – o direito à ira e ao ciúme*, de Olga Rinne, que traz a mulher como ser humano que é, sua condição no mundo e seu direito (por que não?) à ira e ao ciúme;
- h. Os textos *Mães e filhos*, de Danuza Leão, e *Nada de menos*, de Miriam Leitão, que trazem a mulher-mãe, a mulher feminina, a mulher apaixonada e em pleno “exercício” de ser mulher, em uma crítica ao machismo atual;
- i. As reportagens do *Jornal O Popular de Goiânia – Goiás: IPTU – o imposto que vai desabrigar famílias*, *Cartilha revela direitos*, *Demora e prejuízo*, *Casas legalizadas*, *Povão atendido*, para interdiscurso mais direto com as questões sociais, econômicas e políticas presentes em *Gota d’Água*, e, com o mesmo propósito, o texto *Solução final para a questão da miséria nacional*, de Fernando Bonassi;
- j. Por último, *Antecedentes da ação da Medéia*, de Mário da Gama Kury, *O que é Teatro*, *O que é Tragédia* e *Apresentação de Gota d’Água para contextualização histórica com a literatura clássica e com a contemporânea por ambas se tratarem de peças teatrais trágicas*.

Cada um dos textos, canções, reportagens, críticas, foram profundamente lidas e amplamente discutidas em sala de aula, sendo que os educandos tomaram para si, meninos e meninas, os papéis de Medéia e de Joana, ora discordando, ora concordando,

ora odiando, ora se apiedando e acreditando em suas ações como justas e cabíveis. Foram discutidos os porquês de tais ações: a tentativa de assassinato da amante/noiva dos maridos, o assassinato dos filhos e o suicídio (no caso de Joana), o desespero, o ciúme, a paixão, a ira, a vingança dessas mulheres. Foram também feitos debates sobre o que as levaram a tomar tais atitudes: o abandono e o desprezo dos maridos, a falta de respeito, a ingratidão, a traição, o “ser despejada” de sua morada (país estrangeiro, no caso de Medéia, e seu próprio lar por direito, no caso de Joana) e aí entra a questão de cunho social e econômico e a “lei do mais forte” no papel de Creonte de Gota d’Água – o Brasil da década de 70 e também o de hoje, tão parecido com aquele.

Foram feitos “plantões de dúvidas” entre os educandos-leitores que, em duplas ou em grupos de até cinco pessoas, debatiam e tiravam, entre si, dúvidas corriqueiras ou mais profundas sobre Gota d’Água. Apresentamos aqui algumas questões desses leitores: “Como era a personalidade de Creonte?”, “O que Jasão sente por Joana?”, “O que Egeu fez?”, “Jasão era realmente “gigoló”?”, “Por que Creonte não gostava do povo?”, “O livro Gota d’Água dá destaque à uma política social. Por quê?”, “O que levou Jasão a abandonar Joana?”, “Será que rejeição era o ponto mais fraco de Joana?”, “Jasão não amava sua família, estava cansado dela e por isso saía para se divertir com os amigos?”, “Será que Jasão realmente amava seus filhos?” e “Nos dias atuais, quem seria Jasão na sociedade brasileira? Qual seria o tipo de homem Jasão?”, entre outras. Foi ainda elaborada, por nós, uma avaliação discursiva sobre Medéia, de Eurípedes. Para Gota d’Água elaboramos um roteiro com semi-temas afins para as apresentações de Seminários mais completos com os temas: Joana, Jasão, Creonte, Egeu, Coro (nesta obra representado pelos vizinhos e amigos de Joana e de Jasão), além do contexto histórico no qual cada um e todos estavam inseridos. Foram propostas várias produções de textos e análises dos textos lidos e a redação: “Mulher: mãe, mulher e a condição feminina”.

A análise de dados a seguir foi realizada com alguns dos trabalhos recolhidos nestes cinco meses de trabalhos, com base em pesquisa qualitativa, que tem por princípio a elaboração e análise hermenêuticas dos temas dados/abordados de acordo com o entendimento, o envolvimento, a contextualização sócio-cultural e a aproximação dos alunos com os trabalhos propostos, trazendo os seus saberes e opiniões prévios e/ou aqueles formados a partir das leituras e debates.

Para esta análise foram selecionadas algumas produções dos educandos. Teremos, aqui, contato com a nossa análise a partir de tais produções.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados, foram selecionadas cinco produções de textos solicitadas aos educandos, direcionadas às obras *Medéia* e *Gota d'Água*. As duas primeiras produções analisadas correspondem à redação solicitada em sala de aula com o tema: 'Condição da Mulher: mãe, mulher e violência feminina'.

- a. Texto 1 (voz feminina): A partir do tema da redação e após apresentar seu discurso com a afirmativa de “é bom ser mulher e ter o prazer de colocar uma vida no mundo”, a educanda vai nos falar, em um discurso direto e indignado, dos preconceitos sofridos pelas mulheres, como não ter os mesmos direitos dos homens. Em seguida, esperava-se uma anunciação de tais preconceitos, o que a aluna faz, mas descarregando alguns conceitos que já fazem parte do discurso comum e cotidiano: homens podem ficar com várias mulheres e mulher não pode ficar com vários homens, pois será chamada de “galinha” e mulher tem o salário mais baixo do que o do homem, mesmo desenvolvendo o mesmo trabalho. A partir daí, inicia-se um discurso totalmente pessoal, emocional e pouco crítico, além de um tanto ingênuo,

nas afirmativas de que “homens são safados” e “mulheres são santas”. A estudante termina afirmando, mas sem nenhuma convicção ou debate, que há exceções, uma vez que existem mulheres que não são santas e nem todos os homens fazem essas maldades todas. Mas que maldades?

Texto com todas as bases para se tornar mais crítico e incisivo, mas permanece no lugar-comum, sem deixar de ser totalmente interessante.

- b. Texto 2 (voz feminina): Com o mesmo tema apresentado no texto 1, a produção textual se mostra em primeira pessoa, afirmando que a mulher é muito importante na sociedade e fundamental na vida do homem. Apresenta, também, um ideal de luta e liberdade: “nós mulheres temos que ser guerreiras”, porque os homens as maltratam, só pensam em si mesmos e são necessariamente apenas interessados em sexo. No tópico que se refere ao ser mãe, a mulher é tida como um ser de vida difícil, pois, uma vez mãe, corre o risco de um dia ser maltratada pelos próprios filhos. Em relação ao emprego, “a mulher sempre ganha menos que o homem, mesmo fazendo o mesmo trabalho”. É importante observar que, mais uma vez, o locutor apresenta tratamentos e discursos já repetidos pela sociedade, sem acréscimos de nada muito diferente, como sugere o tema.

Apesar de não seguirem o que realmente foi pedido no tema da redação, é interessante observar como o discurso da sociedade já está impregnado no saber de jovens mulheres adolescentes. Mesmo que sem análise ou crítica, elas apresentam o conceito afirmativo de que a mulher sofre na sociedade, e mais do que os homens, que talvez nem sofram.

- c. Texto 3 (vozes femininas sobre a questão do ciúme e da ira – Rinne): Refere-se à avaliação sobre a obra *Medéia*, feita em dupla e em sala de aula. O texto a ser analisado é uma das questões sugeridas na avaliação e foi elaborado por duas jovens adolescentes. A questão é:

“A situação atual de *Medéia*, que renuncia a tudo para seguir o seu herói, fazendo tudo para apoiá-lo em seus objetivos e vendo o sentido de sua própria vida em amá-lo, representa ainda hoje a situação típica da mulher, sobretudo da mulher jovem. O “grande amor”, o casamento ou um compromisso semelhante, a dois, é para a maioria das mulheres o centro da existência e absorve grande parte de suas energias, ainda que elas sejam bastante capazes de fazer um juízo crítico dos mecanismos dos papéis da nossa cultura. [...] Criticar agora a fixação no “grande amor” não significa dizer que as mulheres se tornem iguais aos homens, e devam pôr as relações humanas em segundo plano, depois do sucesso profissional, ou que devam cultivar uma sexualidade apartada dos sentimentos e recusar compromissos e renunciar a capacidades humanas tão importantes quanto a empatia e a compreensão dos sentimentos e necessidades alheias. Significa que as mulheres precisam livrar-se dos sonhos que, durante gerações, foram a compensação para sua real impotência e o seu nível inferior na sociedade. A história de *Medéia* retrata o efeito destrutivo que a fixação no “grande amor” pode ter.” (Rinne, 1988, p.17)

Baseado(a) na fala de Rinne, fale da mulher atual como ser feminino e sua valoração ao amor e como ser que tem, sim (e por que não?) direito à ira e ao ciúme, e de exigir os seus direitos.

As educandas, em seu texto a partir da questão proposta, afirmam que “a mulher atual é bem diferente da mulher de outros tempos, ela não é mais vendida feito gado, não é mais escrava de seus maridos”. O texto prossegue com a afirmativa de que as mulheres já têm alguns direitos respeitados, mas que ainda não é suficiente. Continua afirmando e, assim, interagindo com a proposta de texto, relatando que as mulheres têm sim direito à ira e ao ciú-

me, a lutar por seus direitos, que se todas as mulheres tivessem tido a ira de Medéia, talvez a situação não seria essa (de preconceito, submissão etc.). Esclarece, com um dizer já típico na sociedade: “E nós não devemos sentir vergonha e realmente lutar, porque parte da culpa talvez seja nossa”. Esta última fala aproxima-se de um dizer popular que já ficou também impregnado no inconsciente coletivo e que afirma, por exemplo, que “os próprios negros têm preconceito contra a própria cor, que são racistas”. É um discurso muito próprio do modelo de política neoliberal que, à grosso modo, afirma que “há oportunidades iguais para todos, mas só os realmente competentes se sobressairão”. Apesar disso, o texto apresenta uma crítica bem mais embasada e menos solta, de cunho um tanto agressivo, que se mostra em um íterim de indignação e auto-reconhecimento.

- d. Texto 4 (voz masculina – sobre Joana): É um trabalho de pesquisa solicitado para grupos de educandos, para ser apresentado em forma de seminário, e tem como foco a personagem Joana, de Gota d’Água. O grupo de quatro participantes, duas meninas e dois meninos, apresenta uma introdução baseada em pesquisas no próprio livro Gota d’Água (apresentação) e na Internet e, depois, passam para uma análise do grupo acerca da personagem Joana e afirmam: “De acordo com nossa interpretação da peça, Joana tinha um gênio muito forte. Era uma mulher pobre, madura, guerreira, feiticeira, sofrida, mãe e apaixonada por Jasão, um sambista com quem era casada [...] Joana nunca aceitou o dinheiro de Jasão após o mesmo se envolver com Alma. Pedia que suas vizinhas ficassem cuidando de seus filhos enquanto ia trabalhar. Atualmente, a situação das mulheres brasileiras varia: há aquelas que agem como Joana, mas há aquelas que, devido a várias situações, aceitam o dinheiro do esposo que as traiu”. E continuam: “De certa forma, Joana sentia nojo dos próprios filhos, e os acusavam de serem

traíçoeiros como Jasão. Mas não se pode negar que os amava, a ponto de matá-los para livrá-los do sofrimento e da miséria, e também para se vingar de Jasão”. [...] “Em suma, acreditamos que Joana amava e odiava os filhos, e amava realmente Jasão. Situação tipicamente humana, pois em muitos pontos os seres humanos são fracos e fortes e facilmente se deixam levar por coisas fúteis”.

Quais são as coisas fúteis? Os sentimentos de amor e ódio, o marido e os filhos?

É perceptível a análise coesa e sem exacerbações emocionais dos educandos, análise clara e concisa, mas que não traz nada de mais aprofundado. Os alunos continuam o trabalho de pesquisa com “pontos de vista” de pessoas que discutem Gota d’Água no orkut, além de reportagens de jornal e revista, e finalizam assim: “Trabalhar com Gota d’Água foi uma experiência incrível para todos nós. Dificilmente encontramos uma obra grandiosa assim que trata a respeito do povo. Por isso, acreditamos que a trama citada, enquanto o ser humano existir, não acabará nunca, e sempre existirá uma Joana entre a população, por melhor ou pior que sucederem as situações”.

- e. Texto 05 (voz feminina – poema sobre Medéia - livre): Não foi solicitado aos educandos, mas apresento, aqui, um poema livre feito por uma aluna que “se pôs na pele de Medéia”. A voz do eu- lírico que, por sua vez, se configura como voz de Medéia, apresenta a indignação feminina acerca do abandono, descaso e desrespeito apresentados pelo parceiro/marido que lhe jurou fidelidade. Leiamos, então, o poema:

Medéia

A minha alma ainda chora por ti
Meu coração
acelera quando te sente
Me falta ar
Me falta você

Que a morte me traga alívio, e me arranque essa
vida odiosa Sofro, e não posso conter meus gritos
de dor
A minha ira é violenta
Violam contra mim a fê jurada Mortais sim mor-
tal
Ouvem minha voz e meus longos gemidos Gritos
agudos sobre meus dolorosos infortúnios E amal-
diçoado é aquele que traiu meu leito Que flagelo
é o amor dos mortais
Meu coração não é um tirano Não vê?
Mergulharei no coração uma lamina afiada
Quem sabe assim as sombras desse amor vão em-
bora Quero que se arrependa amargamente
Minha boca não pode encontrar injúria mas san-
grenta para infamar tua covardia
Mas aliviarei meu coração fazendo-o me ouvir
assim sofrerá Sim, escutava meu coração mais que
a minha razão Espera...me aliviarei de todo temor
Fiz ate inimigos para te agradar Que ironia, mes-
mo assim me ignora Seu corpo? Não era tudo
Estas mãos quantas vezes não segurastes Estes lá-
bios quantas vezes não beijastes Nada mais tem
significado para ti Traidor
Esse amor, nenhum freio segura
Não deixa aos mortais nem honra nem virtude
Acredite...
Tudo é mentira
É, eu sei você sempre me quis como ninguém
Mas sei também
que a única coisa que amou foi a si mesmo

Autora: Aline Vital dos Santos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão, após a análise de dados e de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, que todos os objetivos, discussões, debates sobre as condições da mulher na sociedade atual, posicionamento do leitor a partir da leitura de livros literários e como ele experimenta na vida real o que lhe é trazido pela leitura literária foram alcançados com bons resultados. Todos os alunos e alunas participaram dos debates, questionaram, se posicionaram social e culturalmente, alguns com vozes ainda abafadas pelas suas crenças, que são, na verdade, sociais, outros com vozes tão fortes e gritantes como as das personagens analisadas.

O que nos pareceu bastante interessante foi que, nas produções textuais como as que foram apresentadas aqui nos textos 1 e 2, as vozes femininas, que em princípio deveriam ser mais fortes nesses debates, se posicionaram num discurso de lugar-comum, habitual e sem nenhuma análise mais aprofundada ou tentativa de ‘voz libertária’. O discurso é o discurso da cópia, com reclamações por vezes dolorosas e raivosas, mas sem nenhuma proposta de mudança.

Percebemos mais profundidade e embate crítico a respeito do assunto analisado nas vozes femininas do texto 3 e na voz masculina do texto 4, ainda que este último se mantenha ‘sorrateiro’ e em busca do entendimento do ser feminino como, antes de tudo, ser humano. O texto 5, por sua vez, se mostra na voz de um eu-lírico, Medéia, dona de sua própria voz e ira.

Sair do discurso comum e partir para um discurso de análise e ‘embate’ se faz com muito trabalho, debate, quebra de crenças preconceituosas e pré-estabelecidas. Trazer esse tipo discurso, dito em voz feminina, a partir de obras literárias como Medéia e Gota d’água, é não apenas aproximar os alunos da literatura, como também permitir que eles, a partir das leituras literárias, se afigurem como pessoas que fazem parte dos processos sociais e históricos trazidos nos livros e bons representantes da realidade, aproximando literatura e leitores e estabelecendo um diálogo de

reconhecimento individual e social inserido no contexto do qual todos nós fazemos parte.

Assim, pensamos, que o lugar que o professor ocupa no processo de mediação de leituras, requerendo o exercício de autonomia tanto seus quanto de seus alunos e assegurando o valor simbólico das leituras literárias, é o lugar de sujeito na história, e lugar de sujeito também leitor, à medida que troca, transfere, recebe conhecimento, produz conhecimento e permite a dialogicidade, o professor se insere no processo de ensino e aprendizagem da leitura, reafirmando os confrontos e as descobertas entre o que é “da ordem do singular e da ordem do social” (BARBOSA E BARBOSA, 2013, p.13).

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Pesquisa na escola – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

BARBOSA, Juliana Bertucci e BARBOSA, Marinalva Vieira. *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor.* (organizadoras). 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BUARQUE, C. e PONTES, P. Gota d'Água. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem.* São Paulo: SBPC Ciência e Cultura, 1972.

CHIAPPINI, L. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino.* São Paulo: Cortez, 2005.

EURÍPEDES. *Medéia.* Tradução de Miroel Silveira e Junia Silveira Gonçalves. São Paulo: Martin Claret, 2004.

FARIA, M. A. *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens que os alunos realmente gostam.* São Paulo: Contexto, 1999. (Série Repensando o Ensino)

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

MENESES, A. B. de. *Figuras do feminino na canção de Chico Buarque*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

RAMAL, A. C. *Pedagogia em tempos de crise. O pensamento de Pedro Poveda*. São Paulo: Loyola, 1996.

RINNE, O. *Medéia – o direito à ira e ao ciúme*. Tradução de Margit Martincic e Daniel Camarinha da Silva. São Paulo: Cultrix, 1988. (Coleção A magia dos mitos).

SANTOS, B. de S. *Introdução à uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

STEPHANI, Adriana Demite e TINOCO, Robson Coelho. *A Formação de Professores Mediadores de Leitura Literária: Os Desafios Atuais*. Unb, 2014. Disponível Em: [Www.ileel.ufu.br/Anaisdosielp/Wp-Content/Uploads/2014/11/1045.Pdf](http://www.ileel.ufu.br/Anaisdosielp/Wp-Content/Uploads/2014/11/1045.Pdf). Acesso Em: 25 De Julho De 2017.

QUESTÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA *A BOLSA AMARELA* DE LYGIA BOJUNGA

Gabriela Cristina Maia de Assis Fogaça¹; Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira²

INTRODUÇÃO

Com base nas considerações dos estudos culturais, este trabalho objetiva evidenciar articulações entre o enredo de *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga (1976) e as práticas docentes face às questões de gênero em sala de aula. Nesse estudo, entendemos gênero como uma construção social/cultural, para além, da perspectiva biológica (LOURO, 2014; SCOTT, 1995). Com isso, nos aportamos teoricamente a autoras/es que estudam as relações de gênero sob esse viés, bem como a aquelas/es que retratam a importância da literatura para a discussão/introdução/problematização de temas centrais como o proposto aqui. Nesse caminho, entendemos a escola e, mais

-
- 1 Docente do quadro efetivo do município de Crixás-GO, onde atua como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Licenciada em Letras pela UFG.
 - 2 Docente do quadro efetivo do município de Crixás-GO, onde atua como professora de apoio. Mestranda do Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG.

precisamente, a sala de aula, como espaço plural que necessita ser considerado nos limiões da cultura, da etnia, das identidades de gênero, da sexualidade, etc. Assim, por considerarmos de extrema relevância a problematização dessa temática, analisamos por meio da pesquisa-participante, como as/os discentes do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Crixás-GO percebem as disparidades de gênero em sala de aula. Para tanto, utilizamo-nos, inicialmente, das vivências de Raquel, a protagonista da obra *A bolsa amarela*; Vale lembrar que essa personagem por ter suas vontades reprimidas, esconde-as em sua bolsa, as quais são: Ter nascido garoto, ser escritora e ser “gente grande” (BOJUNGA, 1976). Tendo esse enredo como pano de fundo, discutimos nesse artigo as desigualdades inscritas ao tratamento dado a meninas e meninos em sala de aula, pois consideramos esse espaço, como (re)produtor dos moldes sociais e de certa forma, precursor das disparidades vislumbradas (AUAD, 2016; LOURO, 2014; MORENO, 1999). Dessa forma, os métodos adotados para a composição da discussão baseiam-se na revisão bibliográfica e na pesquisa de campo empreendida em uma turma, da qual somos participantes por exercermos a função de docente e professora de apoio. A pesquisa realizada fornece embasamentos capazes de elucidar dentre outros aspectos, a importância de uma prática docente refletida e questionadora que seja apta a interatuar e subsidiar a formação crítica das/os discentes. Percebemos, além disso: a naturalização das desigualdades de gênero instanciadas na sociedade; o encapsulamento dos sujeitos aos padrões sociais; a visão binária de gênero, como forma de manter as disparidades.

Situada na linha teórica dos estudos culturais³, a temática discutida baseia-se na compreensão de gênero como uma construção social/cultural/histórica (LOURO, 2014; SCOTT, 1995).

3 Costa, Silveira e Sommer (2003, p.40) caracterizam a linha teórica dos Estudos Culturais como “um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos”, os quais buscam “inspiração em diferentes teorias”, com vistas a romper “certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas”.

Entendemos, nesse sentido, que as identidades⁴ de gênero são (re-)construídas ante as vivências sociais e não se baseia na perspectiva biológica, a qual determina anatomicamente os papéis que cada uma/um deve assumir socialmente. Concebemos gênero como constituído por/nos processos discursivos e culturais que se sobrepõem aos fatores biológicos, isto significa, que essas construções se dão nos diferentes espaços, nos quais situamos, inclusive e, principalmente, na escola.

Entender a escola como espaço sócio-cultural (DAYRELL, 2001) significa considerá-la sob a ótica da cultura e, por conseguinte, da diversidade cultural inerente a ela, haja vista, que nela se encontram pensamentos, crenças, valores, etnias diferentes. Nesse sentido, por tratar-se do *locus* do conhecimento sistematizado, essa instância pode romper com os ditames sociais e confrontar os discursos que tentam conformar meninas e meninos a disparidade de gênero. Por outro lado, entretanto, pode também endossar o imaginário social⁵ e reproduzir desigualdades por meio de sua prática docente irrefletida.

Reconhecer a sala de aula como espaço plural é condição basilar para a prática pedagógica propriamente dita, pois se faz necessário conhecer a realidade escolar e com isso ter/obter possibilidades de “lidar” com ela. Dessa forma, é fundamental inicialmente reconhecer que dentro da sala de aula não há um consenso cultural, nem histórico, esperando por um ensino homogêneo e reprodutor dos ditames sociais, mas, há uma pluralidade de saberes, de vivências, de crenças que necessitam serem consideradas.

4 De acordo com Louro (2014), as identidades não são constituídas a partir do ponto de vista da idade ou de forma inevitável, porém, são plurais e se (trans)formam por meio das vivências sociais/culturais, não sendo, portanto, fixas ou pré-sociais.

5 Para Carvalho (1987, p.11) o imaginário social “é constituído e se expressa por ideologias e utopias [...]”. Em outras palavras, “nele as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro [...]”.

A trama debatida neste artigo, *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga (1976) apesar de datada pode ser considerada uma obra atemporal, pois seu enredo e suas reflexões são atuais e discutem ora de forma explícita, ora implícita, temas referentes a questões de gênero e, principalmente as desigualdades de gênero, através da protagonista Raquel.

A literatura é para diferentes autoras/es uma forma de expressão artística, que envolve o modo de pensar e sentir de quem escreve. Seguindo por esse viés Marisa Lajolo em *O que é literatura* (1989, p.17) reforça que “a obra literária é um objeto social”, ou seja, emerge da relação social e comunicativa estabelecida entre aquela/e que escreve (autora/or) e aquela/e que lê (leitora/or). Partindo dessa perspectiva, o intuito principal desse artigo é evidenciar articulações entre o enredo de *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga (1979) e as práticas docentes face às questões de gênero em sala de aula.

O que pretendemos, em outras palavras, é possibilitar a compreensão de que através da leitura literária é oportunizado a/ao leitora/or além da “atribuição de sentidos” (ORLANDI, 2012 p.7) a formação crítica desse sentido. A literatura contribui para essa significação à medida que a/o leitora/o consegue se identificar como interlocutor (catarse) e, por conseguinte, construir sua própria significação para o texto.

Além disso, faz-se imponente a esse trabalho depreender que a literatura intermedeia leituras das tramas sociais estabelecidas nas entrelinhas dos textos. Assim: “Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito, mas também está significado” (ORLANDI, 2012 p.13). As questões de gênero podem ser compreendidas dessa forma, ao passo que na maior parte dos textos não há uma desigualdade explícita em relação às minorias, mas há implicitamente discriminações veladas à diversidade, seja ela étnica, cultural, de cunho sexual ou religioso, etc.

Para a composição desse artigo procuramos analisar, dentre outros, os principais referenciais: Auad (2016), Louro (2014), Silveira et al (2012), Bojunga (1976), Lajolo (1989), Moreno (1999), Beauvoir (1949).

A iniciativa de realizar esse trabalho partiu da nossa inquietação pessoal no que se refere às nossas vivências enquanto docentes, principalmente, ao percebermos no enredo de *A bolsa amarela* a oportunidade de elucidar as desigualdades de gênero por meio da literatura, o que conseqüentemente, contribui para a interpretação crítica dos arranjos sociais nos quais se inserem a mulher.

Para o trabalho proposto, discutimos na primeira seção o enredo da obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga; na sequência são discutidos a representação da mulher em sala de aula com base nas vivências de Raquel – protagonista da obra; reservamos o penúltimo tópico para melhor evidenciar a metodologia adotada nesse estudo; e na última seção discutimos a atuação docente face as questões de gênero.

APRESENTAÇÃO DO ENREDO: A BOLSA AMARELA

Raquel, a protagonista da obra, é uma menina de cerca de dez anos de idade, a caçula da família, e por ainda não ter a dimensão exata do que é se sentir bem enquanto menina, acredita que reprimir suas vontades seja o caminho para resolver seus dilemas infantis. As suas principais vontades são: ter nascido menino, pois segundo ela, os meninos podem brincar de futebol, soltar pipa e têm mais liberdade que as meninas; ser grande, já que ela percebe que adultas/os tem mais direitos do que as crianças; e vontade de ser escritora, já que por muitas vezes durante a narrativa, esse anseio foi desrespeitado, tanto pelas/os adultas/os quanto por seu primo Alberto, que é a personificação do menino “cheio de direitos”, como pode-se perceber no capítulo seis, intitulado “o almoço”, em que Alberto ignora a individualidade de Raquel e puxa sua bolsa com força para ver o que tinha dentro: “Puxa

vida, por que é que eu não tinha nascido Alberto em vez de Raquel?” (BOJUNGA, 1976 p.77).

É recorrente essa vontade de ter nascido garoto durante toda a obra:

Puxa vida, como eu curti soltar aquela pipa! Já tinha cansado de ver garoto empinando pipa; sabia tudo quanto era macete, sabia ver de onde vinha o vento, só que não sabia que era tão bom sentir puxada da linha a mão” (BOJUNGA, 1976 p.136).

Mais que apenas ser uma estória, essa narrativa tenta despertar nas/os leitoras/es a consciência de igualdade, acima do gênero em que os personagens estão estabelecidos., já que ao final do romance, Raquel passa pela casa de consertos, em que ela deixara a Guarda-Chuva – vale ressaltar que a personagem é mencionada com o artigo feminino, pois ela escolheu ser “mulher” – para que a mesma seja consertada, mas por fim, a protagonista passa pelo processo de reconhecimento de sua própria identidade e valor, aceitando-se como criança, menina e escritora: “Tá vendo? Falaram que tanta coisa era coisa só para garoto, que eu acabei até pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro” (BOJUNGA, 1976 p.126).

Raquel carregava sua bolsa tão cheia de vontades, aí utiliza-se do elemento da narrativa fantástica⁶, para fazer alusão ao “peso” que é reprimir o que se sente, o que se é ou desejos. Mas assim que seu pensamento é “consertado” ao observar outro modelo de família e estrutura, na casa de consertos, Raquel, que no início do romance havia guardado, leia-se reprimido, suas vontades, retira de sua bolsa o que mais lhe incomodava, espontaneamente: “Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto

6 A literatura fantástica refere-se às narrativas improváveis e inexistentes, baseadas fundamentalmente, portanto, no imaginário (CALVINO, 2004).

e minha vontade de ser grande. Elas tinham emagrecido tanto que pareciam até papel” (BOJUNGA, 1976 p.131).

A partir da análise de *A bolsa amarela* podemos depreender que a literatura não tem mais o viés de “pretexto para o ensino de uma disciplina curricular, privilegiando a função de instrumento para um fim alheio às propriedades singulares da criação artística”. A obra analisada é artística, pois pode trazer à tona diversos posicionamentos acerca de gênero, fazendo com que se propicie às crianças “[...] experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo” (SOUZA; FEBA, 2011 p.8).

Em síntese, a obra analisada permite além dos conteúdos inerentes ao ensino de Língua Portuguesa (literatura, gramática, etc.) trazer à tona discussões sobre as relações de gênero nos espaços sociais diversos. Através de Raquel, pode-se exemplificar as desigualdades no tratamento de meninas e meninos, pois estes são educados para ter autonomia, ser forte, dominador, etc. e as primeiras são educadas para a submissão, dependência, docilidade, etc. (AUAD, 2016).

REPRESENTAÇÕES DA MULHER EM SALA DE AULA X AS VIVÊNCIAS DE RAQUEL⁷

Há na obra analisada uma questão extremamente relevante, a saber, a maneira como a mulher é representada através da personagem Guarda-Chuva. Essa personagem escolheu ser menina, fazendo assim com que a protagonista percebesse que ser mulher não é problema, mas, ser tratada diferente, leia-se, de forma desigual, sim. Mais do que ser mulher, a Guarda-Chuva tinha um referencial diferente sobre os padrões de beleza impostos, já que: “[e]la achava que ser bonitinha só era muito pouco: se de repente ela desbotasse, ela deixava de ser bonitinha; aí ela não ia servir para

7 Nome da protagonista da obra analisada – *A bolsa amarela*.

mais nada, porque a única coisa que ela era, ela deixava de ser” (BOJUNGA, 1976 p. 105).

Aqui nota-se a ruptura de conceitos femininos sacralizados nos papéis e necessidades antes ditas tipicamente femininas. A Guarda-Chuva (substantivo) queria ter liberdade de ir e vir, não se preocupava com a beleza exterior e queria muito viajar e conhecer todo o mundo.

Pensar sobre o modo como as crianças interpretam as representações de feminilidade e masculinidade presentes na literatura infantil, dentre outros aspectos, parece-nos fecundo. Em primeiro lugar, porque podemos aprender muito sobre a diversidade de experiências construídas por elas em múltiplos contextos de vida. Em segundo, porque, por meio dessa escuta interessada, sensível e compreensiva, podemos conhecer alguns efeitos importantes das significações presentes nas histórias infantis, considerando, evidentemente, que essas significações e seus efeitos sobre crianças também atravessados pelas práticas constituídas em outras instâncias socioculturais (SILVEIRA et al, 2012 p.147).

Em outras palavras, na obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga são discutidos diferentes assuntos sob a ótica de Raquel, uma menina cheia de vontades e sonhos reprimidos. Em algumas passagens de sua história a protagonista da obra infanto-juvenil vê-se num constante dilema acerca das distinções feitas, principalmente por sua família, em relação às brincadeiras próprias para meninos e aquelas consideradas adequadas para as meninas.

Em sala de aula, o tratamento diferenciado a respeito das questões de gênero pode ser facilmente percebido nas situações cotidianas e aparentemente inocentes, a saber: o discurso docente, a divisão das atividades, sejam elas recreativas ou de estudos, dentre outros.

O discurso docente e as formas veladas de reprodução das ideologias sexistas⁸ presentes na sociedade são condutas que legitimam desigualdades entre meninas e meninos e que de forma não-refletida incitam as crianças a uma reprodução futura dessas mesmas concepções.

Dessa forma, o peso que recai sobre o discurso e a metodologia irrefletida adotada em sala de aula remetem à (re)produção acrítica do pensamento fixo e estável da sociedade majoritariamente androcêntrica. A autora Montserrat Moreno em sua obra *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola* define androcentrismo como o ato de:

considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo (1999, p.23).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a escola – instituição inserida na sociedade majoritária androcêntrica – por meio de suas práticas cotidianas pode reproduzir e produzir poder (OTTONI e LIMA, 2014). Assim, é na escola e, mais especificamente na sala de aula, que as ideologias hegemônicas são “repassadas” num processo de interação entre docentes e discentes, posto que essa instância de ensino formal em seu fazer diário reafirma de forma não-refletida o discurso considerado adequado para as vivências sociais.

De acordo com Moreno (1999) quando a escola interatua de forma a legitimar os padrões impostos e aceitos como corretos e únicos mesmo que agindo de forma “inconsciente” está fazendo um “pequeno favor para a sociedade”, pois “não será mais que um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e de

8 De acordo com Almeida (1998 p. 44), a conduta sexista baseia-se num “prejulgamento do que é adequado para cada sexo”.

mediocridades” (p.17). Considerando o posicionamento crítico da autora citada, depreendemos que a função escolar está muito aquém da formação questionadora e crítica ideal, entretanto, a ação docente não pode se limitar a tais reproduções.

Ao cumprir a sua dupla função na formação de crianças e adolescentes – intelectual e social – a escola deve preocupar-se com o desempenho crítico das alunas e dos alunos e não somente com a reprodução dos moldes impostos pela sociedade, presentes na mídia (televisão, revistas, jornais, rádio, etc.), nos materiais didáticos, nos discursos de docentes, pais, mães, igrejas, dentre outras instâncias, as quais se apresentam impregnadas pelas atitudes sexistas (MORENO, 1999).

As inquietações e angústias de Raquel (alter ego de Bojunga) em *A bolsa amarela* estão em sua maioria relacionadas com as vivências sexistas notadas por ela em diferentes ambientes. Essas experiências fazem com que a protagonista se sinta em desvantagem em relação aos meninos de sua idade, bem como vontade de ter nascido menino. São inúmeras as discussões a partir dos jogos de poder intrínsecos à obra, entretanto, as questões de gênero soam forte no texto de Lygia Bojunga:

Em sua casa, sendo ela a caçula, percebe-se a posição desvantajosa em que ela se encontra, pois não tem direito de escolher o que gosta nos presentes enviados pela tia Brunilda, pois é criança, e sempre se vê em desvantagem diante de seu primo Alberto. A senhora acha graça tudo que o Alberto faz, não é? Ele pode fazer a maior besteira do mundo que a senhora acha graça (BOJUNGA, 1976 p.75).

A literatura permite reflexão e (re)leitura sobre diferentes assuntos. A obra analisada nesse trabalho possui inúmeros aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, tais como, o ensino da gramática, o uso de linguagem coloquial que facilita a compreensão e interpretação das/os discentes, dentre outros.

Outrossim, uma abordagem social também é permitida pela obra, ao passo que a protagonista Raquel vive em constante conflito com a oposição binária (homem/dominador-mulher/dominada) estabelecida, pois como já mencionado, ela sente-se em desvantagem em relação ao primo Alberto, personagem que representa nesse contexto o homem viril, “seguro de si”, superior, “que pode tudo”, enquanto ela tem suas vontades e sonhos reprimidos (tanto que ela os esconde na bolsa amarela).

A discussão proposta pela obra nos limiares das questões de gênero conduzem automaticamente para a reflexão da oposição binária acima mencionada, mais especificamente pelo fato de o homem ser considerado o opressor e a mulher a oprimida. Em sua obra *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista* (2014), Louro chama atenção para esse pensamento dicotômico utilizando de empréstimo as ideias de Scott (1995), a qual

[o]bserva que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homens e mulheres como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão (LOURO, 2014 p.35).

Dessa forma, faz-se necessário mencionar que essa oposição ao contrário do que se supõe não é inerente e fixa, mas sim construída (LOURO, 2014). Em outras palavras, para Scott (1995) é fundamental que haja uma desconstrução desse conceito binário – masculino-feminino – assim como de outros pares (produção-reprodução, público-privado, etc.) como condição para que “se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita” (LOURO, 2014 p.36).

Além disso, nessa perspectiva de polaridade existem características que são consideradas próprias para a mulher e outras (ao contrário) próprias para o homem, conforme exemplifica Auad (2016, p.22): “o feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculi-

no correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem”.

A sociedade espera e trabalha para manter as ideias apresentadas acima – por meio da família, da igreja e da escola, por exemplo – com objetivo principal de estabelecer aquilo que é próprio para a mulher, aquilo que não se pode subverter de forma alguma, restando a ela reprimir suas vontades próprias, assim como fez Raquel em *A bolsa amarela*.

Em suma, muitos são os adjetivos empregados de forma estereotipada para regular o comportamento feminino e masculino. As atribuições historicamente (re)produzidas pela sociedade – inclusive a escola – são constituídas por normas que pretendem regular, disciplinar e manter os padrões do imaginário social, cujos princípios considera a mulher como aquela que deve obedecer e manter-se à sombra do patriarcado⁹ ainda vigente.

METODOLOGIA

Sob o viés qualitativo, definido por Rampazzo (2005, p.60) como um tipo de pesquisa onde “todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”, alinhamos nosso trabalho aos desígnios da pesquisa etnográfica. Interessa-nos esse direcionamento, pelo fato de que há nessa perspectiva uma compreensão/valorização das experiências que cada uma/um tem.

Para Mattos (2001, p.1) a abordagem etnográfica se interessa “pelos estudos das desigualdades sociais e dos processos de exclusão”. Assim, nas palavras da autora:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam

9 Segundo Mirla Cisne (2014) patriarcado é uma organização social que institucionalmente beneficia o homem em detrimento da mulher.

pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais.

Nesse sentido, partimos da análise bibliográfica à pesquisa-participante, haja vista, que o estudo de campo empreendido foi realizado na sala de aula onde atuamos como professora de Língua Portuguesa (autora 1) e professora de apoio (autora 2). Procuramos evidenciar nesse evento de pesquisa, as manifestações das crianças quanto à receptividade da estória.

Sequencialmente: iniciamos com a proposta de leitura, reflexão e discussão da obra *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga (1976), porém, não salientamos que a temática gênero seria trabalhada; em seguida, com a análise das primeiras impressões vistas e a discussão, propriamente dita. Começamos com isso, a escrita das “notas de campo”. Posteriormente, com o fim da leitura, debatemos o assunto central do livro, a saber, a repressão das vontades de Raquel, bem como as desigualdades de tratamento dispensado a ela e ao primo Alberto.

No que se refere a fins de escolha, como mencionado, optamos pela turma do 6º Ano do Ensino Fundamental por já trabalharmos nela e também por julgarmos importante a leitura literária juvenil destinada a crianças dessa faixa etária. É relevante ressaltar, que avaliamos para além do desempenho das/os discentes, a nossa conduta e direcionamento face às questões de gênero em sala de aula.

ATUAÇÃO DOCENTE FACE ÀS QUESTÕES DE GÊNERO: IMPRESSÕES E DESCONSTRUÇÕES

A obra literária estudada serve de base para diversas discussões acerca de gênero em sala de aula, já que o ensino de literatura permite a inclusão de diversos temas, para que se reflita sobre eles, além de que as/os discentes tenham condições de produzirem textos com bom embasamento crítico.

Durante as aulas de leitura da obra *A bolsa amarela* foi possível perceber, que a reflexão sobre o que é ser menina e ser menino foi de muita relevância, pois as crianças puderam sair de um conceito inicial, o de que ser menina é pior do que ser menino, para outro que é o de que Raquel era uma garota que por pensar, imaginar e muito agir, atingiu o seu objetivo de crescer intelectualmente e “se aceitar da maneira que ela nasceu”, isso significa, nessa direção, que a partir de suas vivências ela construiu sua identidade – a qual coincide com a cisgênero¹⁰ – e conseguiu vencer/superar os desafios diários enfrentados por mulheres numa sociedade patriarcal e androcêntrica¹¹.

Segundo Moreno (1999, p.13), “uma das características fundamentais que diferenciam o ser humano dos demais animais é a sua capacidade de imaginar”, Raquel que é apelidada de “inventadeira” imagina amigos, dá vida a objetos inanimados e a partir daí constrói a sua própria identidade.

Durante as aulas de leitura, em que quando era lido que a personagem Raquel reclamava de sua condição inferior diante de seu primo, os meninos da sala de aula regozijavam-se por serem

10 De acordo com Jaqueline de Jesus: “Chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento” (2012 p.10).

11 Não pretendemos nesse ponto fazer apologia a fixidez da identidade, até mesmo porque essa não é a perspectiva seguida aqui (haja vista, que seguimos as esteiras de Louro, 2014), mas pretendemos evidenciar que ser mulher não é o problema, pois este se encontra no cerne da inferiorização imposta a nós mulheres como condição para manutenção do androcentrismo.

meninos e concordaram plenamente que ser um garoto lhe oferecia liberdade em demasia se comparado com suas irmãs e colegas de sala. O mesmo ocorreu já no desfecho da obra em concordarem que tendo firmeza de ideais, vontade própria e imaginação Raquel poderia alcançar o que desejasse, sem nenhum problema em relação ao “ser menina”.

Percebemos nesse ínterim, que inicialmente, tanto meninas, quanto meninos demonstraram pensamento unânime em relação às vantagens de ser menino, pois conforme o texto literário ilustra, Alberto “podia tudo”, enquanto Raquel era posta à sombra, e isso é tão latente que ela se vê obrigada a reprimir suas vontades. Dessa forma, podemos afirmar que toda turma de alguma forma entendia a desigualdade de gênero como natural e aceitável, haja vista, que não se surpreendiam com as “mordomias” de Alberto, bem como com a repressão sofrida por Raquel. Isso nos permite asseverar que a turma observada teve algum momento, leia-se, todo tempo, de suas vidas marcadas pelas disparidades de gênero.

Entretanto, com o desenrolar da estória e as novas vivências de Raquel com A Guarda-Chuva, – a qual como fora mencionado escolheu ser menina – e o modelo de família da casa de concertos, acreditamos que tanto meninas, quanto meninos, entenderam, assim como Raquel que o “jeito era outro” (BONJUGA, 1976 p. 126).

Nesta direção, a função da escola é fazer com que as/os discentes não sejam apenas reprodutoras/es de conceitos arcaicos, mas sim formadas/os intelectualmente e socialmente para agir sobre a realidade a qual se vincula. Assim, a obra analisada fornece um campo vasto para discussões e debates sobre conceitos que vão além do livro didático, permitindo maiores chances de não perpetuar que a mulher é um ser de “segunda classe”.

A experiência de leitura da obra fez com que as crianças gostassem de entender o que se passava com Raquel, compreendendo as suas vontades iniciais, achando inclusive todas elas pertinentes e importantes, para que já no final da leitura entendes-

sem que é possível ser feliz com suas características pessoais, bem como manter-se ativa/o as (im)posições sociais.

Reforçando a perspectiva constitutiva da representação, podemos dizer que as obras literárias infantis estão apresentando, em alguma medida, identidades femininas e masculinas plurais. Identidade que passarão a produzir, talvez outros efeitos na formação de seus leitores crianças (SILVEIRA, 2012 p. 160).

Partindo das discussões elucidadas por Lygia Bojunga e das mediações ocorridas durante a leitura, pode-se dizer que as crianças compreenderam significativamente a proposta de Beauvoir em *O segundo sexo – a experiência vivida* onde a autora afirmou: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1949 p.9).

É importante mencionar, que essa frase de Simone de Beauvoir veiculada fortemente nos espaços acadêmicos e demais ambientes de discussão quanto às questões de gênero (e sexualidade), mesmo após mais de 60 anos ainda causa estranheza por parte daquelas/es que atribuem ao sexo biológico à identidade sexual/e/ou de gênero da pessoa. Logo, torna-se evidente a importância de se trabalhar com obras literárias, pois as crianças de em média 12 anos conseguiram compreender que as questões de gênero não podem se resumir a fatores biológicos, tampouco a desigualdade no tratamento de meninos e meninas ser pautado nessa justificativa.

Raquel, apesar de se identificar como menina desde o início da obra, não tinha a dimensão exata do que é se sentir bem enquanto menina. A princípio ela não via a menor vantagem sequer em ser a Raquel, ela deseja ter nascido “Alberto”. As crianças que fizeram a leitura da obra puderam perceber as diferenças estigmatizadas pelo sexo biológico, pois, vale lembrar que Alberto é a representação do menino e a protagonista a da menina.

Apoiando-nos em Beauvoir, podemos afirmar que as discussões das questões de gênero permeiam diferentes espaços e

tramas sociais. Em sala de aula, cabe as/aos profissionais docentes mediarem às interações entre os pares e possibilitar que as/os discentes expressem e vivam sua identidade de gênero, bem como sua sexualidade da forma que desejarem, não impondo em nenhuma hipótese as ideologias da sociedade heteronormativa¹².

Vale ressaltar que a obra analisada não possui um cunho de exaltação da mulher em detrimento do homem. Na verdade, o que se aplica em toda a narrativa é a igualdade de tratamento entre meninas e meninos. É o que fica evidente no capítulo final da obra: “Minha vida foi melhorando. [...] Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto” (BOJUNGA, 1976 p.125).

Voltando ao viés social de Lygia Bojunga com apoio de sua protagonista Raquel, a obra *A bolsa amarela* vem mais do que provar do início ao fim do enredo as questões estabelecidas no que se refere às relações de gênero, mas, vem coroar/suscitar as ideias de Louro, a qual afirma que “os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder” (2014, p.37). Ao se “reinventar, desconstruir o que (é próprio de) se espera de uma menina” Raquel mostrou o quanto se pode resistir e usar da opressão sofrida para se “empoderar” de suas vontades e desejos antes ocultas e reprimidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio das discussões propiciadas pela obra *A bolsa amarela*, foi possível estudar diferentes aspectos da Língua Portuguesa, a saber: aplicação da gramática, interpretação crítica, substantivo, etc., bem como identificar conceitos previamente estabelecidos daquilo que se espera do comportamento de uma menina (viés social).

12 A sociedade heteronormativa é aquela que “visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista [...]” (PETRY; MEYER, 2010 p. 195).

É fato que as proposições básicas almejadas com a análise da obra mencionada referem-se às questões de gênero, entretanto, não se pode desprezar a interdisciplinaridade propiciada pela discussão de *A bolsa amarela*.

Analisar o texto de Lygia Bojunga (1976) permitiu comprovar que “a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto” (ORLANDI, 2012 p. 11). Em outras palavras: permitiu as/aos discentes criar sua própria significação/interpretação para a obra, posicionando-se criticamente frente às questões postas.

A literatura permite a introdução de discussões ímpares sem que esta seja revelada no primeiro olhar pela/o docente. Trata-se de uma descoberta que proporciona reflexão, conhecimento e ação diante da sociedade a qual fazem parte as/os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Compreender o que está nas entrelinhas de um texto é consequência da leitura literária. Extrair de *A bolsa amarela* as ideologias patriarcais e androcêntricas colocadas é uma forma de posicionamento crítico que possibilita agir ativamente em resposta/confronto às características que o imaginário social espera do comportamento feminino.

É preciso não somente ler, como uma ação a mais aprendida, mas agir sobre o texto lido, compreender o que está explícito e, principalmente, o que está implícito a ele (ORLANDI, 2012). Em sala aula, como exposto sinteticamente no tópico *Atuação docente face às questões de gênero*, a leitura de *A bolsa amarela* permitiu as/aos discentes compreenderem a desigualdade de gênero que a sociedade impõe como parâmetro a ser seguido, assim como, possibilitou um novo olhar acerca das ações futuras em relação à família, a escola e a trama social em geral.

Concisamente, a obra permitiu evidenciar as questões de gênero subjacentes ao discurso, as ações e vivências de meninos

e meninas que são cotidianamente expostos ao moldes do movimento patriarcal ainda vigente. Além disso, possibilitou mostrar o quanto as desigualdades são socialmente produzidas, comprovando dessa forma, que não se trata de fatores biológicos, mas sim de determinações sociais que objetivam manter e disciplinar meninas, para que estas sejam dóceis, submissas, “comportadas”, reprimidas, etc., assim como pretende manipular os meninos, para que estes não demonstrem seus sentimentos – sob a pena de ser considerados “afeminados” se o demonstrar – sejam frios, duros e dominadores. Há, portanto, aspectos inerentes e suprimidos às vivências escolares, familiares, religiosas e midiáticas, que com objetivo de fixar as disparidades mencionadas em desfavor da mulher mantém o patriarcado arraigado a suas práticas (ir)refletidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – a experiência vivida*. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 1976.

CALVINO, Ítalo (org.). *Contos fantásticos do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, J. M. *A Formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CISNE, Mirla. *Feminismo e consciência de classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. *Estudos culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação. v. 23. Mai-jun/ago, 2003, p.36-61.

DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos – guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. 2 ed. Brasília, 2012.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MATTOS, Carmen Lúcia G. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola*. Trad. Ana Venite Fuzatto, São Paulo: Moderna, 1999.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de et al. *Discursos, identidades e letramentos – abordagens da Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. *Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa*. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 – 198, jan./jul. 2011.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul./dez. 1995.

SILVEIRA, Rosa Hessel et al. *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Leitura literária na escola – reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Izabel Cristina Xavier Rosa Kaadi¹

INTRODUÇÃO

A leitura na escola é um assunto que muito inquieta os professores e seja qual for a faixa etária dos alunos, as dificuldades são inúmeras. No que se refere às práticas de leitura literária, as dificuldades são ainda mais evidentes. Muitos professores, por falta de uma formação mais sólida e consistente, adotam metodologias inadequadas ao explorar os textos literários nas salas de aula, o que contribui para tornar a leitura enfadonha tanto para os alunos quanto para os professores. Ainda hoje, notamos que as práticas de leitura nas escolas ocorrem de forma muito precária, sendo reservado pouquíssimo ou nenhum tempo para sua realização. Esse estudo apresenta uma experiência de leitura literária com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola situada na região leste do município de Goiânia. Com base nos pressupostos teóricos defendidos por Candido (2011), Zilberman (2009), Geraldi (2015) e Cosson (2014) propomos a reflexão e discussão em torno da importância da inserção da literatura infantil no cotidiano escolar como recurso imprescindível na forma-

1 Mestranda em Ensino na Educação Básica pela UFG. Professora na Rede Municipal de Educação de Goiânia e Aparecida de Goiânia/Go. E-mail: belcris007@hotmail.com

ção de leitores e humanização dos sujeitos. Para tanto apresento a seleção de duas narrativas infantis: “Os três porquinhos” recon-tado por Ana Maria Machado e “Os três porquinhos Caititus e o Lobo Guará” de Diane Valdez com o objetivo de ressaltar o conto como uma modalidade propícia para suscitar no leitor iniciante o interesse pela leitura. Ambos os textos fazem parte do corpus da dissertação de mestrado “Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental”, cujo trabalho está em andamento. Os resultados dessa análise revelaram que, se bem fundamentado e bem articulado com as vivências dos alunos, o trabalho com a literatura infantil poderá ser, sem dúvida, um recurso fundamental para a ampliação do estímulo à leitura no ensino básico.

No meio educacional, é comum nos depararmos com professores desmotivados com sua prática educativa, com o desenvolvimento de seus educandos, principalmente no que tange ao processo de aquisição da leitura e escrita, concebendo-a como uma tarefa árdua devido ao desinteresse dos educandos, falta de apoio familiar, condições sociais, culturais e econômicas que desfavorecem o pleno desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Somados a essas questões estão os problemas relacionados à formação docente, pois

(...) Basta analisarmos o caminho percorrido por nossos professores até completarem sua formação. A escola na qual foram formados ainda é a mesma que aí está. Com raras exceções, é bem provável que também eles tenham sido submetidos a um ensino mecânico, desprovido de significado, cujos conteúdos deveriam ser memorizados nos moldes do “estímulo e resposta”, facilmente descartados após as provas (MOYSÉS, 1994, p.31).

Para Moysés (1994), quando se fala em melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, a figura do professor não

pode ser a única responsabilizada, mas a sua competência enquanto profissional da educação é um fator de grande relevância.

Diante disso, pretendemos apresentar alguns pressupostos teórico-metodológicos que possibilitarão repensar o ensino da leitura de uma maneira mais eficaz. Para isso, iremos considerar a importância das práticas de leitura literária no ensino básico, começando por ressaltar sua contribuição para a humanização dos sujeitos.

LITERATURA: UM DIREITO DE TODOS

Segundo Candido (2011, p.176), a literatura apresenta-se como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, sendo assim, uma necessidade vital de todo ser humano. O autor afirma que, a linguagem literária está tão presente em nossas vidas que não é possível passar um dia sequer sem consumi-la “... seja por via oral ou visual; sob formas curtas ou elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante” (CANDIDO, p.83, 1999). Ou seja, todo ser humano tem a necessidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação no decorrer do seu dia, durante toda a sua vida. Para o autor, assim como o sonho é indispensável para que haja equilíbrio psíquico durante o sono, a literatura é indispensável para que haja equilíbrio social. Afirma ainda que, por atuar no inconsciente e no subconsciente das pessoas, exerce um papel fundamental na formação da personalidade, confirmando o homem em sua humanidade. Assim, o autor a considera como um instrumento indispensável para a humanização das pessoas, ressaltando, pois, seu valor para a formação do homem.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza,

ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

Concebida desse modo, enquanto um direito fundamental na vida de qualquer pessoa, a literatura está ligada aos direitos humanos, pois ela nos humaniza à medida que dá forma aos nossos sentimentos e à nossa visão de mundo, constituindo, portanto, um direito universal. Nessa mesma direção, Todorov ressalta o caráter humanizador da literatura,

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, p76, 2009).

Para Zilberman (2009, p.69), a experiência da literatura possibilita a construção da identidade do indivíduo e de sua comunidade. “Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos”. Desse modo, a literatura exerce uma grande influência em nosso modo de ser e viver, contribuindo para ampliar nossa visão de mundo, atribuindo sentido às coisas, à natureza e às relações que estabelecemos com o outro.

Nessa mesma direção, Cosson (2014) ressalta a importância da literatura para a constituição dos sujeitos,

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É

mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2014, p. 17).

Acerca do caráter formador da literatura Candido (1999, p. 85) afirma que “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” Ainda sobre essa função formadora, o autor ressalta seu impacto na formação da personalidade humana, sendo que tal impacto é determinado pela própria realidade, e não segundo as convenções. Por isso, ao mesmo tempo em que é preconizada pela sociedade, também é temida pelos efeitos que podem causar no leitor. Sobre a função humanizadora da literatura, Candido destaca sua principal característica, ressaltando que, antes de tudo, toda obra literária é uma espécie de objeto em construção, com estrutura e significado. “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador...” (2011 p. 179). Soma-se à essa característica o fato de a obra literária ser uma forma de expressão e de conhecimento.

Segundo Candido (2011) a garantia do direito à literatura a todas as pessoas pressupõe a luta pelos direitos humanos, pois somente em uma sociedade justa e bem organizada é possível pensar na difusão igualitária dos bens culturais. Para o autor, negar esse direito constitui-se, pois, num modo de mutilar a nossa própria humanidade.

O TEXTO LITERÁRIO DESTINADO AO PÚBLICO INFANTIL E ALGUMAS DE SUAS ESPECIFICIDADES

Ao discutir os supostos elementos para garantir o interesse das crianças pela obra literária, Cunha (1985) ressalta que, primeiramente deve-se descartar a facilidade e a redução artística. A obra literária para crianças difere da obra de arte para o adulto apenas na

complexidade de sua concepção, “...a obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa.” (CUNHA, 1985, p. 57). Segundo a autora esse tipo de obra pode enganar o leitor, fazendo-o confundir o simples com o fácil. Comenta que, frequentemente, essa confusão gera a puerilidade na obra infantil.

Assim como nós nos imaginamos ser mais acessíveis á criança deturpando nossa linguagem para aproximá-la dos erros infantis, também o autor força uma simplicidade, não só na arquitetura da obra, mas sobretudo na linguagem, cujo artificialismo não passa despercebido aos meninos (CUNHA, 1985, p. 58).

Afirma que chegar a esse estado de simplicidade não é algo fácil. E quando o autor força essa simplicidade, a obra ganha um caráter artificial e isso são logo percebidos pelos leitores. A autora destaca ainda que, esse fato acaba por provocar o desinteresse das crianças pela leitura.

Para Cunha (1985), do ponto de vista linguístico, essa puerilidade é fruto de um engano, pois, existem dois tipos de domínio da língua: o ativo e o passivo, sendo que, o primeiro se constitui das construções linguísticas que usamos para nos comunicar, e o segundo se refere às construções e expressões que compreendemos, mas não usamos.

É claro que o conhecimento passivo é mais amplo que o ativo. Na criança, a distância entre um e outro é não só maior como também mais clara. O autor que usa a puerilidade, pensando só assim ser entendido pela infância, esquece-se de que ela pode não usar determinadas construções, mas é perfeitamente capaz de compreendê-las (CUNHA, 1985, p. 58).

De acordo com Cunha, alguns autores exageram no uso da puerilidade e desse modo, subestimam a inteligência das crianças,

supondo que só assim serão compreendidos. Ou seja, esses autores levam em conta apenas o domínio ativo da língua. A mesma autora enfatiza que, para se desenvolver, a criança precisa ser desafiada, pois isso a mantém interessada. Nesse sentido, a puerilidade exagerada se torna um equívoco, pois não contribui para o progresso da criança.

Dentre as características das obras literárias que objetivam agradar ou despertar o interesse do público infantil, Cunha destaca a imaginação, o otimismo, o humor, a alegria. Segundo a autora, ao analisar essas e outras características fundamentais para agradar o público infantil, faz-se necessário considerar o estágio de desenvolvimento de cada criança, principalmente no que se refere ao domínio da linguagem verbal ou escrita.

LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES

Há um consenso no meio educacional de que as escolas precisam formar indivíduos críticos, reflexivos e autônomos capazes de compreender os impasses vividos pela sociedade. Porém, os desafios para a efetivação desses os objetivos, são vários. No contexto escolar, ainda são muito recorrentes questionamentos e insatisfação por parte do grupo de educadores diante do desinteresse e consequente fracasso de muitos alunos, principalmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Em decorrência disso, não é incomum nos depararmos com questionamentos do tipo:

(...) o que há com a escola? O que há com as aulas de Português? O que estão ensinando os professores? E mais do que depressa surgem respostas que lembram a rapidez com que se passa adiante “a caixinha de surpresas” para que outro a abra e execute a insípida tarefa (GERALDI, 2015, p. 33).

Nesse sentido, a ampliação das possibilidades de interação, entre o leitor iniciante e o texto literário por meio de estratégias

que privilegiem experiências significativas com a linguagem se mostra como uma alternativa valiosa para que a escola cumpra com êxito sua função.

Segundo Lajolo (2002) a leitura literária na escola sempre se deu de forma precária. Ao analisar o contexto escolar brasileiro, a autora ressalta que muitas vezes a leitura é trabalhada como uma tarefa árdua, obrigatória que deveria ser propagandeada pelo professor. A autora afirma que diante das dificuldades em trabalhar textos literários na escola, o professor acaba buscando soluções imediatas. Ressalta que é preciso vivenciar a complexidade dos textos literários, levando em conta sua contextualização, a inserção do cotidiano do aluno e os impasses vividos por cada um. Cosson (2014) ressalta a importância da literatura para além do contexto escolar:

[...] A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re) construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha é também de todos (COSSON, 2014, p.16).

A partir desses pressupostos, apresentamos a seguir, uma experiência de leitura literária em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental a partir da contação de duas narrativas infantis no intuito de problematizar essas práticas e suas relações com a formação do aluno leitor.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO AO LEITOR INICIANTE

Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias é fundamental para a formação das crianças. É por meio das histórias que a criança pode se tornar um leitor e descobrir o mundo a sua volta. Ela afirma que o primeiro contato da criança com um texto é feito inicialmente, de forma oral, através das histórias contadas pelos familiares mais próximos. Assim, contar histórias é propiciar às crianças momentos prazerosos e de descoberta do mundo.

A autora afirma ainda, que é por meio das histórias que as crianças aprendem a lidar com suas emoções, seus sentimentos. Aprendem a desafiar seus problemas se identificando com personagens diferentes de acordo com a fase que está atravessando. Além disso, as histórias possibilitam às crianças a descoberta de outros lugares, outros tempos, outros valores.

Por isso, a contação de histórias na escola pode ser muito válida para o estímulo de práticas de leitura ao leitor iniciante. Mas isso não pode ocorrer de qualquer maneira, é preciso se preparar para tal tarefa. “Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1997, p. 18). De acordo com a autora, antes de ser contada, a história precisa ser bem conhecida pelo narrador para assim, evitar constrangimentos, como tropeçar em palavras desconhecidas ou mesmo algum evento inesperado.

Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega no ouvinte... (ABRAMOVICH, 1997, p. 20).

A referida autora aponta outros cuidados que devem ser tomados ao contar uma história, como evitar descrições imensas,

priorizando mais a imaginação das crianças. Outro aspecto muito importante diz respeito ao uso das modalidades e possibilidades da voz. Esta deve ser alterada, ora falando mais baixo, ora mais alto, conforme as situações vivenciadas pelo personagem. As pausas também são importantes por possibilitar às crianças imaginar e refletir sobre o que está ouvindo.

Outro fator relevante está na escolha da obra literária. Sobre essa questão, Cortázar (2006) afirma que, para despertar o interesse do leitor o conto deve conter uma tensão necessária desde o início. Para o autor o que torna um conto significativo vai além da história narrada. Ou seja, o que torna um conto ruim, muitas vezes não se trata do tema e sim do tratamento do mesmo. “... a ideia de significação não pode ter sentido se não a relacionarmos com as de intensidade e de tensão, que já não se referem apenas ao tema, mas ao tratamento literário desse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo” (CORTÁZAR, 2006, p. 153).

Portanto, faz-se necessário, oportunizar às crianças desde cedo, o contato com obras literárias de boa qualidade. A escolha do conto “Os três porquinhos” se deu devido ao interesse da turma por esse gênero e pelo poder de encantamento e sedução que os clássicos exercem sobre o leitor há séculos. Dentre as definições de Calvino (1993) para os clássicos, destacamos a seguinte: “ Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados inéditos” (CALVINO, 1993, p. 12). Isso se dá quando o leitor estabelece uma relação pessoal com a obra lida. Mas para que isso seja possível, faz-se necessário disponibilizar a leitura dos clássicos desde cedo, sendo papel da escola assegurar esse direito.

“... a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que

ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 1993, p. 13).

Para a efetivação desse trabalho com os alunos, adotamos como um dos procedimentos metodológicos a formação da roda, por permitir uma maior interação com os alunos (as). Durante a leitura do texto recontado por Ana Maria Machado foi possível perceber grande interesse da turma pelo conto. Uma das formas de interagir com as crianças durante a leitura foi chamando-os a cantar a famosa cantiga “Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau? Quem tem medo do lobo mau? Nenhum animal...” (MACHADO, 2004, p.5) que se repetia ao longo da narrativa. Outra estratégia foi solicitar que os alunos concluíssem as falas das personagens, sempre que os porquinhos se despediam e partiam para a construção da próxima casa, usando assim, o recurso da memorização. “—Não, nós queremos casa mais segura. Bem forte na tempestade e na noite mais escura” (MACHADO, 2004, p. 7)

Outra marca textual que chamou bastante a atenção e o conseqüente interesse dos pequenos foi a leitura de alguns trechos com rima, usando a entonação da voz de modo que, sugerisse um certo espanto “—Ficou maluco, meu irmão? Onde já se viu casa de varinha para leitão?” (MACHADO, 2004, p. 8).

Outro momento que vale a pena ser destacado, foi o suspense provocado pelas pausas na narrativa, dando espaço assim, para o leitor imaginar e interagir com o texto a partir de seu conhecimento prévio e suas impressões. Um desses momentos ocorreu quando “os porquinhos” conseguem fugir do “lobo” entrando na casa de tijolos. Ao serem questionados, boa parte dos alunos acreditou que logo a história se encerraria ali, no entanto, algumas aventuras inesperadas acontecem, aumentando a tensão dos alunos frente ao desfecho da história, confirmando assim, o que nos afirma Cortázar (2006) acerca dessa “tensão” necessária para aguçar o interesse do leitor.

Cabe aqui ressaltar a concepção de leitura que norteou a experiência de leitura literária com essa turma. Antes, porém, é

preciso afirmar que, trata-se de uma turma, na qual a maior parte das crianças não domina a escrita alfabética. Nesse caso, não se trata de crianças com dificuldades apenas para interpretar, mas também para decifrar os textos lidos, sendo que essa foi uma preocupação constante por parte da professora regente dessa turma.

Para Vilson J. Leffa *apud* Cosson (2014) existem três grandes grupos que reúnem diferentes teorias sobre a leitura de modo que, o primeiro, conhecido como teorias ascendentes, está centrado no texto. “Nesse caso, ler é um processo de extração de sentidos que está no texto” (p. 39). Ou seja, para compreender o texto, o aluno precisa dominar o código alfabético, passando primeiramente pelo nível das letras, depois pelo significado do texto. As principais críticas quanto a esse grupo, está no fato deste tratar o ato de ler de forma reducionista, não considerando outros aspectos tão importantes quanto a decifração do código alfabético para a construção de sentidos.

No segundo grupo, composto por teorias de abordagens descendentes, o enfoque anterior dado ao texto, se desloca para o leitor. Assim, para a compreensão do que se lê, o que mais importa é o leitor com seu conhecimento prévio, seu interesse e motivação do que o domínio da escrita. Apesar do ponto positivo dessas teorias ao destacar a importância do ato de ler, esta sofreu muitas críticas, pois

Ao privilegiar o leitor no processo da leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social. Além disso, se as antecipações que o leitor faz ao ler os textos são importantes, elas podem igualmente levá-lo a ignorar o significado do texto, lendo apenas aquilo que deseja ler (LEFFA *apud* COSSON, 2014, p. 39).

Já para o terceiro grupo, composto pelas teorias conciliatórias, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo assim, a leitura é fruto da interação entre autor e o leitor. Assim, “Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além

de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (LEFFA *apud* COSSON, 2014, p. 40).

Levando em conta esses três modos de conceber a leitura, Cosson (2014) nos apresenta as três etapas da leitura que direcionam a proposta de letramento literário.

A primeira delas é a antecipação, que consiste nas operações realizadas pelo leitor antes de adentrar o texto. Nesta etapa, é importante considerar tanto os objetivos do leitor quanto os elementos gráficos que compõe o texto. A segunda refere-se à decifração, que consiste no domínio do código alfabético. E fechando esse ciclo, a terceira etapa é denominada de interpretação. Importa destacar que esta vai além do sinônimo de leitura,

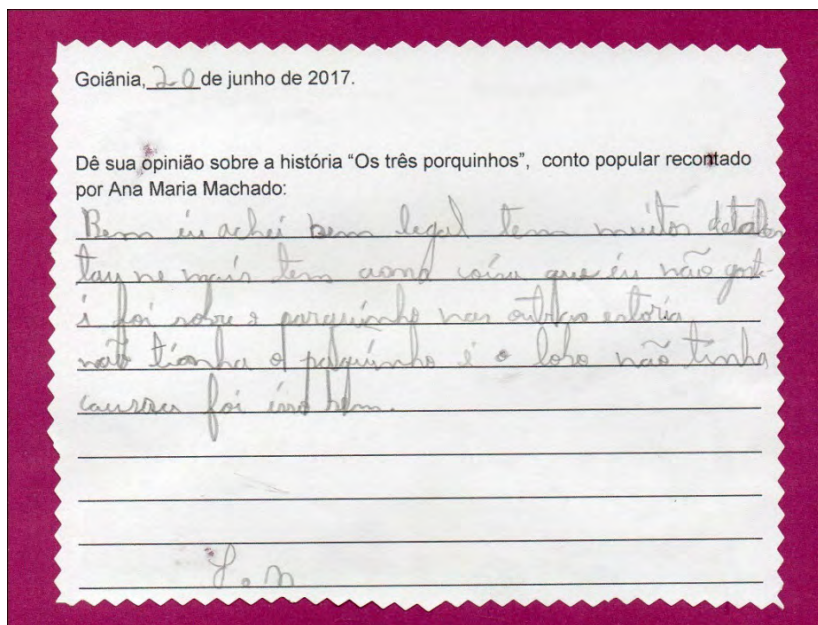
...aqui queremos restringir seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 40-41).

Nesse sentido, procuramos estabelecer com os alunos uma postura aberta ao diálogo, de modo que eles pudessem expressar suas ideias e opiniões acerca do texto lido.

Veremos a seguir alguns textos produzidos por alunos do 3º ano, a partir da leitura de dois contos literários. A fim de facilitar a compreensão, faremos a transcrição digitalizada de cada produção. Na análise seguinte, pretendemos salientar, como nos alerta Geraldini (2015), a importância do convívio com o gênero literário como um caminho para o desenvolvimento da capacidade de expressão dos alunos.

Em uma das atividades propostas, em que o aluno deveria opinar por meio da escrita, uma das produções me chamou a atenção pelo fato desse aluno ter se posicionado acerca das suas

preferências de leitura. Enquanto a maioria de seus colegas afirmou ter gostado do texto, no trecho destacado a seguir, é possível perceber que esse aluno deixa claro sua preferência pelo conto clássico, na qual a história geralmente se passa em uma floresta. O aluno destaca que, apesar de ter gostado da história, não gostou de alguns elementos que diferenciam esse conto da história tradicional, como a inserção de um parquinho na trama e o fato de o lobo usar uma calça, (lembrando que, apesar de se tratar de um conto clássico, a obra lida com a turma é uma adaptação da autora Ana Maria Machado).



Bem eu achei bem legal tem muitos detalhes tem no mais tem uma coisa que eu não gostei foi sobre o parquinho nas outras estórias não tinha o parquinho e o lobo não tinha causa foi isso bem.

J. n.

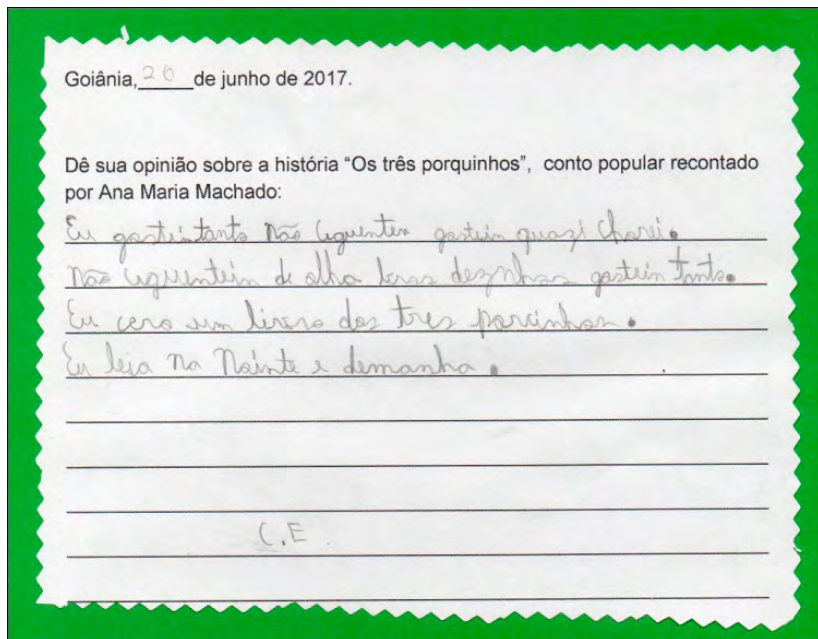
Geralmente esse tipo de produção é vista como um “texto-problema”, pois fica bem visível a falta de domínio por parte do educando quanto aos aspectos linguísticos da gramática normativa, mais especificamente no que se refere ao domínio da ortografia. De acordo com Antunes (2007, p.23), é preciso “enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática...” É por meio da língua que interagimos e nos socializamos com o mundo que nos cerca. E nesse caso, esse aluno consegue se expressar, posicionando-se acerca do texto lido.

Nessa mesma direção ressaltamos a importância do texto literário no contexto escolar como uma prática que contribui para o desenvolvimento da autoria dos alunos em suas produções escritas. Porém, segundo Geraldi (2015), o que se observa na prática, é o afastamento desse tipo de texto em detrimento da inserção e diversificação de textos mais objetivos e pragmáticos, o que, por sua vez, tem contribuído cada vez mais para a produção de textos repetitivos e sem autenticidade por parte dos alunos.

A tentativa de aproximar a sala de aula do mundo do cotidiano foi responsável pela diversificação dos gêneros de texto com que se trabalha na escola. A defesa do emprego de textos não literários- até chamados de textos autênticos, como se as obras literárias não fossem textos autênticos (Cruz e Jouët-Patre, 1998)- acabou por produzir um distanciamento entre literatura e escola, em benefício da presença de inúmeros outros gêneros discursivos, de modo geral textos pragmáticos ou referenciais (GERALDI, 2015, p. 64 e 65).

Vejam os a seguir um exemplo de produção que, apesar dos “erros ortográficos”, mostra um autor que “fala e escreve”. O texto nos mostra que, mesmo não dominando as convenções ortográficas, esse aluno foi capaz de se expressar por meio da escrita, revelando o quanto a história o comoveu. É possível perceber nessa fala, o quanto a história despertou nesse aluno o interesse pela leitura

quando afirma que, quer para ele, um livro dos três porquinhos. Em uma análise desatenta quanto a este aspecto, este texto seria considerado como se a leitura realizada anteriormente não tivesse feito nenhum sentido para esse aluno.



*Eu gostei tanto não Aguentem gostein quazi chorei.
Não Aguentein de olha bros dezinhos gostein tanto.
Eu cero um livro dos três porcinhos.
Eu leio na noite e demanha.*

C. E.

Geraldi (2015) ressalta a importância de trabalhar a autoria dos alunos por meio da produção de textos literários, "... enquanto o texto literário exige maior autoria do leitor no processo de produção de sentidos, autoria que se espera deste mesmo leitor quando escreve um texto, é precisamente este gênero de texto que

a escola marginaliza. Por quê?” (p. 66). A próxima história abordada foi “Os três porquinhos Caititus e o Lobo Guará”, na qual Diane Valdez atualiza e parodia o conto clássico. Justifico a escolha desse livro pelas palavras de Calvino (1993, p. 14-15) “Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”. Com uma linguagem divertida e cheia de trocadilhos, a autora por meio da regionalização aproxima o conto ao universo do leitor. Nessa versão,

O paradigma dos três porquinhos ingênuos perseguidos por um lobo feroz converte-se no seu contrário. Aqui, o lobo-guará (primo distante daquele lobo mau europeu) é dotado de uma paciência de Jó, enquanto os três irmãos infernizam sua vida com todo tipo de provocação. As agressões que ele fará, portanto, serão revides, jamais ataques gratuitos (SILVA *apud* VALDEZ, p. 5).

Para a realização dessa experiência de leitura literária foram consideradas as etapas de uma sequência básica com base no letramento literário defendido por Cosson (2014):

- Motivação
- Introdução
- Leitura
- Interpretação

Em um dia muito caloroso, iniciamos a aula com uma dinâmica “Adivinhando o sabor...” Essa foi a primeira parte da sequência básica. Em roda, escolhemos um aluno para degustar de olhos vendados, sorvetes com os sabores dos frutos do Cerrado, em seguida, teria que tentar adivinhar o sabor. Fomos alternando até que todos pudessem participar. O objetivo principal era aproximar o aluno do ambiente retratado na história que iríamos ler, no caso o Cerrado de Goiás. Foram quatro sabores de sorvete: Mangaba,

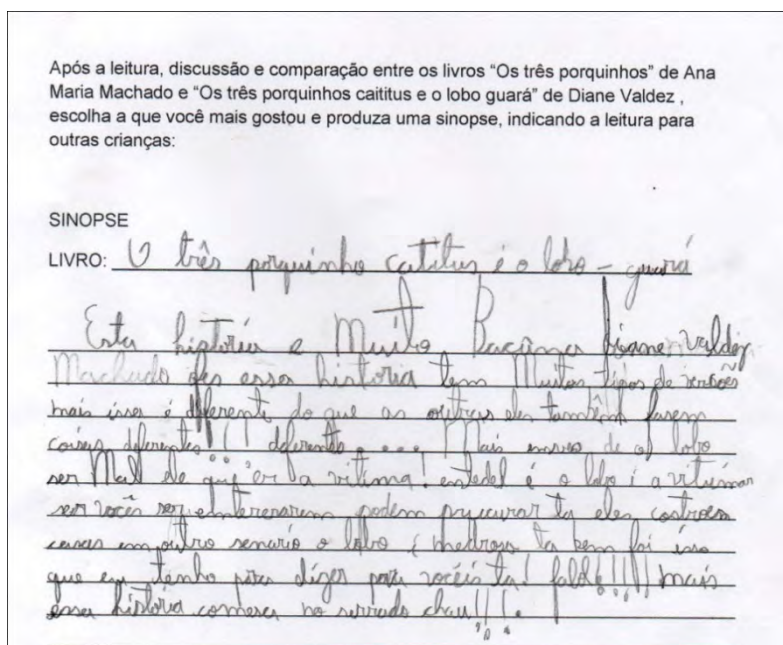
Buriti, Pequi e Graviola. A atividade foi bastante divertida. A maioria aprovou os sabores experimentados, mas apenas alguns alunos conseguiram identificar o sabor do sorvete de “pequi”.

Partimos para a introdução a partir da música “Frutos da Terra” de Marcelo Barra, nesta atividade foi proposto aos alunos que observassem quais os frutos foram retratados nessa música e onde poderiam ser encontrados. A maioria demonstrou conhecer a música, cantando em voz alta, alguns com certa timidez, cantaram bem baixinho. Quando questionados sobre o lugar retratado na música, uma criança demonstrando esperteza, disse no cerrado, destacando um trecho que dizia “Subindo pro cerradinho....” Passada essa parte, iniciamos a leitura do livro “Os três porquinhos Caititus e o Lobo Guará”. As crianças deram boas risadas ao perceber a inversão de papéis, no caso, o lobo sendo a vítima da história. Vibraram muito ao se depararem com expressões do tipo “veio”, ou “Ô trem custoso...! Difícil demais da continha!” Nessa obra, a autora consegue essa aproximação com o leitor goiano num jogo de composição linguística que, longe de ridicularizar a cultura local, a valoriza de forma sábia e criativa.

Ao final da leitura, conversamos sobre a história, destacando alguns elementos como as expressões linguísticas bem características da região de Goiás, o lugar onde se passa a história, o cerrado, a substituição dos porquinhos pelos Caititus, do lobo mau pelo Lobo Guará, a prática de realizar mutirão em ocasiões diversas, entre outros elementos fazem a atualização do conto de forma muito criativa, aproximando-o ao contexto do leitor.

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto, tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (COSSON, 2014, p. 41).

Em outro momento, dando sequência a interpretação do conto, fizemos a comparação entre as duas narrativas lidas. Percebendo o quanto a obra havia dividido a opinião do grupo, sobre qual teriam gostado mais, foi solicitado que cada um fizesse uma “sinopse” do texto lido, indicando sua leitura a outras crianças. Antes, porém, fizemos a leitura da sinopse do livro: “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque, exemplificando esse gênero bem como seu objetivo. Seguem abaixo, dois exemplos dessas produções.



Aluno: A

O três porquinho catitus é o lobo-guará

Esta história é Muito Bacana Diane Valdez fez essa história tem Muitos tipos de verões mais esses é diferente do que as outras eles também fazem coisas diferentes!!! diferentes.... Mais emves de o lobo se Mal ele que

er a vítima! entedel é o lobo é a vitimar ser vocês ser enteresarem podem prucurar ta eles costroen casas em outro senário o lobo é medroso ta bem foi isso que eu tenho pra dizer pra vocês ta!falol!!!! mais essa história comesa no serrado chau!!!.

SINOPSE

LIVRO: os três porquinhos

Está história é muito legal porque ela foi bem feita ela foi feita de muitas linguagem é muito colorida é tem muitas árvore é muito grama é muitas flores. O primeiro porquinho fez sua casa de palha e segundo porquinho fez de graveto e o terceiro porquinho fez de tijolo. eles não comtava com a chegada do lobo mal.

Aluno B

Os três porquinho

Está história é muito legal porque ela foi bem feita ela foi feita de muitas linguagem é muito colorida é tem muitas árvore e muita grama é muitas flores

O primeiro porquinho fez sua casa de palha o segundo porquinho fez de graveto e o terceiro porquinho fez de tijolo. Eles não comtava com a chegada do lobo mal.

Os dois exemplos acima revelam que, os alunos demonstraram boa compreensão da proposta, capacidade de sistematização e autoria ao produzirem seus textos. Outras possibilidades

poderiam ocorrer, como a reescrita do texto, ampliando assim, o domínio da escrita, mas sempre levando em conta a produção de sentido e não apenas os aspectos da gramática. As intervenções realizadas com essa turma se mostraram muito significativas, visto que, esses alunos, de modo geral, apresentam grandes dificuldades em seu processo de aquisição da leitura e da escrita, no entanto mostraram-se capazes de interagir com o texto, a partir do seu conhecimento de mundo. Isso pôde ser notado durante o diálogo sobre a história, quando falamos sobre a prática do mutirão realizada pelos porquinhos durante a construção das casas, e um dos alunos disse que lá mesmo na sala de aula, eles sempre fazem mutirão para mantê-la organizada, ou quando abordamos a extinção do lobo-guará, alguns demonstraram saber o significado dessa palavra, inclusive citando outros animais que correm o risco de extinção. A abordagem das narrativas na perspectiva do letramento literário se mostrou uma prática interessante para estímulo a formação de leitores. Os alunos realizaram as atividades com grande entusiasmo, e mesmo os que tiveram dificuldades, mobilizaram-se pedindo auxílio da professora ou formando pequenos grupos. Esse foi um momento bastante agitado, pois os alunos demonstraram pouca familiaridade com esse tipo de interação, mas foi uma experiência bacana, ao passo que os alunos demonstraram interesse e envolvimento com a obra literária.

Além dessas atividades, outras foram surgindo como a leitura de outras obras envolvendo o personagem “lobo”, visto que os alunos se mostraram bem interessados ao perceberem como este personagem pode ser retratado em diferentes versões, segundo o ponto de vista do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste exemplo de sequência didática, procuramos mostrar a importância do papel do professor, enquanto mediador do encontro entre o aluno e a obra literária desde os anos iniciais do

Ensino Fundamental. Ressaltamos a importância de concebermos a literatura como um direito indispensável à constituição dos sujeitos enquanto seres verdadeiramente humanos.

A partir da proposta de aula narrada, vimos que mesmo em condições adversas, é possível criar experiências significativas com a linguagem por meio do texto literário se o professor tiver clareza quanto aos objetivos propostos, cumprindo os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o letramento literário.

Para finalizar gostaria de considerar que, colocar em prática os pressupostos defendidos por Candido (2011) sobre o direito à literatura requer uma mudança de postura por parte de toda a comunidade na luta por melhores condições de vida, na luta por uma sociedade mais humana e mais justa em que todos tenham acesso aos direitos fundamentais para sua sobrevivência, incluindo o direito à arte e à literatura.

Quanto à nós professores, enquanto sujeitos intelectuais, temos o dever de lutar pela melhoria da escola, o que pressupõe maior engajamento na luta por melhores condições de trabalho e mais qualidade na formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois a escola ainda é uma das principais instituições sociais com grande potencial para atuar na constituição humana das pessoas, por isso pode ser um espaço privilegiado para a tão sonhada transformação social

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosas e bobices*. São Paulo, Scipione, 1997.

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem”. In: Revista Remate de Males – Antonio Candido: Número Especial. Campinas: Unicamp, 1999.

_____. “O direito à literatura”. In: Vários Escritos. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

CORTÁZAR, J. *Alguns aspectos do conto: Do conto breve e seus arredores*. In: Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *A literatura infantil, teoria e prática*. São Paulo: Ática: 1985.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Os três porquinhos*; ilustrações de Giles Eduar. ___ Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2004. (Coleção lê pra mim)

MOYSÉS, Lucia Maria. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

TODOROV, T. *Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VALDEZ, Diane. *Os três porquinhos Caititus e o Lobo-Guará*. 3. ed. – Curitiba: Base Editorial, 2011.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

OFICINAS DE LEITURA-ESCRITA EM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: O GÊNERO REDAÇÃO ENEM COMO (A)MOSTRA

Dalva Ramos de Resende Matos¹; Marlene
Ribeiro da Silva Graciano²; Pauliana Duarte
Oliveira³; Selma Zago da Silva Borges⁴

-
- 1 Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Itumbiara. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: dalvaresende@yahoo.com.br
 - 2 Professora de Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Itumbiara. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). E-mail: marlenersgraciano@gmail.com
 - 3 Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Itumbiara. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: paulianado@gmail.com
 - 4 Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Itumbiara. Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: selmazago@yahoo.com.br

JUSTIFICATIVA

Sabe-se que o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como práticas sociais de leitura e escrita de gêneros de diversas esferas de atividade humana. Nesse sentido, este trabalho trata-se de um relato de experiência referente ao *Projeto de Ensino Multiletramentos*, intitulado de *A arte da arte da “leitura- escrita”*: *Das receitas aos improvisos criativos que em suspiros dos riscos se descomplicam em pautas*, desenvolvido no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Itumbiara, no segundo semestre de 2016. Esse projeto didático-pedagógico, cuja área do conhecimento é *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e *Redação*, tem como propósito contribuir com o ensino de leitura e de escrita dos alunos do ensino médio integrado ao técnico em regime integral da rede federal. Portanto, busca intensificar práticas de leitura e de escrita baseadas no ensino dos gêneros do discurso, mais precisamente dos gêneros que se materializam predominantemente em textos dissertativo-argumentativos. Com isso, metodologicamente, em sua primeira edição – 2016-2, o projeto propôs o desenvolvimento de oficinas, como uma estratégia de mobilização, a fim de proporcionar aos alunos oportunidades de ensino e de aprendizagem que os capacitem para situações efetivas de trabalho com a leitura e a escrita, mais precisamente, a proficiência na produção escrita referente à redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Ministério da Educação. Espera-se que este trabalho possa contribuir para discussões sobre diferentes modos de ensinar e de avaliar a produção textual nas aulas de língua materna no Ensino Médio.

O *Projeto de Ensino Multiletramentos* IFG – Câmpus Itumbiara, intitulado de *A arte da arte da “leitura-escrita”*: *Das receitas aos improvisos criativos que em suspiros dos riscos se descomplicam em pautas*, abrange a área do conhecimento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e *Redação*. Nesse sentido, está a ideia de multiletramentos, que vem em razão de considerar as múltiplas linguagens

e, assim, possibilitar um trabalho com a leitura e a escrita em que os alunos tenham acesso à diversidade de possibilidades e recursos sem que a linguagem se faça presente.

Basicamente, o projeto se justifica por duas razões principais: a primeira se dá pela carência por parte dos alunos em relação ao domínio da leitura e da escrita na modalidade formal da Língua Portuguesa, habilidades requeridas ao término da Educação Básica; a segunda, em decorrência dessa problemática, é a insignificante carga horária, de apenas um encontro semanal, na área de Língua Portuguesa e Literatura oferecida aos alunos nas duas séries finais dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

OBJETIVOS

Geral:

Contribuir com o ensino de leitura e de escrita dos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Específicos:

Intensificar práticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa baseadas no ensino dos gêneros do discurso, mais precisamente dos gêneros que se apresentam como o aspecto tipológico predominante o texto dissertativo-argumentativo;

Proporcionar aos alunos oportunidades de ensino e de aprendizagem que os capacitem para situações efetivas de trabalho com a leitura e a escrita, como o domínio satisfatório da produção escrita referente à redação no Enem.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Para atingir esses objetivos, o projeto, em sua primeira⁵ edição, propôs aos alunos consecuições de oficinas, intituladas de *Oficinas Pré-Enem*, como uma estratégia de mobilização que lhes proporcionasse oportunidades de ensino e de aprendizagem, capacitando-os para situações efetivas de trabalho com a leitura e a escrita, como o domínio satisfatório da produção escrita referente à redação no Enem.

O projeto caracterizou-se por encontros semanais realizados na própria instituição de ensino, em horários alternativos às aulas regulares dos inscritos. Os encontros presenciais (oficinas) tiveram a duração de 90 minutos, seguidos de propostas de atividades complementares extraclasse, cumprindo uma carga horária total de 40 horas, no período de agosto a novembro de 2016. Nas oficinas, foram utilizadas diferentes metodologias, como aplicação de um questionário sobre hábitos de leitura dos alunos, aula expositivo-dialogada, leitura de diversos gêneros em diferentes suportes, exercícios de identificação dos elementos essenciais do gênero redação Enem, produção dos textos, *feedback* das correções, reescritas dos textos, registro pelos professores e alunos, em um diário, das experiências vivenciadas durante a realização das oficinas.

BASE CONCEITUAL

Em primeiro lugar, o projeto pauta-se nos pressupostos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabelece, no art. 22, que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2014).

5 Ressaltamos que o projeto *Multiletramentos* se encontra em sua segunda edição e em efetiva realização até a semana que antecede o Exame Nacional do Ensino Médio – 2017.

Diante disso, nessa perspectiva, propomos estabelecer uma proposta de projeto de ensino que não se considere apenas o “treino” (como um discurso, no espaço escolar, amplamente propagado, como “treinar o aluno para o Enem”). Para isso, consideramos produtora para o ensino de leitura e de escrita tomar o gênero como (a)mostra⁶ (BORGES, 2016, p.21), “pois a exposição do aluno a um modelo de gênero e não a uma (a)mostra revela- nos que a escola predominantemente reproduz um padrão de texto que se enquadraria em um protótipo textual que se torna instrumento regulador da produção escrita do aluno”, enquanto que na perspectiva da (a)mostra, “o gênero é, ao mesmo tempo, *um modo de uma transgressão*, [...] de modo a torná-la inteligível e ressaltar aquilo que é da ordem de um modelo (o iterativo: o recorrente) e de uma *transgressão* (o inventivo: a criação)” (p.34, destaques da autora).

Além disso, o projeto apoia-se, principalmente, na teoria de “multiletramentos” como um desdobramento do conceito de “letramento”. Este é relativamente novo, está no centro das discussões acadêmicas e tem recebido uma série de adjetivos, numa expansão que se estende por diversas disciplinas e áreas do conhecimento à medida que as esferas de atividade humana se desenvolvem e se complexificam. Entre outras denominações, é possível elencar: letramento acadêmico, letramento ambiental, letramento crítico, letramento digital, letramento escolar, letramento financeiro, letramento literário, letramento matemático, letramento midiático, letramento social, letramento político, letramento visual e letramento em saúde.

Entretanto, segundo Cosson (2015), vários desses termos adjetivados estão mais relacionados a uma competência ou habilidade em geral que ao domínio da leitura e da escrita, que, etimologicamente, seria o centro do conceito de letra-

6 Borges (2016) considera que o gênero se define na relação comum conjuntos de textos que compõem um corpus. Logo, somente é possível reconhecermos um gênero e tornar, de algum modo, possível ensiná-lo a partir da relação que um gênero estabelece com outro gênero.

mento. Em conformidade com Soares (2009), esse termo é uma tradução do inglês *literacy*, que, por sua vez, origina-se do latim *littera* (letra). O vocábulo *literacy*, formado por *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de), pode ser interpretado como “condição de ser letrado” e remete à *literate*, pessoa que tem habilidade de ler e escrever.

Já o letramento está mais relacionado ao “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p.72), sendo, portanto, um processo “contínuo, variando do nível elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita de usos sociais” (SOARES, 2010, p.89). Atualmente, o termo sofre, como já foi dito anteriormente, uma proliferação de adjetivos que lhe dão um caráter polissêmico.

Assim, numa tendência contemporânea, o conceito de letramento, passa a ser utilizado também no plural, *letramentos*. Esse, no plural, vem sendo utilizado por autores, como Hamilton (2002) e Rojo (2009), para designar as mais diversas práticas de leitura, escrita e oralidade, desenvolvidas dentro e fora da escola, com vistas à inserção social plena da cidadã. Numa ampliação do termo, surge a teoria dos *multiletramentos*, que, de acordo com Rojo (2009), compreendem as mais diversas formas de utilização da leitura e da escrita, envolvendo as culturas locais e seus agentes, em relação com os letramentos valorizados, universais e institucionais. Para ela, os textos, atualmente, contemplam diversas linguagens: imagem, música e outras semioses, fazendo ampliar a noção de letramento.

Nessa perspectiva, esse *Projeto de Ensino* trabalha com o ensino de Língua Portuguesa voltado para as práticas de multiletramentos, considerando a variedade (a heterogeneidade) de linguagens – como a condição básica para a proficiência dos estudantes em leitura, escrita e oralidade, por meio do acesso aos diferentes gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), que circulam socialmente e que materializam as diferentes práticas sociais existentes em uma sociedade.

CONCLUSÃO

A primeira edição do *Projeto de Ensino Multiletramentos*, em linhas gerais, atingiu resultados positivos, uma vez que proporcionou aos alunos inscritos oportunidades de ensino e de aprendizagem, capacitando-lhes para situações efetivas de trabalho com a leitura e com a escrita, como o domínio satisfatório da produção escrita referente à redação no Enem.

Isso pode ser comprovado pelos registros dos alunos no diário de experiências das oficinas, pela autoavaliação aplicada na oficina de encerramento do projeto e também pelo resultado desses estudantes no Enem 2016, uma vez que eles obtiveram notas na prova de redação acima da média nacional, conforme relatos de agradecimento feitos pelos próprios participantes.

REFERÊNCIAS

BAKHITIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORGES, S. Z. da S. *A escrita da escrita em (d)enunciação no espaço sócio-escolar: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita*. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17549>> Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 2002. 244p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. 9.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45p. (Série legislação; n. 118). Disponível em:

<[http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB% 209.ed.pdf?sequence=1](http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed.pdf?sequence=1) > Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). *Redação no Enem 2016: Guia do participante*. Brasília-DF, 2016. 60p. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf> Acesso em: 20 out. 2016.

COSSON, R. Letramento literário: uma localização necessária. In: *Letras & Letras*. v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). ISSN 1981-5239. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/letras>

[eletras/article/view/30644](http://www.seer.ufu.br/index.php/letras/article/view/30644)> Acesso em: 06 set. 2015.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.) *Supporting lifelong learning*, V.1: Perspectives on Learning. Routledge/Open University Press, 2002, p.176-187.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização e literatura. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização, São Paulo, Editora Segmento, n. 2, p. 12-29, 2010.

A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS E O ENSINO DE ARTE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Layssa Gabriela A. e Silva Mello¹;
Letícia de Souza Gonçalves²

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma experiência didática de duas professoras de língua inglesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE – UFG) que fizeram a utilização vídeos com o intuito de sensibilizar os alunos do ensino médio para a arte. Para isso, foi oferecida uma disciplina de 40 horas em horário extraclasse que tinha por objetivo aprofundar o conhecimento linguístico dos alunos por meio da exposição deles a materiais autênticos como filmes, peças teatrais, letras de música, obras de arte e literatura na língua inglesa. Para fundamentar o uso de vídeos em sala de aula, nos baseamos nos de estudos de Bohn e Paiva (2012), Moran (1995), Ferrés (1996) entre outros, e para discutir sobre adaptação e complementação de materiais didáticos, nos embasamos em Crawford (2002) e Tomlinson (2004). Inicialmente será exposto o referencial teórico que norteará este

1 Docente de Língua Inglesa no CEPAE – UFG/ e-mail: layssagabriela@hotmail.com

2 Docente de Língua Inglesa no CEPAE – UFG/ e-mail: lesogon@yahoo.com.br

trabalho e em seguida será relatada a metodologia utilizada, a descrição das aulas e das atividades realizadas e por fim, as considerações finais. Verificou-se que o vídeo é uma ferramenta singular no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois no referido caso, além de ser algo simples, de fácil acesso e sem custos, contribuiu para sensibilizar os alunos quanto a apreciação de obras de arte além de servir como um elemento que despertou motivação dos alunos quanto a realização das atividades propostas.

Este trabalho é fruto da experiência didática de duas professoras de língua inglesa que ministram aula no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG). No início do ano de 2017, foi dado início ao processo de planejamento de uma disciplina eletiva³ com carga horária de 40 horas, a ser realizada em horário extraclasse para alunos do ensino médio da referida escola.

A disciplina, intitulada “*A Arte em línguas estrangeiras*” tem por objetivo aprofundar o conhecimento linguístico do aluno por meio da exposição do estudante a materiais autênticos como filmes, peças teatrais, letras de música, obras de arte e literatura nas línguas inglesa e francesa. Uma professora de francês deu início à disciplina expondo aos alunos sobre a biografia do autor francês Victor Hugo e coube a nós, professoras de língua inglesa, 10 encontros, de duas hora-aula cada. Cabe ressaltar que optamos por descrever nesse relato de experiência os encontros que foram desenvolvidos em língua inglesa, pois apesar de serem duas professoras distintas, ambas apresentam como fio condutor a utilização de vídeos com o intuito de sensibilizar os alunos para a arte.

Por ser o vídeo uma ferramenta que é de fácil acesso aos professores, haja vista que grande parte deles está disponível para serem baixados e utilizados em sala de aula sem a necessidade de internet, requerendo-se apenas um aparelho de data show, um

3 Os alunos do ensino médio, além de realizarem as disciplinas obrigatórias no turno matutino, devem cumprir uma carga horária extra, no período vespertino, realizando algumas disciplinas que eles têm interesse em aprofundar seus conhecimentos, caracterizadas por disciplinas eletivas.

computador e uma caixa de som, e, pelo fato dele possibilitar o contato dos alunos com obras de arte e com artistas que eles talvez não tivessem a oportunidade de conhecer pessoalmente, é que optamos por utilizá-lo nessa disciplina.

Inicialmente iremos expor o referencial teórico que norteou nossa pesquisa, posteriormente evidenciaremos a metodologia que foi utilizada, bem como a descrição das aulas e das atividades, para em seguida, expormos os resultados e as considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Com o advento da era digital, a aula tradicional de língua estrangeira perde alguns pontos quando levamos em consideração processos educacionais pautados apenas nas linguagens verbal e escrita. O aprendizado unicamente por meio dos livros e áudios torna-se insuficiente em alguns pontos, já que se mantém nos planos verbal e escrito, limitando o aluno, o professor e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem. Os recursos audiovisuais vêm para romper tais limitações, ampliar as possibilidades pedagógicas do professor e potencializar os instintos motivacionais dos alunos. Com a abrangência e popularização do acesso à internet e aos recursos tecnológicos, grande parte dos alunos de escolas, tanto particulares quanto públicas, possui um telefone celular e dados de internet móvel para acessarem plataformas de vídeos, vídeo-aulas, enciclopédias, redes sociais, entre outros. Nesse sentido, a sala de aula deve acompanhar a velocidade da informação, aproximando aluno, professor e conteúdo, de maneira a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Embora o vídeo seja um meio audiovisual relativamente antigo, que já faz parte da realidade do aluno em contexto extraescolar há algumas décadas, seu uso em sala de aula é recente e vem se popularizando conforme a facilidade de acesso aos canais de divulgação como *Youtube*, em que os próprios alunos podem tornar-se protagonistas de sua produção audiovisual. A aula de

língua estrangeira adquire novas possibilidades com os recursos tecnológicos, em especial, os recursos audiovisuais, uma vez que transfere o aluno da posição passiva de mero espectador para a posição ativa de reflexivo e questionador. Para tal transição educativa, a mediação do professor é fundamental, já que é ele quem traça os objetivos, seleciona as abordagens ao seu conteúdo e define seus métodos e técnicas.

A utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e mais especificamente, a utilização de vídeos, não é uma novidade no campo educacional. Segundo Kelly (1969), os estúdios de Walt Disney, em 1930, produziram desenhos para serem utilizados no ensino de inglês básico e desde então, inúmeros estudos já foram realizados quanto à utilização não apenas de vídeos, mas também de filmes e música em sala de aula (MORAN, 1995; LIMA, 2001; GUMESSON, 2010).

Silva e Mercado (2010, p. 94) atestam que o uso de recursos midiáticos, e em especial, o uso do vídeo, “possibilita o despertar da criatividade à medida que, estimula a construção de aprendizados múltiplos, em consonância com a exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos, além de contextualizar conteúdos variados”. Sabe-se que o vídeo também pode contribuir para que o professor explore diversos conteúdos de modos distintos. Ao fazer isso, o professor tende a tornar sua aula mais criativa, além de despertar “em seus alunos a sensibilidade, emoção e criatividade, resultando em condições favoráveis de aprendizagem” (BETETTO, 2011, p.33).

É sabido que a utilização do vídeo de modo consciente exige que o professor, antes de tudo, determine os objetivos e as habilidades a serem desenvolvidas com aquele material. A prática docente dessas pesquisadoras revelou ainda que ao professor cabe como tarefa principal estar atento a todo o conteúdo presente no vídeo e refletir se ele, assim como a linguagem, é apropriado ao grupo com o qual se pretende trabalhar. Além de estarmos atentas a esses critérios, procuramos elencar atividades que pudessem ser

feitas, antes, durante e após os alunos assistirem aos vídeos, trabalhando tanto questões de vocabulário, compreensão auditiva, e também questões que necessitavam da opinião e posicionamento dos alunos, enquanto sujeitos críticos e sócio historicamente situados (GERALDI, 2010).

METODOLOGIA E RESULTADOS

Esse relato de experiência educativa que será descrito em seguida se configura como uma pesquisa qualitativa pois busca compreender os fenômenos sociais e educativos e ainda busca promover “a transformação de práticas e cenário socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Constituem-se material de análise desse relato de experiência: o planejamento das aulas, as atividades realizadas pelos alunos e o diário de campo das pesquisadoras. Esse relato de experiência é fruto de uma disciplina ofertada a trinta alunos do ensino médio do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE-UFG). Como já fora relatado anteriormente, a disciplina é eletiva e é ofertada em horário extraclasse e foi ministrada por duas professoras de língua inglesa, cada uma responsável por 5 encontros. Todos os alunos tinham em comum o interesse em aprofundar seus conhecimentos quanto à arte em língua estrangeira. Cabe ressaltar que o planejamento da disciplina foi feito em conjunto, assim como a opção pela utilização de vídeos como forma de sensibilizar os alunos para a arte. Passa-se agora a explanação das aulas e descrição das atividades.

PROPOSTA 1

A professora buscou verificar com os alunos o conceito que eles apresentavam sobre arte contemporânea. Assim, iniciou a aula questionando-os sobre a concepção que apresentavam sobre arte

contemporânea e escreveu as respostas dos alunos no quadro a fim de motivar a reflexão e debate entre eles. Foi mencionado por eles que arte contemporânea é uma arte na qual os artistas apresentam uma alta liberdade criadora. Em seguida, a professora entregou um *handout* aos discentes (apêndice 1), para que eles pudessem inferir sobre o conteúdo do vídeo que fora selecionado para ser trabalhado naquela aula. O conteúdo do vídeo tinha como tema central o Instituto Inhotim, que é a sede de um dos mais importantes acervos de obra de arte contemporânea do Brasil e é o maior centro de arte ao ar livre da América Latina; e também sobre Bernardo Paz, empresário siderúrgico brasileiro, considerado por muitos como o maior colecionador de artes do Brasil e que foi o idealizador do Instituto Inhotim.

Após responderem quatro questões iniciais, foi passado o vídeo sobre Inhotim (disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=vfyTyvphiHM>> Acesso em: 11/07/17). Enquanto estavam assistindo ao vídeo, os alunos tinham que estar atentos a algumas informações específicas, como: quando Bernardo Paz havia criado o jardim, quando ele decidiu abrir para o público e qual a concepção apresentada por ele sobre arte.

Dentre as atividades que deveriam ser realizadas após os alunos assistirem ao vídeo, constam quatro questões: a primeira que diz se os alunos sabem a respeito da localização do jardim; a segunda se eles têm interesse em visitá-lo; a terceira para apontarem, dentre os diversos artistas e obras contemporâneas que aparecem no vídeo, quais deles eles mais gostaram e quais menos gostaram e descreverem o motivo; e a quarta, para exporem se após a discussão em sala e após assistirem ao vídeo, se a concepção que eles apresentavam de arte contemporânea sofreu alguma alteração. Apesar da importância que o Instituto Inhotim desempenha na divulgação de artistas e obras de arte, tanto nacionais quanto internacionais, apenas quatro alunos da turma relataram já ter lido algo sobre Inhotim, no entanto, após assistirem ao vídeo, eles questionaram a professora de língua inglesa se não seria possível

desenvolver um trabalho em parceria com o professor de artes da escola, para que eles pudessem conhecer o local.

Como pós aula, os alunos deveriam se reunir em grupos de quatro, selecionar um artista contemporâneo e alguma obra dele(a) que achasse interessante para expor para os colegas na próxima aula. Os alunos deveriam fazer uso de slides durante a apresentação e era necessário que fizessem uso da língua inglesa. Objetivava-se assim, estimulá-los a desenvolver a produção escrita e a produção oral.

Todos os alunos realizaram a atividade proposta e os trabalhos que foram apresentados por eles superaram as expectativas. Todos os grupos pesquisaram a fundo sobre o significado de cada obra, justificaram a razão pela qual ela havia chamado a atenção deles e o motivo pelo qual ela poderia ser considerada uma obra de arte contemporânea. Acredita-se que as discussões que foram fomentadas antes de assistirem ao vídeo contribuíram para dar suporte teórico aos alunos, pois foi possível notar que muitos discentes usaram frases que haviam sido discutidas naquele momento inicial da aula para fundamentar suas opiniões.

PROPOSTA 2

A proposta de atividade 2 dava continuidade ao que os alunos já haviam visto: arte contemporânea. Para isto, foi escolhido um trecho do documentário do grande artista plástico brasileiro, Vik Muniz, intitulado “*Lixo extraordinário*” (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZdZHab1ZB8Q>> Acesso em: 11/07/17). É preciso ressaltar que o vídeo relatado é uma excelente ferramenta não apenas para se discutir sobre arte contemporânea, mas também para trabalhar com os alunos sobre princípios e valores, tão essenciais a sociedade atual e que muitas vezes não é possibilitado ao aluno um momento de reflexão e discussão sobre eles.

O vídeo tem duração de 30 minutos, e enquanto os alunos estavam assistindo-o, era possível ver em suas faces o semblante de

surpresa com a história revelada. Nessa proposta optou-se que os alunos desenvolvessem apenas duas atividades: uma antes de assistirem ao vídeo e outra depois.

A professora iniciou a aula entregando aos alunos uma atividade (apêndice 2) baseada no vídeo “*Lixo extraordinário*”. Antes de assistirem ao vídeo, os alunos deveriam responder três perguntas que tinham por intuito levá-los a refletir sobre a dignidade humana. A primeira questionava o que eles entendiam por dignidade e solicitava que eles descrevessem o termo; a segunda perguntava o que era dignidade humana para eles; e a terceira questionava quem merecia ser tratado com dignidade e se porventura eles acreditavam que algumas pessoas deveriam ou poderiam ser tratadas com mais dignidade que outras.

Na atividade que deveriam desenvolver após assistirem ao vídeo, os alunos deveriam responder a cinco questionamentos. No primeiro deles, retirou-se do vídeo uma fala do artista plástico Vik Muniz, no qual ele diz que “transformação é coisa de arte, transformar materiais e ideias”. Todos os alunos apontaram nas respostas que o artista havia dito isso, pois ele é capaz de transformar algo que é tão desprezado por grande parte da população nacional, o lixo, em um produto tão belo e significativo, que é a arte.

O segundo questionamento aponta para o fato de que o lixo que Vik Muniz utilizava para fazer os porta-retratos dos catadores ainda continuava sendo lixo. Desse modo, o que então o tornava arte? Os alunos revelaram que se eles tivessem pego qualquer lixo, ele continuaria sendo lixo, pois eles não teriam a criatividade suficiente para transformá-lo em arte, tal qual fora feito pelo artista.

O terceiro questionamento diz respeito aos desafios enfrentados no lixão por homens e mulheres. Os alunos deveriam apontar se eles acreditavam que esses desafios eram semelhantes ou distintos. No que tange a esse questionamento, não houve uma resposta padronizada na turma. Vários relataram que os desafios enfrentados pelas mulheres são semelhantes, haja vista que homens e mulheres

têm os mesmo direitos e deveres. Outros, no entanto, apontaram que os desafios enfrentados pelas mulheres são bem maiores, pois as próprias condições físicas lhes impõem essa diferenciação.

No quarto questionamento os alunos deveriam apontar outros trabalhos artísticos em sua comunidade que haviam sido elaborados com propósito social. Já no quinto e último questionamento, foi retirado um trecho do vídeo no qual uma personagem, que trabalha no lixão e que tem que pegar o ônibus todo dia para voltar para casa, expõe sua experiência diária. Segundo ela, há um grande preconceito por parte das pessoas que começam a demonstrar desprezo por ela, e fazendo gestos faciais indicando que ela estaria com mau cheiro. No vídeo, a personagem diz “é melhor estar fedendo do que ter que rodar bolsinha em Copacabana ... é mais digno. Eu posso estar fedendo agora mas assim que tomar uma ducha fica tudo bem”. Com base nesse excerto e nas discussões que haviam sido realizadas em sala sobre dignidade e dignidade humana, os alunos deveriam apontar qual era a concepção de dignidade para essa personagem. Todos eles conseguiram inferir que para aquela personagem que fora apresentada no vídeo, dignidade está correlacionado com o fato de ter um trabalho sério, e, portanto, merecedor de respeito.

Após o vídeo, os alunos se sentiram motivados a discutir sobre experiências vivenciadas por eles e também, em nosso país. Temas recorrentes a questão política atual veio à tona e eles mencionaram que se não houvesse tanta corrupção, talvez não fosse necessário que pessoas sofressem tanto desempenhando atividades que são tão desgastantes. Para eles, todos os cidadãos brasileiros deveriam ter a oportunidade de ter um trabalho e salário digno.

PROPOSTA 3

A proposta 3 consistia em abordar a arte renascentista e obras clássicas de autores como Leonardo da Vinci e propor aos alunos uma discussão acerca da reprodutibilidade técnica de obras

de arte e do cânone como forma de originalidade. Discutir tais questões com os alunos possibilitou o levantamento de opiniões sobre o que é arte, o que é obra original e até que ponto algo pode ser reproduzido sem alterar sua essência artística. Além disso, os alunos estabeleceram relações entre obras clássicas de mais de quinhentos anos com obras contemporâneas, estudando o resultado do advento tecnológico na atualidade e, por conseguinte, as transformações que a tecnologia promoveu na sociedade e em releituras artísticas.

Em um primeiro momento, a professora apresentou aos alunos a reprodução fiel da obra *Monalisa (A Gioconda)*, de Leonardo da Vinci (1452 – 1519), com o intuito de levantar questões como “o que é cânone?”, “até que ponto vai a originalidade de uma obra?” e “por que uma obra de arte é considerada clássica?”. A professora partiu do vocabulário conhecido da turma, o substantivo “canonização”, a fim de exemplificar o que seria o cânone na literatura, na pintura etc. Compreendendo que a obra *Monalisa* é considerada um cânone universal, foram apresentadas aos alunos algumas imagens feitas a partir da obra primeira de Leonardo da Vinci, ou seja, releituras de *Monalisa* com teor satírico, como por exemplo *Monalisa negra* com cabelos afro, *Monalisa loira* com cabelos alisados, *Monalisa tirando uma selfie*, *Monalisa usando trajes de inverno*, *Monalisa de cabelos curtos*, personagens de desenhos contemporâneos ilustrados conforme a *Monalisa*, entre outros.

Após discussões acerca da originalidade artística e da implementação de um cânone na sociedade, a professora introduziu o videoclipe da música *Smile Mona Lisa*, do rapper norte-americano Will.i.am, e dirigido por Michael Jurkovic (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=0o41WCg4ypU>>, Acesso em: 02/06/17). Em um primeiro momento, os alunos somente assistiram ao vídeo, sem o acesso à letra da música. Esse videoclipe, em especial, é uma excursão virtual, rico em imagens de obras de arte clássicas e apresenta a obra *Monalisa* em destaque, com a cantora Nicole Scherzinger representando a própria *Monalisa* e

a moça com o brinco de pérola, obra famosa do pintor Johannes Vermeer. Filmado no Museu do Louvre, em Paris, o videoclipe apresenta Will.i.am dando vida a pinturas famosas como “A liberdade guiando o povo” (1830), de Eugène Delacroix, e “Napoleão cruzando os Alpes” (1801 – 1805), de Jacques-Louis David.

Após a visualização do videoclipe, a professora realizou um levantamento das obras conhecidas dos alunos que aparecem nas imagens. A maioria dos alunos conhecia grande parte das obras, o que possibilitou nova discussão a respeito dos clássicos e da manutenção do cânone na sociedade. Neste momento, a professora introduz o ponto de intersecção entre o clássico e o contemporâneo, ou seja, a intervenção tecnológica. Sendo Will.i.am um rapper da atualidade, contemporâneo dos alunos em questão, a professora promoveu um debate acerca dos diálogos existentes entre a permanência clássica de uma pintura e suas releituras realizadas por meio da tecnologia. No videoclipe, a obra *Monalisa* é apresentada ao final de um corredor, cujas paredes estão repletas de outras pinturas, assim como a disposição original do Museu do Louvre. Will.i.am é personagem em todas as pinturas dispostas no corredor, criando uma dimensão espacial em que todas as figuras dos quadros convergem para o destaque da sala, ou seja, a *Monalisa*.

Em um segundo momento da aula, a professora entregou o *handout* aos alunos com a letra da música com lacunas a preencher e com questões sobre arte em geral e sobre a relação deles com a arte e com museus na cidade de Goiânia (apêndice 4). A partir desse momento, o conteúdo da aula abordou simultaneamente elementos linguísticos específicos da língua inglesa (vocabulário) e elementos artísticos. Na canção *Smile Mona Lisa*, o eu-lírico, personificado em todas as pinturas do corredor, afirma ter ciúmes de sua namorada *Monalisa* por ela estar em posição de destaque e ser o ponto de convergência no espaço. Nesse momento, a professora promoveu a discussão sobre a representação espacial do videoclipe em comparação com a interpretação da letra da música. Foi introduzida a perspectiva na arte do renascimento e a presença do ponto de fuga

no que se refere à posição da *Monalisa* no videoclipe e também à sua posição no rol de obras clássicas universais.

Nesse sentido, o videoclipe foi fundamental na aula para introduzir questões relativas à pintura, à perspectiva na arte, à interpretação textual em língua estrangeira em relação à composição imagética e ao uso da tecnologia como instrumento de releitura. Sendo assim, tal proposta estimulou os alunos a pensarem sobre a organização de um museu, a escolha das obras e títulos, a suposta intangibilidade de uma obra clássica, a relação letra de música e composição de um videoclipe e a tecnologia como ferramenta contemporânea de manifestação artística.

Pensando na releitura dos clássicos, os alunos tinham, como tarefa de casa, uma pesquisa sobre o pintor contemporâneo norte-americano Kehinde Wiley, o qual expressa questões raciais e de classe em suas obras por meio da representação de homens e mulheres negros em posição de destaque e/ou no lugar de famosos personagens de pinturas renomadas dos séculos XIX, como é o caso de “*Napoleon leading the army over the Alps*” (2005), que configura uma releitura da obra de Jacques-Louis David mencionada no videoclipe de *Smile Mona Lisa*. Logo, a associação do videoclipe de Will.i.am com as obras de Kehinde Wiley ampliou a visão dos alunos quanto à revisitação de obras canônicas como manifestação social.

PROPOSTA 4

A quarta e última proposta do uso de vídeo no ensino de arte e língua estrangeira consiste em uma continuação indireta da proposta 3, porém com ênfase na arte como meio de transmissão de ideologias e manifestação cultural em prol de uma causa social. Nessa proposta, a professora utilizou três videoclipes de uma das mais famosas canções do século 20, de Michael Jackson e Lionel Richie, *We are the world*. Dando um salto cronológico entre Leonardo da Vinci, Kehinde Wiley e Michael Jackson e, por

consequente, abordando manifestações artísticas distintas (pintura e música), a professora pôde abordar a atemporalidade da arte, os distintos meios de expressão de ideologia e a evolução tecnológica quanto ao fazer artístico.

A princípio, a professora perguntou aos alunos se eles conheciam alguma música de protesto ou de manifestação ideológica, composta a fim de transmitir uma mensagem social. Alguns alunos citaram as composições de Chico Buarque de Hollanda, de Marcelo D2 e de Pitty como exemplos contemporâneos de canções de cunho social e/ou de engajamento por alguma causa. Após um breve debate sobre as formas de alcance social e cumprimento dos objetivos propostos de tais composições, a professora introduziu o videoclipe da canção *We are the world*, de 1985, instigando os alunos a refletirem qual seria o engajamento social iniciado com a divulgação dessa canção e dessa gravação que teve a participação emblemática de nomes como Steve Wonder, Lionel Richie, Bob Dylan e Tina Turner.

Após a discussão sobre a arrecadação de fundos para o combate à fome na África como ponto de partida para composições como essa e sobre a arte como incentivadora de causas sociais, a professora apresentou o segundo videoclipe de *We are the world*, de 2010 (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-Glny4jSciVI>>, Acesso em: 15/06/17), feito em comemoração aos 25 anos da primeira gravação. Nesse, artistas contemporâneos dos alunos, tais como Justin Bieber, Will.i.am, Fergie, Enrique Iglesias e Miley Cyrus, participam juntamente com alguns artistas da versão de 1985. Após os alunos assistirem à versão recente, a professora promove um segundo debate, levantando pontos como diferenças e semelhanças entre as duas gravações, no que se refere às causas datadas de engajamento social (1985 e 2010), aos recursos fonográficos disponíveis em cada versão e época, e ao poder da arte musical como ferramenta de mobilização social.

Ao perguntar aos alunos qual das duas versões agradou-lhes mais, a professora surpreendeu-se em saber que 90% dos alunos

preferiram a versão de 1985. Eles alegaram que a primeira versão possui a essência da originalidade, o que remete à sensação de primazia e unicidade. Embora a maioria dos artistas fosse desconhecido para os alunos daquela faixa etária e os recursos fonográficos não fossem como os da atualidade, os alunos apontaram elementos peculiares da versão de 1985 incapazes de serem captados na versão de 2010, como a excelência dos cantores e a própria qualidade da gravação típica da década de 80. Nesse momento da aula, a professora retoma a discussão da aula anterior a respeito da originalidade de uma obra artística e suas releituras. Por meio dos dois videoclipes, a professora pôde levantar inúmeras questões de ordem, não apenas linguística, bem como social e tecnológica.

Nesse momento, a professora entregou o *handout* (apêndice 5) com a letra da canção com lacunas a preencher e quatro questões dissertativas acerca dos dois videoclipes e da arte como engajamento social. A professora aproveitou a terceira questão para promover um debate acerca de problemas sociais datados ou não e o poder de mobilização social da arte. Embora o videoclipe de 1985 tenha arrecadado milhões de dólares na época, a questão da fome na África continua um problema de difícil solução até os dias atuais. Logo, a turma levantou algumas causas para tais fatores, como mau uso dos recursos públicos, má administração, desigualdade social, precariedade em educação e cultura, entre outros.

A fim de ilustrar uma causa mais próxima dos alunos no que se refere à mobilização pela arte, a professora apresentou um terceiro videoclipe de 2011 (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dPx7THH4OTM>> Acesso em: 15/06/17), feito em comemoração aos 50 anos da fundação de Brasília. O videoclipe foi inspirado na primeira versão de **We are the world**, produzido por artistas brasileiros e baseado no projeto “Um mundo bem melhor” que objetiva despertar a solidariedade e o altruísmo que existem em cada um de nós. Por meio dessas releituras do videoclipe de 1985, a turma, sob a coordenação da professora, pôde abordar a arte como mobilização social em diferentes contextos

e épocas, exemplificar outras manifestações artísticas que tenham esse engajamento e fazer um exercício criativo, supondo um videoclipe de produção local, com artistas goianos, em prol de uma causa regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse relato de experiência evidenciaram que a utilização de vídeos foi eficaz para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, pois contribuiu para aproximar os alunos aos artistas e obras de artes canônicos e contemporâneos, possibilitou-lhes um enriquecimento vocabular, através das atividades que foram realizadas por eles com base nos diversos vídeos, e ainda, oportunizou o desenvolvimento da compreensão e produção oral e da compreensão e produção escrita.

Considerando a arte como tema principal das aulas, tangenciada por elementos linguísticos específicos das línguas francesa e inglesa, a utilização de vídeos foi fundamental para a exposição temática integral e para a compreensão e fruição artísticas. Os recursos audiovisuais possibilitaram um contato mais próximo não somente com as obras, como também locais como acervos artísticos (Inhotim e Museu do Louvre) e cenários onde não se vislumbra a arte em um primeiro olhar (maior aterro sanitário do mundo, Jardim Gramacho, Duque de Caxias – RJ).

Nesse sentido, baseando-nos nos apontamentos de Morán, os vídeos utilizados na disciplina “A Arte em línguas estrangeiras” tiveram o propósito de sensibilização em um primeiro momento e de ilustração e conteúdo de ensino nos momentos seguintes. Conhecer a realidade dos catadores de lixo de Duque de Caxias, sentir a natureza como inspiração em Inhotim, visitar virtualmente um dos corredores mais famosos do Museu do Louvre e refletir sobre o poder de uma canção em prol de uma causa social representaram pontos de partida para discussões sobre o papel da arte na sociedade e sobre o avanço tecnológico como instrumento de

releitura artística. Isso só foi viável integralmente por meio dos recursos audiovisuais, em que, com o intermédio do professor, o aluno passa de um mero espectador para um indivíduo reflexivo.

REFERÊNCIAS

BETETTO, J. R. *O uso de vídeo como recurso pedagógico: conceitos, questões e possibilidades no contexto escolar*. 2011.71p. Trabalho de conclusão do curso. Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

BOHN, V.; PAIVA, V. L. M. O. O uso de tecnologias em aulas de língua estrangeira: dos recursos off-line à Web 2.0. In: BRAGA, J. C. F. (Coord.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012. (Somos Mestres). p.58-84.

FERRÉS, Joan. *Vídeo e Educação*. 2a ed., Porto Alegre: Artes Médicas (atualmente Artmed), 1996.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. DE.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p.279-292.

GUMESSON, D. W. B. A utilização de vídeos em aulas de inglês para o ensino médio. *Polyphonia*, v. 21/2, jul./dez. 2010

INHOTIM. Produção: Crane.tv. Documentário, 4'03". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vfyTyvphiHM>. Acesso em 11 de julho de 2017.

KELLY, L.G. *25 centuries of language teaching*. Rowley, mas.: Newbury, 1969.

LIMA, A. A. *O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula: Um estudo de caso do CEFET-RN*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis, 2001.

MORAN, J. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, v.2, p. 27 - 35, jan./abr. de 1995.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: McGraw-Hill: Artmed, 2010. p. 122-144.

SILVA, R. V.; MERCADO, E. L. O. O vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5º ano. *Revista EDAPECI*, n. 6, dez. 2010, p. 93-103.

TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 2004.

TRECHOS do documentário lixo extraordinário. Documentário, 32'37". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdZHab1ZB8Q>. Acesso em: 11 de julho de 2017.

UM mundo bem melhor. Produção: ummundobemmelhor. Videoclipe, 7'34". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dPx-7THH4OTM>. Acesso em: 01 de setembro de 2017.

USA for Africa – We are the world. Videoclipe, 8'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M9BNoNFKCBI>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

WE are the world 25 for Haiti – Official Video. Produção: wearetheworld. Videoclipe, 8'32". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Glny4jSciVI>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

WILL.I.AM – Mona Lisa Smile ft. Nicole Scherzinger. Produção: William-VEVO. Videoclipe, 3'46". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0o41WCg4ypU>. Acesso em: 02 de junho de 2017.

APÊNDICE 1 - CONTEMPORARY ART

PRE-WATCHING:

1- Have you ever heard about Inhotim? If affirmative, describe what you've heard.

2- What is the meaning of these words:

a) Wealth _____

b) Twinkle _____

3- Who is Bernardo Paz?

() A Spanish musician who is very famous worldwide.

() A Brazilian steelmaker, considered one of the greatest collectors of art in Brazil.

() A Cuban writer who has won a lot of prizes.

4- What is contemporary art? How would you describe it?

WHILE-WATCHING

5- When did Bernardo Paz start to create the garden?

() In 1988

() In 1998

() In 2008

6- When did Bernardo Paz open the garden to the public?

() In 1986

() In 1996

() In 2006

7- How did he describe art?

Post-watching

- 8- Where is Inhotim located?
- 9- Would you like to visit it? Why (not)?
- 10- On the video we have seen lots of contemporary arts and artist. Which one did you like the most? And which one did you like least? Explain your reasons.
- 11- After watching the video and seeing the teacher's slides about some contemporary artists and works, did you change your point of view about what is contemporary art or it kept the same?
- 12- Group presentation: In a group of four, choose one contemporary artist, select some of his/her works and bring to your friends next class. Prepare a slide presentation to your friends. It will serve as guide for you to talk about the artist and the works.

APÊNDICE 2 - EXERCISES ABOUT THE DOCUMENTARY: WASTE LAND

1- Before watching the video answer:

- a) What is dignity? How would you describe it?
- b) What does the phrase human dignity mean to you?
- c) Who deserves to be treated with dignity? Are some people more deserving than others? Why or why not?

2- After watching the video, answer:

- a) In the film, Vik Muniz refers to transformation as “the stuff of art, transforming material and ideas.” What do you think he means by that?
- b) The garbage used in the portraits of the catadores is still garbage, but what makes it art? What transformed it?
- c) Do you think there are challenges that women working at the landfill face that are different from the challenges that men face? Why or why not?
- d) What other examples can you give of art that was made to raise awareness about an issue or injustice or bring about social change? Are there any examples in your own community?
- e) In the film Magna talks about people reacting to the way she smells when she takes the bus home from working at the landfill. She says, “It’s better than turning tricks in Copacabana ... It’s more dignified. I may stink now, but when I get home I’ll take a shower and I’ll be fine.” Based on this statement, how do you think Magna would define dignity?

APÊNDICE 3 - EXERCISES ABOUT THE SONG AND VIDEO CLIP "SMILE MONA LISA"

SMILE MONA LISA (Will.I.am)

Let me tell you about my (a) _____,
My girlfriend Mona Lisa,
She let somebody take a (b) _____
So she can be a fashionista.
She said she wanna be a (c) _____
But what she wanna be a model for?
She told me that she want to (d) _____
Walk the rumors in Milano.
But I tell her that I loved her
Adored her, I need her, my Lisa.
She told me (e) _____ her,
I want to, I wanna trust her.
And I don't know why it hurts me, it hurts me, it hurts me
I get (f) _____ when she workin', workin', workin'
All the fellas they be lookin', lookin', lookin'
They lookin' at my Lisa, Lisa, Lisa.
Let me tell you about my baby,
My baby Mona Lisa.
She told me that I'm acting (g) _____,
She said I need to (h) _____ her.
She said she feel like she in (i) _____
But why she feel like she in prison?
We always going to the ocean side
And a (j) _____ top we be living a good living.
She wanna be a model and travel
And walk in the rumors of Milano.
She says I'm jealous, I know I'm jealous,
Because I want her only for me and not them fellas
And it hurts me, hurts me, hurts me,
All the time she be workin', workin', workin',

Them boys be flirtin', flirtin', flirtin',
Flirting with my Lisa, Lisa, Lisa.
Smile for me, Mona Lisa, Lisa,
Smile for me, Mona Lisa, Lisa,
Smile for me, Mona Lisa, Lisa,
Smile for me, Mona Lisa, Lisa.

QUESTIONS

- 1) Fill in the blanks with the words:
 - b) A girl who a person is having a romantic relationship.
 - c) A drawing, a painting, a photograph etc.
 - d) A person who is employed to be photographed or painted.
 - e) To move or go from one place to another.
 - f) To believe that someone is honest and will not harm you.
 - g) Extremely careful in protecting someone.
 - h) Stupid or not reasonable.
 - i) To allow someone to leave a prison or place where they have been kept.
 - j) A situation or relationship from which it is difficult to escape.
 - k) A raised part of the earth's surface.
- 2) Can you say which paintings appear in the video clip?
- 3) Where was the video clip filmed? Have you ever been there?
- 4) Have you ever been in a museum? Which one?
- 5) What do you like most and least about museums?
- 6) What kinds of museums are there in Goiânia?
- 7) If you had lots of money to start your own museum, what would you exhibit in it and what would you call it?
- 8) What would life be like without art?

9) Do you have a favorite painting?

10) How does the singer feel about his girlfriend Mona Lisa? Why?

HOMEWORK:

For the next class, research who is Kehinde Wiley?

APÊNDICE 4 - EXERCISES ABOUT THE SONG "WE ARE THE WORLD"

WE ARE THE WORLD (Michael Jackson – 1985)

There comes a time when we hear a certain call
When the world must come _____
There are people dying
And it's time to lend _____ to life
The greatest gift of all

We can't go on pretending _____
That someone, somewhere will soon make a change
We are all part of God's great _____
And the truth, you know, _____

We are the world, we are the children
We are the ones who make a _____
So let's start giving
There's a choice we're making
We're saving our own lives
It's true we'll make a better day
Just you and me

Send them your heart
So they'll know that someone cares
And their lives will be _____ and _____
As God has shown us by turning stones to bread
And so we all must lend a helping hand

We are the world, we are the children
We are the ones who make a brighter day
So let's start giving
There's a choice we're making
We're saving our own lives
It's true we'll make a better day
Just you and me

When you're down and out, there seems no _____ at all
But if you just believe there's no way we can fall
Well, well, well, well let us realize that a change can only come
When we stand together as one

We are the world, we are the children
We are the ones who make a brighter day
So let's start giving
There's a choice we're making
We're saving our own lives
It's true we'll make a better day
Just you and me

QUESTIONS:

- 1) Watch both video clips and answer. Which one did you like most? Why?
- 2) What are the purposes of the 1985 version and of the 2010 version?
- 3) In your opinion, were the 1985 world problems solved? Explain.
- 4) Social Artistry is the attempt to address or recognize a particular social issue using art and creativity. Social artists are people who use creative skills to work with people or organizations in their community to affect change. In your opinion, is the song **We are the world** a social art? Do you know any other examples of social artistry?

O PLANEJAMENTO COLABORATIVO NO ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA

Bruna Alves de Souza¹; Giuliana Castro Brossi²

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa realizada com acadêmicos do curso de Letras em 2015, durante o estágio supervisionado de língua inglesa. Seu foco é mostrar a importância do planejamento colaborativo na realização do estágio supervisionado de língua inglesa, na formação docente no curso de Letras. O estágio tem por objetivo criar condições curriculares que possibilitem os professores em formação, o contato com as atividades profissionais em um contexto profissional adequado ao exercício da profissão. O estágio pode ser definido como um momento de reflexão e ação educativo, realizado no futuro local de trabalho, e que visa preparar os estudantes de graduação para trabalhar. Dessa forma, o estágio é composto de atividades obrigatórias supervisionadas, e no caso da licenciatura, é desenvolvido nas escolas. O principal objetivo desse estudo é analisar o processo de ação colaborativa dentro do contexto do estágio. As aulas foram

1 Graduada em Letras Português/Inglês pela UEG/Inhumas.

2 Graduada em Letras Português/Inglês pela UEG/CCSEH Anápolis, Mestre em Linguística Aplicada pela UnB, é docente na UEG Inhumas, de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II.

planejadas com o foco na pesquisa ação colaborativa, pois foram planejadas em grupos, os quais trabalharam com oficinas temáticas na escola parceira. Para a realização da pesquisa, foram analisados os dados coletados por meio de um questionário e de uma sessão reflexiva mediada por desenho. A pesquisa tem como base a formação do professor de línguas (FIGUEIREDO, 2012; PESSOA, 2011), a reflexão crítica e colaborativa (PESSOA; BORELLI, 2011; FIGUEIREDO, 2006), a relevância do planejamento colaborativo na formação docente (SILVESTRE, 2014). Os dados revelaram que, o trabalho colaborativo no estágio promoveu a reflexão em grupo através da troca de experiência, dessa forma contribuindo na formação dos professores de Língua Inglesa.

O tema abordado no presente artigo, surgiu de uma pesquisa realizada com acadêmicas do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas, no ano de 2015. Tal pesquisa, foi elaborada com a finalidade de ser apresentada como monografia de conclusão do curso de Letras, como requisito para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês.

O estudo realizado, teve como objetivo mostrar a importância da ação colaborativa na formação docente. As aulas foram planejadas com o foco na pesquisa ação colaborativa, pois foram planejadas em grupos, e tiveram o objetivo de intervenção no contexto. Os grupos desenvolveram as aulas em oficinas temáticas na escola parceira, situada no município de Inhumas.

Para a realização da pesquisa, foram analisados os dados coletados por meio de um questionário e de uma sessão reflexiva mediada por desenho. A pesquisa teve como base a formação do professor de línguas (FIGUEIREDO, 2012; PESSOA, 2011), a reflexão crítica e colaborativa (PESSOA; BORELLI, 2011; FIGUEIREDO, 2006), a relevância do planejamento colaborativo na formação docente (SILVESTRE, 2014). Os dados mostraram a importância da pesquisa ação dentro do contexto do estágio.

Em conformidade com Pessoa e Borelli (2011, p. 60), a construção do saber docente sobre o ensino de língua estrangeira

não pode limitar-se aos saberes da prática ou às teorias pessoais dos professores, devendo abarcar também reflexões acadêmicas referentes à linguagem, ensino e aprendizagem. O trabalho realizado em grupo promove a reflexão e a troca de experiências. Dessa forma, a reflexão surge com o foco no viés crítico, e o professor passa a se reconhecer em sua própria prática, ou seja, passa a analisar seu próprio trabalho, ocasionando mudanças.

O presente artigo pretende responder a seguinte pergunta norteadora: De que forma a ação colaborativa no estágio supervisionado contribuiu com a formação de professores de LI? Partindo desses pressupostos, a intenção é que o artigo colabore na formação dos futuros professores de Língua Inglesa, mostrando um caminho profícuo no desenvolvimento da prática educacional.

Este artigo é composto por esta parte introdutória, a fundamentação teórica, na qual apresento um aparato teórico sobre a colaboração, a metodologia, a análise dos dados, e por fim as últimas considerações sobre o estudo.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS DA UEG - CÂMPUS INHUMAS

Com base na lei (11.788, 2008), o estágio pode ser definido como um momento de reflexão e ação educativo, realizado no futuro local de trabalho, e que visa preparar os estudantes de graduação para trabalhar. Dessa forma, o estágio é composto de atividades obrigatórias supervisionadas, e no caso da licenciatura, é desenvolvido nas escolas. Segundo Pimenta e Lima (2004 *apud* FERREIRA, 2013), “o estágio pode ser considerado como um campo de conhecimentos e eixo central nos cursos de formação de professores”, uma vez que é por meio das teorias estudadas na disciplina Orientações de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa (OESLI) em conjunto com a prática realizada no ESLI que o professor em formação reflete a respeito da função e papel do professor de LE.

De acordo com o Regulamento³ de estágio anexo ao PPC (GOVERNO, 2015) do curso de Letras da UEG-Câmpus Inhumas, o Estágio Supervisionado é o ato educativo de formação profissional desenvolvido no ambiente de trabalho articulado às outras atividades realizadas na UEG. O estágio tem por objetivo criar condições curriculares que possibilitem os professores em formação, o contato com as atividades profissionais em um contexto profissional adequado ao exercício da profissão. Desse modo, os professores/as passam por uma experiência real, desenvolvendo a prática em sala de aula. De acordo com Pimenta (2009, p. 13-14), o objetivo do estágio é “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar”.

REFLEXÃO COLABORATIVA E CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Pessoa (2011, p. 33), a formação de professores de línguas estrangeira (doravante LE) tem sido pautada pelo treinamento de técnicas instrucionais, fundamentadas em um método, ou de utilização do livro didático. Desse modo, a formação deficiente de professores se torna algo vigente na sociedade, pois um método é colocado como único, como um modelo de ensino a ser seguido, não aproximando o ensino da língua com a realidade social do aluno.

Além da formação deficiente desse profissional, podemos destacar que o estágio e o suporte teórico, tem uma carga pequena no decorrer do curso, visto que se trata de formar profissionais que sejam capacitados de exercer um bom trabalho. A teoria deveria ser a base, ou seja, um suporte para a reflexão da prática. Outro problema enfrentado no decorrer da formação, é a

3 O Regulamento do estágio supervisionado do curso de Letras Câmpus Inhumas é um documento anexo ao PPC da instituição. GOVERNO do Estado de Goiás. Universidade Estadual de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**: Universidade Estadual de Goiás. Inhumas, GO: PPC, 2014-2015

carga horária do curso em relação ao ensino da LI é pouca, visto que a maior parte dos professores em formação, em um curso de graduação em Letras: português/inglês, inicia o curso sem saber a segunda língua.

Tal realidade, leva a um quadro de despreparo por parte de um profissional que chega ao ambiente escolar com um ensino mecanizado, resultando em um ensino técnico, deficiente,

o qual não atinge os objetivos de aprendizagem cada aluno individualmente. Para essa reflexão, Allwright (2006 *apud* FIGUEIREDO, 2012, p.41), destaca, que o mais importante é superar a busca pela melhor forma de ensinar porque o ambiente da sala de aula é bastante complexo e cada aluno é peculiar em suas necessidades e formas de aprender. Dessa forma, o professor adequaria a prática de ensino de acordo com as necessidades de cada turma, olhando de uma forma diferente cada contexto de aprendizagem.

No entanto, o trabalho do professor não é assim tão simples. Segundo Contreras (2002 *apud* PESSOA, BORELI, 2011, p.61)

O trabalho docente não se resume à realização de pretensões educativas, pois vivemos em um mundo desigual e injusto que nem sempre podemos captar com lucidez. Por isso, a reflexão sobre esse trabalho não conduz necessariamente a uma prática educativa mais igualitária e libertadora, podendo, dadas as pressões, contradições e contrariedades a que estamos sujeitos a, até reforçar a desigualdade e a injustiça.

Tal afirmação, nos leva a pensar que o papel do professor como um mediador do conhecimento, implica tanto na reflexão sobre a prática, quanto nas circunstâncias da mesma. Adequar as aulas em contextos diferentes, requer uma responsabilidade ética e profissional que possibilite reconhecer os limites do trabalho docente.

Toda discussão em sala de aula requer uma maior atenção do professor, visto que ele está ali para formar um cidadão. São muitos os questionamentos quando são tratadas questões que atingem diferentes posicionamentos. Dessa forma, são muitos os desafios que limitam o trabalho mediado pelo viés crítico. Um caminho profícuo para mediar esse trabalho, seria a colaboração.

A colaboração⁴ entre professores é condição fundamental para o desenvolvimento da reflexão crítica, porque juntos podem problematizar suas convicções ao abrir-se a novas perspectivas e realidades que devem ser experimentadas (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 63). Os professores passam a olhar para a sua própria prática, discutindo ideias a partir de novos olhares.

Por meio da reflexão crítica e colaborativa, são construídos caminhos, os quais possibilitam uma organização de ideias ao elaborar aulas e na aplicação das aulas planejadas. De acordo com Pessoa e Borelli (2011, p.66), “ao refletir colaborativamente, os professores tendem a se deparar com assuntos e situações de natureza diversa”, podendo assim, analisar suas experiências em sala, adequando a novas mudanças.

Quando falamos em reflexão crítica, não é apenas repensar a sua prática em sala de aula, mas questioná-la e se necessário modificá-la. Desse modo, cabe ao professor refletir sobre sua prática e analisar como lidar com a diversidade, como trabalhar a criticidade envolvendo todos os aprendizes nesse processo, levando em conta suas particularidades e seus saberes.

Pessoa e Urzêda Freitas (2012, p.60), salientam que a problematização do ensino de línguas se concretiza não apenas nas provocações feitas pelo professor, mas também nas atividades que desafiam os alunos a pensar como se pode agir de forma diferente e, assim, vislumbrar possibilidades de mudança. Faz parte do papel do professor levar para o contexto escolar questões sociais, para que os alunos exponham seus pontos de vista, e utilizem a língua como ferramenta para desconstrução de um discurso definido

4 O termo colaboração será definido na próxima seção.

como único e verdadeiro. Dessa forma, a escola estaria formando sujeitos capazes de utilizar a língua para construir sua própria identidade, e para expor e ressignificar seus pensamentos e seus ideais:

Já que vivemos em um mundo de contradições, onde a certeza nos escapa a todo instante, devemos utilizar a língua/linguagem para questionar os problemas que direta ou indiretamente nos afligem, assim como propor soluções e contestar as ideias que nos são apresentadas como discursos únicos. (PESSOA; URZÊDA FREITAS, 2012, p.58)

A escola, sendo parte fundamental na construção da vida social do indivíduo, deveria exercer um papel adequado a essa construção. No entanto, a realidade não é esta. O que temos visto nas escolas é a problematização de questões do dia a dia, limitando-se, porém ao discurso oficial, hegemônico, imposto por uma sociedade que não quer formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de defender um ponto de vista, uma opinião que seja diferente daquela já construída e definida como verdadeira.

A COLABORAÇÃO NO ESTÁGIO

Podemos definir a colaboração, como um trabalho em conjunto, realizado entre pares ou por um grupo, em que as pessoas tentam atingir objetivos comuns de aprendizagem, por meio da troca de ideias e informações, apontando sugestões (FIGUEIREDO, 2006).

A troca de informações e saberes na organização de ideias, caracteriza a colaboração. Segundo Figueiredo (2006, p. 20), na aprendizagem colaborativa, o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores.

O papel do estágio na docência no curso de Letras, no câmpus Inhumas, além de possibilitar aos professores em formação reconhecer-se em sua própria prática, propõe a aplicação do trabalho colaborativo. O trabalho docente é, por vezes, exercido de modo solitário devido a diferentes razões (SILVESTRE, 2014, p. 641), e o que presenciamos nas escolas são professores sobrecarregados, e que não têm um contato, uns com os outros.

Vasconcellos (2000 *apud*. SANTOS, 2007, p.41) considera que há uma necessidade de adotar uma cultura mais colaborativa nas escolas em relação ao planejamento. Dessa forma, professores trabalhariam juntos, trocando ideias e experiências, refletindo sobre o que aplicar, para atingir objetivos comuns.

Para Vasconcellos (2000 *apud*. SANTOS, 2007, p.41), o planejamento colaborativo é uma ferramenta muito importante no processo educativo, pois sua função é tornar as aulas mais produtivas e significativas, visto que ao refletir colaborativamente, as ideias vão tomando novos rumos, vão se adequando e modificando.

No estágio a construção colaborativa do planejamento, nos conduziu a um olhar diferente para o ensino. Levamos para a sala de aula propostas que também conduziram os alunos a trabalhar colaborativamente, tanto na execução de atividades escritas, quanto na reflexão de atividades realizadas oralmente. Os temas abordados, levaram os alunos a refletir sobre questões vigentes no cotidiano deles. Tais temas foram planejados de acordo com perspectiva crítica do ensino de línguas, ou seja, trazendo a realidade do contexto, para dentro da sala de aula. Como destacado por Freire (1982 *apud*. FIGUEIREDO, 2012, p.58), que:

o conhecimento é construído colaborativamente na relação entre educador e educando e que ambos devem tomar consciência da situação em que vivem para que a escola se torne um espaço de constante questionamento e, portanto, de transformação da realidade.

Dessa forma, levar as questões sociais para dentro do ambiente escolar, possibilita uma crítica social, com a intenção de mudar as questões de desigualdades sociais, fazendo com que os alunos se abram a um novo pensamento, a uma nova conscientização.

Quando o professor trabalha dentro da perspectiva crítica de ensino, ele passa a ser um mediador do conhecimento, exercendo o papel de colaborador, pois, dá ao aluno a oportunidade de construir e defender uma ideia, que vai se reconstruindo por meio de novas ideias de outros participantes.

De acordo com Silvestre (2014, p. 644), a colaboração entre pares possibilita que o conhecimento seja construído na interação entre eles/as. Dessa forma, a colaboração dentro da escola poderia transformar a realidade desse contexto, pois, a troca de experiências, ocasionaria mudanças na forma do professor planejar, na diversidade de olhares nas aulas e conseqüentemente no envolvimento do aluno.

A PESQUISA AÇÃO-COLABORATIVA

A pesquisa ação-colaborativa, de acordo com Silvestre (2008), possibilita ao professor, analisar e conhecer a sua turma, realizando mudanças nesse ambiente de formação, deixando de ser um aplicador de conhecimentos, para ser um mediador. Todos os problemas vivenciados pelos professores no contexto de sala de aula podem ser investigados e relacionados à pesquisa ação. Conforme Elliot (1990 *apud* SILVESTRE, 2008),

A pesquisa-ação se relaciona com os problemas práticos cotidianos vividos pelos professores, ao invés de com os “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber. (...) O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) do seu problema. (...) A pesquisa-ação interpreta “o que ocorre” do ponto

de vista dos que atuam e interatuam na situação problema, por exemplo, professores e alunos, professores e diretor. (ELLIOTT, 1990, p. 24, grifos do autor)

A pesquisa-ação é uma forma de conhecer o ambiente escolar, de conhecer os problemas presentes ali, e tentar mudar essa realidade por meio de aulas. Quando o trabalho é realizado dentro da pesquisa-ação colaborativa, o fazer docente pode ser melhorado por meio da reflexão em grupo. De acordo com Elliott, (1990 *apud* SILVESTRE, 2008):

[...] a pesquisa-ação une a produção de teoria e a prática docente num mesmo processo. Sendo assim, a pesquisa-ação se apresenta como uma alternativa de superação da distância entre teoria e prática, ainda tão presente em muitos programas de formação docente.

As teorias que são estudadas no decorrer da docência passam a servir de base para a construção do projeto de pesquisa-ação. O professor em formação consegue refletir os problemas encontrados na escola, tendo como base a teoria estudada.

A seguir apresento o aparato metodológico no qual construímos essa investigação.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi proposta com o intuito de analisar as reflexões das professoras em formação, da UEG Campus Inhumas, sobre o planejamento colaborativo no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, no ano de 2014. A turma era composta por dezesseis professores em formação, organizados em trios e duplas para o cumprimento da carga horária do estágio realizado em uma escola da rede pública de ensino estadual, situada no município de Inhumas-GO. A aplicação do projeto de pesquisa ação

colaborativa foi desenvolvido na instituição às quintas feiras em oficinas de língua inglesa, no período vespertino, com alunos do ensino fundamental II, em turmas reagrupadas (alunos de turmas diferentes) em uma mesma sala, formando turmas de quinze alunos.

Desse modo, foram selecionadas para serem objetos da análise desse estudo de caso, uma dupla e dois trios, formados apenas por acadêmicas. Uma das participantes de um trio optou por não colaborar com a pesquisa, e no outro trio uma das participantes é a própria pesquisadora, que não se inclui na pesquisa, as quais apre-
sento no quadro 1:

Pseudônimo	Idade	Emprego	Gosta da língua inglesa: sim ou não
Bia	30	Estudante	Sim
Branca de Neve	46	Estudante	Sim
Catarina Sophia	38	Estudante	Não
Cris	20	Estudante	Sim
Juliana	24	Estudante	Sim
Leticia	31	Professora	Sim

Quadro 1: Perfil das participantes

Fonte: Ficha preenchida no início do estudo.

O referido trabalho teve como característica a investigação da realidade, configurando-se em um estudo de caso. De acordo com Ludke (1986, p.20) os “estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”, ou seja, apontando as diferentes opiniões, com a finalidade de analisar os aspectos contraditórios de uma determinada situação, por meio de uma variedade de informações, coletadas em diferentes momentos com um número significativo de participantes em um tempo curto de desenvolvimento. Os da-

dos foram coletados por meio de questionário escrito e sessões reflexivas mediadas por desenho.

Como já mencionado, a proposta do artigo se trata apenas de um recorte de um estudo já realizado, trataremos apenas em responder a seguinte pergunta:

De que forma a ação colaborativa no estágio supervisionado contribuiu com a formação de professores de LI?

ANÁLISE DOS DADOS

- De que forma a ação colaborativa contribuiu com a formação de professores de LI?

As aulas planejadas no decorrer do estágio, foram elaboradas entre o grupo de estagiárias e a professora formadora. De acordo com as professoras em formação participantes da pesquisa, o planejamento colaborativo possibilitou uma nova experiência na vida das mesmas. Exponho a seguir, comentários e trechos das falas das participantes sobre suas percepções:

Tudo que é feito é pensado em equipe, o que nos leva, enquanto estagiárias, a desenvolver melhor as potencialidades do planejamento. (Catarina Sophia, Q.)

Foi possível planejar aulas, elaborar o projeto de ação e ministrar aulas positivas, significativas. O trabalho colaborativo só tem a acrescentar. (Leticia, Q.)

Pessoa e Borelli (2011) apontam que, é por meio da reflexão colaborativa que os professores se depararam com assuntos geradores de debates, que poderiam ocasionar uma problematização. Um contexto é diferente do outro, tem que ser pensado diferente. Essa fala nos mostra uma realidade presente em nossas escolas, pois, na maior parte do tempo o professor não consegue atingir seus ob-

jetivos de ensino, principalmente, quando há uma distância entre a aprendizagem e a vivência do aluno, ou seja, o conhecimento prévio que o aluno traz é deixado de lado. A partir do momento que esse professor analisa a sua aula, e principalmente o comportamento de sua turma, ele consegue estabelecer mudanças. São essas mudanças que irão ao encontro dos interesses dos alunos, com a finalidade de incentivar o aprendizado dos mesmos.

Quando a reflexão sobre o planejamento de aulas é feito colaborativamente, os professores podem mais facilmente efetuar mudanças no seu ambiente de trabalho, como menciona Branca de Neve:

A experiência e a orientação da professora nos ajudou a encontrar um caminho para que as aulas fossem interessantes, e estabelecer vínculos de afetividade com os alunos. (Branca de Neve, Q.)

Nesse terceiro exemplo, verificamos que a professora em formação configura a colaboração como o caminho para planejar aulas interessantes, ou seja, a troca de experiências, de saberes, que possibilitou a construção de um bom plano de aula. Concordando com Freire (2012), que destaca que a aprendizagem é realizada colaborativamente, sendo um caminho para construir o conhecimento, e que as partes envolvidas devem refletir sobre o ensino para ocasionar mudanças.

A perspectiva que embasamos o estágio foi direcionada pelo viés crítico, pois nas aulas de OESLI fomos motivados a trabalhar dessa forma. Foram sete grupos, sendo que seis ministraram aulas embasados pelo viés crítico. Os temas abordados pelo viés crítico foram: *Respect Everybody*, *Racism*, *Love*, Um olhar para o Consumismo: *Hey, look and Read My T- Shirt*, *Fashion* e *Jobs*. Tais temas problematizaram questões relevantes para o ensino, possibilitando a discussão através do questionamento de ideias. A fala de Catarina Sophia apresenta claramente a questão do envolvimento do aluno, a motivação e o interesse:

Quando eu penso nesse trabalho colaborativo, eu acho que ele não deve envolver somente os professores, eu acho que não adianta da minha parte eu fazer um belo planejamento se os alunos não tiverem dispostos a participar [...]. Não adianta se não tiver também a colaboração do aluno em estar aberto para essa recepção desse planejamento. Se a gente, por ventura chegar a um momento que o aluno está disperso e não quer participar, não vai adiantar, pode ser o melhor planejamento, pode ter até brincadeira, que o aluno não querendo participar, vai pegar o brinde e sair. Então se não tiver realmente a participação efetiva do aluno, não resolve nosso planejamento. (Catarina Sophia, SR⁵.)

Planejar uma aula dentro do viés crítico, problematizando algum tema, requer uma reflexão antes da ação, pois depende do contexto, para a aula ser aplicada e ser mediada com sucesso. Segundo Silvestre (2014), o trabalho docente muitas vezes é exercido de modo solitário. A partir do momento que há a oportunidade de planejar aulas em grupo, as ideias vão sendo construídas, elaboradas minuciosamente, um dependendo do outro no desenvolvimento dessas ideias. As vozes que constituem o grupo sugerem opções, trocando informações isoladas, as quais passam a unir com outras, constituindo novos sentidos, novas ideias.

O trabalho do professor não se resume apenas na aplicação da aula, mas em como trabalhar essa aula, como instigar o aluno a aprender:

Na minha concepção, as reflexões que eram feitas após as aulas eram o que fortalecia e melhorava cada aula seguinte, pois através delas que sabíamos o que havia sido bom, ou mesmo o que poderia ser melhorado. (Bia, Q)

5 Sessão Reflexiva: Anexo B.

As reflexões com a professora eram de extrema importância, pois as nossas dúvidas eram sanadas por ela e com sua experiência em sala de aula, conseguia com clareza nos ajudar e sucessivamente nós tivemos ótimas aulas na escola campo. (Bia, Q.)

Após a aplicação do planejamento, eram realizadas as reflexões sobre a ação. Como podemos observar, Bia destaca que a reflexão era o que fortalecia e melhorava cada aula, pois ao refletir criticamente em colaboração, elas percebiam o que deu certo ou errado na aula, e o que poderia ser modificado para melhorar tal aula, e posteriormente realizavam tais mudanças.

O grupo de professoras em formação analisavam tanto as aulas, quanto a aplicação das mesmas, diante da atuação de cada uma individualmente em sala de aula. Isso significa reconhecer-se em sua própria prática. Leticia ofereceu a seguinte argumentação favorável à discussão de ideias:

É muito importante o apoio e orientação da professora, seja durante a elaboração do projeto, seja durante o planejamento ou após as aulas ministradas (reflexões sobre a ação) é muito relevante. (Leticia, Q.)

A ação colaborativa promove a reflexão crítica, e isso implica questionar a ação, e se conscientizar de que ao atuar criticamente, não significa deter o saber, mas sim, media-lo. Esse último exemplo ilustra a importância do trabalho colaborativo, tanto na fase do planejamento da aula quanto na reflexão sobre a ação. Quando todas as partes envolvidas no trabalho discutem o que será aplicado, ou o que foi aplicado, há uma maior possibilidade de adequar a prática ao contexto real do aluno.

Além dos exemplos anteriores, podemos destacar ainda o relato de uma professora em formação, o qual ilustra a importância da reflexão colaborativa no desenvolvimento do estágio:

Vimos o que os alunos gostaram, o que eles tinham dificuldades [...], para que nas próximas aulas, pudéssemos ministrar aulas melhores e mais dinâmicas. Então as reflexões auxiliaram sim. (Juliana, Q.)

A fala de Juliana revela que a elaboração do planejamento requer uma atenção de todo o grupo, pois, aquilo que você leva para sala de aula deve ser analisado antes e depois de ministrar a aula. Dessa forma, as aulas atingem os objetivos determinados e se tornam mais criativas.

Uma fala de Cris, na SR, corrobora com a fala de Juliana, ressaltando a importância da reflexão colaborativa no planejamento de aulas:

No nosso estágio do terceiro ano fizemos uma reflexão [...], entre o grupo de estágio e o professor, ajudando muito para uma boa aula de estágio, sendo muito importante. (Cris, SR.)

Foram levantados, também, alguns aspectos negativos relacionados ao trabalho colaborativo. Constatamos que em um dos grupos, a colaboração não aconteceu de forma satisfatória. Como podemos perceber nos excertos a seguir:

Trabalhamos em trio, uma ficou responsável por escrever o projeto, pela parte teórica do projeto, e as outras para desenvolver as atividades, desde o material tudo. (Catarina Sophia, S R.)

Percebe-se, que o trabalho foi direcionado a uma distribuição de tarefas, portanto não houve uma troca de informações ao iniciar o planejamento:

Foi desde o primeiro momento, quando falou vamos juntar pra escrever, um faz isso, o outro faz aquilo, e uma não fez nada. (Catarina Sophia, S R.)

Quando as atividades são distribuídas em partes no grupo, e não há uma reflexão no decorrer da elaboração, concluímos que não houve uma interação para que discutissem as ideias. Desse modo, uma não colaborou com a outra:

Senti essa falta justamente por causa disso, porque principalmente eu, que tenho dificuldade, as outras poderiam estar suprindo essa dificuldade. O fato de uma ajudar a outra naquilo que não consegue fazer, [...] ter alguém para poder dividir, poder ajudar, poder me ajudar [...]. Tanto que na sala de aula, acabou que uma falava mais do que a outra, não por não saber falar em inglês, mas pelo fato de não ter participado de não ter feito. Tanto que durante os momentos reflexivos depois das aulas a pessoa não participava. (Catarina Sophia, S R.)

Percebemos na fala de Catarina Sophia, que a colaboração não ocorreu de forma efetiva no grupo, e que isso trouxe uma insegurança para ela, visto que, o trabalho deveria ser realizado em pares ou em grupos, um auxiliando o outro na construção de ideias, refletindo sobre as mesmas. No estágio, não é tudo perfeito, mas quando um ajuda o outro, torna se mais produtivo:

Não posso afirmar categoricamente que teria sido produtivo, mas eu acredito que poderia ter ajudado um pouco mais, ter pensado diferente, mudado alguma coisa. (Catarina Sophia S R.)

Da mesma forma que Freire (2012), afirma que o conhecimento é construído colaborativamente entre professor e aluno, se torna colaborativo também, quando é construído entre os parceiros do mesmo grupo. Mesmo não tendo a relação de poder de professor e aluno, e aluno professor, são pessoas iguais, com conhecimentos diferentes, com habilidades diferentes, e uma colabora com a outra.

A função da colaboração é realizar um trabalho em união, e não dividir tarefas. Quando o trabalho é feito colaborativamente, só tem a acrescentar na formação do professor. Branca de Neve, por exemplo, constata que o companheirismo no decorrer do estágio foi fundamental para a elaboração e execução das aulas:

[...] conseguimos fazer tudo juntas, e assim cada uma que tinha mais facilidade em alguma coisa, [...] agia aonde tinha facilidade, uma ajudando a outra. Foi perfeito, um casamento perfeito pra gente, felizmente. (Branca de Neve, SR.)

A afirmação de Branca de Neve é extremamente pertinente a este estudo, pois demonstra que quando o trabalho colaborativo funciona, só tem a acrescentar pontos positivos na formação do professor. A seguir, temos o depoimento de Leticia, que concorda com a fala de Branca de Neve:

Então as palavras da Branca de Neve são bem verdadeiras também. A meu ver, acho que eu tive essa mesma sensação, esse mesmo sentimento, não imagino passar pelo estágio, passar por seis horas de observação, por quatorze horas de semirregência e doze horas de regência sozinha, sem ter alguém pra apoiar, pra compartilhar, pra dividir as tarefas, que não são poucas. Então acho que fazer esse trabalho individual penso que no meu caso não seria viável. (Leticia, SR)

Para professores/as em formação, que não têm experiência em sala de aula, é muito importante o trabalho realizado em grupo, pois se torna mais produtivo, um ajuda o outro, formando um alicerce, uma base firme para uma nova construção. Concordando com Pessoa e Borelli (2011), é através da reflexão crítica e colaborativa, que os professores chegam a objetivos comuns, trocando pontos de vista diferentes ligando uma ideia a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente artigo mostram as contribuições da ação colaborativa no processo de ensino e aprendizagem no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. As experiências de aprendizagem e ensino colaborativo auxiliam significativamente na formação docente. O trabalho colaborativo propiciou a troca de saberes por meio da reflexão, facilitando a elaboração do planejamento e a execução das aulas.

Com o intuito de sintetizar os resultados obtidos, retomamos a pergunta de pesquisa: De que forma a ação colaborativa no estágio supervisionado contribuiu com a formação de professores de LI?

As professoras em formação participantes ressaltam que o planejamento colaborativo promoveu a reflexão em grupo, ajudando dessa forma na elaboração de aulas mais produtivas e significativas para os alunos. Como relata Pessoa e Borelli (2011) as aulas que são elaboradas por meio da reflexão colaborativa tendem a efetuar mudanças no ambiente escolar.

A reflexão leva o professor a reconhecer seu próprio trabalho, a analisar a sua atuação em sala de aula. A partir do momento que o professor se reconhece, ele passa a ser um mediador do conhecimento, como afirma Figueiredo (2006), sendo um facilitador dessa transmissão do conhecimento.

As aulas também ficaram mais criativas, porque juntas elas analisavam as ideias e construía um planejamento que atingiria os interesses da sala de aula. Foi essa troca de experiências que possibilitou o funcionamento das fases do estágio, assim como do alcance dos objetivos do projeto de pesquisa ação proposto após a semirregência.

As professoras em formação consideram o trabalho colaborativo, sendo algo positivo e que só tem a acrescentar na formação docente. Para elas, a elaboração do projeto de pesquisa ação-colaborativa, exige uma troca de experiências pela equipe, tendo

que haver uma parceria nesse planejamento, para que as aulas se tornem positivas e significativas.

Podemos observar que são vários os pontos positivos quando se trabalha em colaboração, no entanto, podemos afirmar também que não é tudo perfeito, pois teve um grupo onde a colaboração não aconteceu.

Como já foi mencionado por Figueiredo (2006), que a colaboração leva a interação, e que as partes envolvidas no trabalho trocam ideias e sugerem modificações, adequando-as ao planejamento. Dessa forma, a colaboração propiciou às professoras em formação um maior aprendizado, pois, por meio da interação os conhecimentos foram compartilhados, as experiências foram trocadas, sem medo de expor as ideias, elas se sentiam seguras em sugerir uma nova ideia dentro do grupo.

As partes envolvidas no estágio reconheceram suas dificuldades, e passaram a aceitar considerações. Apesar de ser um trabalho árduo e complexo, elas tiveram uma boa experiência no estágio, conseguiram atingir os objetivos determinados.

Enfatizo, portanto, a importância do desenvolvimento do trabalho colaborativo no ESLI, que contribui para a formação de um profissional mais crítico, capaz de refletir sua ação e pensar no contexto de sala de aula, sabendo que há diferenças presentes ali, e que seus objetivos devem compreender todas essas diferenças.

Essa pesquisa trouxe contribuições para a área de ensino de língua inglesa no âmbito da formação de professores, propiciando questionamentos acerca da importância da colaboração dentro do estágio. As reflexões advindas das envolvidas com a pesquisa contribuem na formação reflexiva e crítica dessas futuras professoras.

Torna-se visível a importância da realização de novas pesquisas a respeito do trabalho colaborativo, com a finalidade, de tais reflexões contribuir para transformar a realidade do ensino de língua inglesa no ambiente escolar. Alguns aspectos que podem ser investigados são o planejamento das professoras de LI na escola pública, a importância de formação continuada para essas profes-

soras e formas de desenvolver reflexões críticas colaborativas no ambiente escolar, com docentes e discentes.

Para desenvolver essa pesquisa, a contribuição das participantes foi de suma importância. O tempo dedicado por elas nos conduziu aos resultados alcançados.

Enfim, a realização desse estudo mudou minha perspectiva quanto à importância da colaboração e da reflexão para a formação e profissão do professor de língua inglesa. É necessário que mais pesquisas sobre o ensino colaborativo, reflexivo e crítico, sejam realizadas, para que por meio dos questionamentos e discussões, haja uma reflexão e proximidade maior entre a academia e a escola, no intuito de transformar a realidade do ambiente escolar. Dessa forma, o conhecimento advindo do ensino/aprendizagem de LI na escola possa ser mais produtivo aos caminhos de todos os envolvidos, sejam eles docentes e/ou discentes, a exemplo do que ocorreu comigo ao iniciar o aprofundamento nos estudos de LI.

REFERÊNCIAS

SANTOS, D. D. X. dos. *Planejamento de aulas em contexto reflexivo-colaborativo: contribuições para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês da rede pública estadual*. GOIÂNIA – GOIÁS, 2007.

FERREIRA, P. M. *Reflexões de alunos/as-professores/as acerca de suas vivências no estágio supervisionado de língua inglesa*. Monografia de Graduação: Curso de Letras. UEG. Inhumas, 2013.

FOUCALT, M. A. *Arqueologia do saber*. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 2002.

GOVERNO do Estado de Goiás. Universidade Estadual de Goiás. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*: Universidade Estadual de Goiás. Inhumas, GO: PPC, 2014-2015.

LUDKE, M. MARLI. E. D. A. ANDRÉ. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. B. de. *Caleidoscópio de histórias sobre a prática de ensino de língua inglesa na escola*. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós Graduação em Letras. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2014.

OLIVEIRA, E. C. *Oportunidades de Aprendizagem em Aulas de Línguas Estrangeiras*. In.: FIGUEIREDO, F.J. Q. (Org.) *Formação de Professores de Línguas e Práticas*. Goiânia: Editora da UEG, 2012.

PESSOA, R. R. F. *Formação Crítica de Professores Línguas Estrangeira*. In.: SILVA, K. A. DANIEL, F. G. KANEKO MARQUES. S. M. SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) *Campinas, SP: Portes Editores*, 2011.

PESSOA, R. R. BORELLI, J. D.V. P. *Reflexão Crítica e Colaborativa na Formação do Professor de Língua Estrangeira*. In.: PESSOA, R. R. BORELLI, J. D.V. P. (Orgs.) *Reflexão e Crítica na Formação de Professores de Língua Estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

PESSOA, R. R. URZÊDA FREITAS, M. T. *Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras*. In.: FIGUEIREDO, F.J. Q. (Org.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Princípios e Práticas*. Goiânia: Editora da UEG, 2012.

PIMENTA, S. G, 1943. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*/ Selma Garrido Pimenta, – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SILVESTRE, V. P.V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação um iversitária de quatro professoras de inglês*. – Goiânia: 2008. 51

SILVESTRE, V. P.V. *Construção colaborativa de um plano de aula de inglês em um contexto do pibid: um olhar a partir da perspectiva sociocultural*. In: *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 9, n.3, p.641-661, set./dez. 2014b. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4258/2825>. Acesso em: 12 jun. 2015.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O CONHECIMENTO VOCABULAR DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DE CÓRPUS E DA LEXICOLOGIA

Ariane Moreira Tavares¹; Eduardo Batista da Silva²

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O vocabulário fundamental revela-se como um recurso de extrema importância na prática tanto do professor em formação inicial, quanto do que já se encontra em formação continuada. Nosso objetivo com essa investigação é descrever, analisar e problematizar o repertório lexical de professores de Língua Inglesa em um teste de reconhecimento e produção. Como aporte teórico, têm-se estudos pautados na Linguística de Córpus (BERBER

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI, Campus Cora Coralina, Cidade de Goiás). E-mail: arianetavares16@gmail.com
 - 2 Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, (UNESP). É professor de língua inglesa no curso de Letras, (UEG/Câmpus Morrinhos) e no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI, Câmpus Cora Coralina, Cidade de Goiás). E-mail: eduardo.silva@ueg.br

SARDINHA, 1999, 2000; SINCLAIR, 2004) e na Lexicologia (NATION, 2001). A metodologia adotada, foi um estudo de caso de cunho quanti-qualitativo de caráter descritivo. Os participantes da pesquisa foram 12 professores de Língua Inglesa atuantes no interior do Estado de Goiás, em escolas públicas e particulares, classificados em quatro categorias em função do tempo de experiência docente: entre 0 e 5 anos; entre 6 e 10 anos; entre 11 e 15 anos e mais de 15 anos. Para obter os dados, foi feita a aplicação de um teste escrito com 7 questões e 39 itens de resposta, baseadas no vocabulário fundamental do inglês. Os resultados obtidos mostram que apenas 33,3% (N=4) dos professores analisados acertaram mais da metade do teste. Os demais professores apresentaram um desempenho que variou entre 20,5% e 48,7% de acerto, o que indica, por um lado, que os participantes não reconhecem o vocabulário presente nas questões e, por outro, que eles não conseguem produzir enunciados simples, motivados pelas palavras mais frequentes da Língua Inglesa. O tempo de experiência em sala de aula, não foi fator diferencial no desempenho observado. É crucial um trabalho de conscientização lexical para capacitar os profissionais docentes que ministram essa disciplina diariamente.

Haja vista as dificuldades que profissionais docentes de Língua Inglesa e estudantes enfrentam, desafios no que concerne ao domínio do idioma, em especial à competência e habilidade escrita, um problema recorrente, que precisa ser tratado, é a aquisição de vocabulário de um primeiro e/ou segundo idioma.

A investigação procura trazer contribuições aos estudos que tratam da formação de professores de língua inglesa, uma vez que a Lexicologia e a Linguística de *Cópus* podem mostrar como a língua realmente é usada, de modo que “é a partir do texto que são organizadas todas as atividades de aprendizagem, sejam elas de leitura, de produção escrita, de oralidade, de vocabulário ou de reflexão sobre a língua” (FREIRE, 2014, p. 117). Por isso, neste artigo, temos como orientação teórica a Lexicologia (NATION,

2001) e a Linguística de Córpus (BERBER SARDINHA, 1999, 2000; SINCLAIR, 2004).

Nosso principal propósito é, descrever analisar e problematizar o repertório lexical de professores de Língua Inglesa em um teste de reconhecimento e produção. Os objetivos específicos são: 1) Verificar o desempenho dos docentes no teste de vocabulário fundamental; 2) Analisar a habilidade de reconhecimento de vocabulário; 3) Analisar a habilidade de produção de vocabulário e 4) Conscientizar aprendizes e docentes sobre a importância da aquisição/domínio do vocabulário.

Frente ao exposto, é pertinente ressaltar o pensamento de Silva (2015) visto que, a estadia de estudantes, futuramente professores, na universidade deve ser profícua para que haja aquisição dos conhecimentos propostos, direcionados a sua disciplina de atuação. É oportuno que esses indivíduos se inteirem da pertinência que a proficiência em Língua Inglesa estabelece no exercício da prática docente e, além disso, em suas próprias atividades cotidianas, entre outras vantagens, no que se refere as habilidades de compreensão e produção. O profissional em formação servirá de exemplo para os demais estudantes.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O suporte teórico de nossa investigação, recorre à estudos com ênfase no vocabulário (Lexicologia) e em corpora eletrônicos (Linguística de Córpus). Expomos, na sequência, uma breve apresentação das linhas de pesquisa. Aprender uma língua, na visão de Correia, Fortes e Zilles (2009) requer tornar um indivíduo capaz de utilizar a língua para agir tanto em ambientes profissionais e acadêmicos, quanto cotidianos. É preciso desenvolver além de o léxico da língua e estruturas gramaticais, o conhecimento de como aplicá-los em diversos contextos de uso para interlocutores distintos bem como seus propósitos.

LEXICOLOGIA

A Lexicologia, como área de conhecimento direcionada especificamente ao uso da língua, pode fornecer subsídios significativos ao ensino de Língua Inglesa. Como disciplina, Lorente (2004) citado por Guerra e Andrade (2012) nos faz entender que esse campo ocupa-se com estudo do vocabulário das línguas de modo integrado e completo. Fundamenta-se, sob diversos aspectos, abrange observação e análise do repertório lexical de um idioma. Por isso, cabe aqui, tecer considerações acerca de pontos fundantes da lexicologia, bem como, do processo de ensino/aprendizagem de vocabulário.

Por esse ângulo, é por meio da palavra que determinadas entidades podem ser identificadas. A designação e a nomeação dessas realidades estabelecem um significativo universo em meio à linguagem. Biderman (2006) chama de “processo de categorização” o ato de nomear. O léxico exerce um papel imprescindível na propagação e transmissão do significado, objeto da comunicação. Mesmo assim, nos últimos tempos, a referida autora fala que linguistas não têm dado a devida atenção a problemas de extrema importância relativos ao vocabulário.

Frases, palavras e, inclusive a escrita, são criadas por meio do léxico. Logo, o principal objeto de estudo e investigação da Lexicologia é, de fato, o vocabulário. Essa área pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de palavras. Entretanto, definir metas de aprendizagem, conforme posto por Nation (2001) é crucial, pois desse modo, é cabível trabalhar com determinado idioma do modo esperado.

Para se ter noção do quanto um vocabulário precisa ser aprendido, esse autor registra que entre outras questões, é necessário considerar o número de palavras existentes em uma língua, a quantidade de expressões conhecidas por falantes nativos e o acervo necessário para usar o idioma.

Ainda com esse raciocínio, Leffa (2000) aponta que o vocabulário tem o papel primordial para a identificação de uma língua

e é o que distingue um idioma dos demais. Para ler um texto em língua estrangeira por exemplo, certamente escolheríamos o auxílio de um dicionário ao invés da gramática tradicional.

O ensino do léxico no processo de aprendizagem de línguas, apresenta movimentos alternados entre lados opostos. Leffa (2000) nos mostra que, se por um lado, o ensino foca no material que deve ser preparado e oferecido ao estudante. Nesse caso, chamamos “aspectos externos”, pois valorizam entre outras questões, a frequência, os exercícios. Por outro lado, há o ensino que centra-se no que o aprendiz deverá fazer para adquirir e ampliar seu vocabulário, chamamos de “aspectos internos”, porque valorizam estratégias.

As palavras mais recorrentes do Inglês devem ser conhecidas e estudadas por professores e alunos. “É possível afirmar que a exposição contínua às palavras mais comuns da língua reflete-se diretamente na habilidade de escrita. O léxico e as estruturas sintáticas podem ser exploradas cada vez mais.” (SILVA, 2015, p. 9)

Por meio da competência lexical, Leffa (2000) retoma dizendo que há também a aprendizagem incidental e intencional. A incidental ocorre quando a aquisição de conhecimento acontece sem que o estudante se dê conta de que aprendeu, naturalmente. Já a intencional, não, é planejada. Porém, para que essa aprendizagem seja espontânea, é preciso que haja atenção, domínio lexical básico, estratégias de aprendizagem que sejam utilizadas adequadamente, além da capacidade de inferênciação.

Mediante a realidade sócio-cultural e da experiência cotidiana adquirida ao longo da vida de cada sujeito, há um constante processo de aquisição da linguagem, um acervo individual de novas palavras. Em vista disso, e, entre outras questões, conhecimentos enciclopédicos precisam ser destacados por profissionais docentes de Língua Estrangeira.

Uma posição válida, defendida por Guerra e Andrade (2012) de acordo com o pensamento de Genouvrier e Peytard (1985) é que o profissional de línguas precisa, além de trabalhar com vocabulário, mostrar o uso e sentido das palavras. Para que

o desenvolvimento deste seja satisfatório, esse autor destaca que é preciso que haja escolha das palavras a serem aprendidas, dos textos que serão utilizados, e as metodologias a serem empregadas.

O vocabulário é tido como parte do léxico individual, enquanto o global, relaciona-se ao conjunto de palavras presentes em determinado momento sócio-histórico. Assim, o meio social tem grande influência e papel imprescindível no processo de aprender e ensinar uma Língua Estrangeira. O léxico está aberto, em constante expansão, movimento e transformação, pode ser ampliado, pois sempre é possível aprender novas palavras. (BIDERMAN, 1996; GUERRA; ANDRADE, 2012; LEFFA, 2000)

Em vista das ideias apresentadas, torna-se inescusável para professores e alunos conhecer um número relevante de palavras para que tenham maior facilidade na interação e compreensão de uma Língua Estrangeira. É imprescindível que o profissional de um segundo idioma, trabalhe com intuito de ampliar continuamente o repertório lexical de seus alunos, utilizando, entre outras possibilidades, o incentivo para aprender antônimos das palavras já conhecidas pelos alunos, táticas de adivinhação, instigar consultas no dicionário, utilizar palavras para lembrar outras. Além disso, pode-se aplicar textos de acordo com o grau de dificuldade de determinada turma que será perceptível por meio de testes. (NATION, 2001; RODRIGUES, 2006)

LINGUÍSTICA DE CÓRPUS

A Linguística de Córpus é o campo da Linguística que trabalha com Córpus. Este último, é uma coletânea de toda espécie de textos que existe na língua, disponíveis em formato eletrônico. A maioria, dos dados é reunida a partir de textos já digitalizados. Mostra a estrutura do idioma como um todo e não deve ser confundido com simples acervo de escritos. Preocupa-se com a coleta, armazenamento e exploração de corpora (dados linguísticos textuais). É utilizado como fonte de dados para pesquisas linguísticas de acordo com determinada variedade e/ou língua. Em

vista disso, a Linguística de Córpus é uma abordagem que auxilia nesses procedimentos para se realizar determinada investigação, explorando o Córpus de várias maneiras (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; BEBER SARDINHA, 2000; SINCLAIR, 2004; WHYNE, 2004).

Moore (2014) elenca algumas possibilidades de contribuição/vantagens para a prática docente do profissional de línguas com o uso da Linguística de Córpus que também podem adequar-se à Lexicologia: aprendizagem da frequência das palavras; Colocações; Frases e fragmentos lexicais; Gramática; Exemplos autênticos; Observação, reflexão e conhecimento do léxico em uso; Abordagens descritivas; Palavras novas; Corpora especializado/específico e revolução digital.

Berber Sardinha (2000) argumenta que um Córpus, como fonte disponível de pesquisa e informação, é relevante por registrar uma linguagem que está em uso por escritores e falantes em situações reais. Entre outras possibilidades, essa área fornece uma exploração extraordinária da língua, com frequência, eventualidade de traços linguísticos de ordem sintática, semântica e lexical.

Quanto à frequência das palavras, é lembrado por esse autor, que, em meio ao léxico de terminada língua, existem palavras de baixa e alta ocorrência. As de baixa ocorrência, ao contrário das de alta, são raríssimas, uma em um milhão por exemplo. Entretanto, são as que constituem a maior parte do vocabulário de um idioma, por isso, é essencial que o docente de Língua Inglesa utilize amostras grandes em sua prática de ensino para que essas palavras de baixa frequência ocorram. Biderman (1996) enfatiza que a frequência, além de ser uma das propriedades constitutivas da unidade lexical, atua na recuperação de palavras na memória, facilita a aprendizagem espontânea.

Isso posto, o sentido do léxico deve ser considerado, uma vez que, a frequência não é satisfatória se levarmos em conta que um vocabulário de alta frequência, possui diversos sentidos. Portanto, uma ocorrência alta, conseqüentemente, camufla vários

sentidos, que separados, têm baixa frequência. Moore (2014) nos lembra que para observar os distintos sentidos de uma palavra, basta nos atentarmos à suas colocações mais comuns.

Considerando que não é comum encontrar materiais para o ensino de Língua Estrangeira baseados em corpora nas escolas, Silva, (2011; 2015); Beber Sardinha; Delfino e Rampaso (2017) defendem a ideia de que a Linguística de Córpus pode ser profícua se usada para fins didáticos com grande variedade de padrões de linguagem, o trabalho torna-se autêntico, não é como a linguagem elaborada para finalidades pedagógicas presente em grande parte dos livros convencionais de apoio ao professor. Enriquece investigações de natureza lexical e estrutural, ajuda na elaboração de testes com palavras específicas, objetivando a identificação do nível de dificuldade lexical de determinados aprendizes e de textos que serão utilizados em sala de aula para fins específicos. Mas também, com apoio de um Córpus cada professor pode criar suas próprias estratégias, de acordo com as ferramentas que tiver ao alcance e ao seu contexto de trabalho.

Nessa perspectiva, Sinclair (2004); McCarthy e Carter (2006) acrescentam que além da Linguística de Córpus ser proveitosa em ambiente de ensino/aprendizagem, pode enfatizar o estudo de aquisição lexical em línguas secundárias e estrangeiras. Além do mais, desenvolvimento de pesquisas recentes, inclusive, sobre estudo do léxico geraram novas aplicações na lexicografia e ensino de línguas, proporcionando uma melhor compreensão da natureza do vocabulário.

Os autores supracitados, ressaltam alguns dos principais objetivos/benefícios da Linguística de Córpus: ser proveitosa se utilizada em ambiente de ensino/aprendizagem; Facilita a autonomia do aprendiz; Possibilita buscas nos *corpora*; Gera parceria entre alunos e professores; Enfatiza o estudo de aquisição lexical em línguas secundárias e estrangeiras. Além do mais, desenvolvimento de pesquisas recentes, inclusive, sobre estudo do léxico geraram novas aplicações na lexicografia e ensino de línguas, proporcio-

nando uma melhor compreensão da natureza do léxico. (BEBER SARDINHA, DELFINO, RAMPASO, 2017; SINCLAIR, 2004; MCCARTHY; CARTER, 2006)

Na linguística e no ensino de línguas, McCarthy (2006) ainda, evidencia a importância da Linguística de Córpus. Destaca a fluência e precisão, observadas como variáveis nas investigações, pois a aprendizagem baseia-se em tarefas, condições como a presença e/ou a ausência de pré-planejamento, o que influencia na precisão e fluência. A noção desta última, tem suas raízes em qualidades linguísticas relacionadas ao fluxo fonológico e léxico-gramatical, pode ser acompanhada por meio da seleção precisa de elementos, criados por falantes individuais e na interação.

O Córpus é a solução para muitos problemas em relação a dificuldade de se aprender uma língua estrangeira, em razão de se ter uma variedade de textos falados e/ou escritos, nos quais, alguns são baseados no país de origem, falantes nativos, outros não-nativos ou misturados. Por isso, podem ser comparados para estabelecer características gramaticais em ampla utilização, internacional. (SINCLAIR, 2004; MCCARTHY; CARTER, 2006) Nessa pesquisa, a Linguística de Córpus é tida como um instrumento imensamente importante, por disponibilizar o vocabulário fundamental, selecionado criteriosamente para que o teste fosse elaborado.

METODOLOGIA

A metodologia adotada, foi um estudo de caso de cunho quanti-qualitativo de caráter descritivo (GIL, 2002). Os procedimentos realizados foram: seleção do vocabulário fundamental; Elaboração de um teste de reconhecimento e produção com palavras direcionadas e específicas; Aplicação do teste; Correção e tabulação dos dados.

Com relação ao teste, destacamos sua estruturação:

01 Write the word that is being defined.

a		<i>(adj.) not broad or wide.</i>
b		<i>(n.) full of desire; very anxious to.</i>
c		<i>(v.) touch or feel with the hands; deal with or control; (n.) name of anything which is made to be held by the hands.</i>
d		<i>(n.) last meal of the day.</i>
e		<i>(v) press down and move something over a surface, e.g. in order to clean or polish.</i>

Figura 1- Teste- questão 1.

A primeira questão, era composta por 5 itens de resposta. Em cada uma das alternativas, os professores teriam que escrever a palavra em Inglês que estava sendo definida, de acordo com as dicas e a classificação gramatical indicada entre parênteses. Por exemplo, na letra **a**, foi pedido para que se colocasse conforme a seguinte informação: *(adj.) not broad or wide*, ou seja, algo não amplo ou largo (um adjetivo). E assim por diante, conforme cada orientação.

02 Explain (in English) the following words.

a	(n.) beam	
b	(v.) urge	
c	(n.) goat	
d	(v.) belong	
e	(adj.) rough	

Figura 2- Teste- questão 2.

A segunda questão, também era constituída por 5 itens de resposta. Foi pedido para que os participantes explicassem em Inglês as palavras de cada alternativa, considerando a respectiva especificação gramatical. Para isso, eles teriam que escrever uma pequena sentença. Na alternativa **a**, por exemplo, *(n.) beam*, como era considerada substantivo, poderia ser explicada como sendo um *feixe* ou uma *trave*.

03 Find the pairs with similar meaning

a	outcome		center	structure
b	assess		target	provide
c	feature		bless	achieve
d	reach		evaluate	owe
e	core		result	characteristic
f	income		worth	important
g	task		activity	gather
h	prime		try	increase
i	framework		quarrel	curl
j	seek		value	money

Figura 3- Teste- questão 3.

A questão 3, foi elaborada com 10 itens de resposta. Aqui, a atividade a ser realizada era: encontrar palavras no quadro ao lado direito que têm o significado semelhante das elencadas em cada alternativa do lado esquerdo. Por exemplo, na letra **a**, em *outcome*, que significa *resultado*, os participantes teriam encontrar um palavra semelhante. Para cada palavra, poderia ser atribuído apenas um sinônimo.

04 Circle the word that corresponds to the picture.





a	b	c	d
			
(n.) scale envy heat battle duty	(v.) annoy crown damage pour build	(v.) dive heal burst spread wander	(n.) hill profit nail tent cattle

Figura 4- Teste- questão 4.

A quarta atividade, com 4 itens de resposta, consistia em circular a palavra que correspondia a imagem, acompanhada de sua

classificação gramatical. Na alternativa **a**, por exemplo, há a figura de uma escala, para medir e determinar dimensões proporcionais. Então, bastaria marcar a opção *scale*.

05 Write example sentences using the suggested words:

a	(improve) (v.)
b	(recognize) (v.)
c	(wealthy) (adj.)
d	(row) (n.)
e	(flesh) (n.)

Figura 5- Teste- questão 5.

Essa questão tinha 5 itens de resposta. O exercício para ser feito era escrever frases com as palavras sugeridas, neste caso, não era para explicar seu significado, mas sim, um simples exemplo, usando-as. Para esclarecer ainda mais, na alternativa **a**, por exemplo, onde consta *improve* (v.), que, como é indicado por (v.) sendo verbo, significa melhorar/aperfeiçoar. Então, bastaria escrever um sentença com esse sentido.

6 Complete the sentences.

- a I can't _____ (v.) to buy a car. I'm not wealthy.
- b Wood _____ (v.) in water. It doesn't sink.
- c I _____ (v.) him to do it = I told him he was not brave enough to.
- d _____ (v.) butter on bread = cover bread with.
- e An inch is a _____ (n.) of length.

Figura 6- Teste- questão 6.

A questão 6 foi elaborada com 5 itens de resposta. A atividade proposta era para que os professores de Inglês completassem as sentenças com uma palavra que fizesse sentido na frase, mas, além de seguir a classificação gramatical destacada entre parênteses, ela

devia estar de acordo com a quantidade de letras indicadas em cada alternativa. Por exemplo, na frase *I can't _____ (v.) to buy a car, I'm not wealthy*, indica que o participante deve preencher com um verbo que tenha 6 letras e que faça sentido na frase: *Eu não posso _____ para comprar um carro. Eu não sou rico*. Portanto, a palavra aí, seria *afford* (*permitir; proporcionar*).

7 Right or wrong?			
a	a trap	↔ instrument for catching animals, e.g. mice.	() true () false
b	to praise	↔ to let down into a liquid for a short time.	() true () false
c	average	↔ bless.	() true () false
d	poverty	↔ state of having little money.	() true () false
e	worth	↔ having the value of.	() true () false

Figura 7– Teste- questão 7.

Na última questão, também com 5 itens de resposta, o exercício era para saber se a definição da palavra estava certa ou errada. Exigia atenção, para que os participantes, ao compreenderem o que estava ali, marcassem a opção adequada. Por exemplo, na primeira sentença está *a trap* e na sequência *instrument for catching animals, e.g. mice*, ou seja, *uma ratoeira- instrumento para capturar animais, ratos*. Por isso, bastaria marcar a opção *true* (verdadeiro).

Foram analisados 12 testes escritos de Língua Inglesa, com base nas duas mil palavras mais comuns do Inglês, composto com 7 questões e 39 itens de resposta. Foram aplicados a 12 professores do referido idioma, atuantes no interior do Estado de Goiás, em escolas públicas e particulares com tempos distintos de experiência no ensino dessa disciplina: Entre 0 e 5 anos; Entre 6 e 10; Entre 11 e 15 e mais de 15 anos.

Nenhum dos professores convidados se recusou a participar. Eles foram informados e monitorados de/para que não houvesse nenhuma espécie de consulta, nem utilização livros, cadernos, dicionários, quaisquer anotações ou uso de aparelhos eletrônicos. O tempo gasto observado variou entre 15 a 40 minutos. O exame

foi aplicado individualmente, em ambientes de trabalho ou na própria residência desses profissionais.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os testes foram corrigidos e os resultados tabulados. Foram desconsideradas as questões deixadas em branco pelos participantes. Entre os motivos percebidos que justificam a ausência de resposta, estavam a insegurança, falta de tempo/atenção, e, na maioria dos casos, por realmente não saber a resposta.

O vocabulário presente nas questões foi previamente selecionado, de acordo com o léxico mais recorrente do Inglês. Essas palavras foram adquiridas por meio de um Córpus eletrônico escrito. As provas foram analisadas individualmente, e em seguida, os resultados foram processados em conjunto numa tabela, possibilitando uma visão ampla em proporção de: participantes, questões e o nível de domínio lexical dos professores. Neste contexto, Silva, (2015) escreve que um teste deve “permitir que produções linguísticas comumente observadas na vida real sejam produzidas e/ou reconhecidas” (p. 4).

A correção dos testes foi considerada da seguinte maneira: 1 ponto para questões corretas; 0,5 para perguntas que apresentavam alguns problemas gramaticais, estruturais e/ou de compreensão, mas, que não estavam totalmente erradas; 0 para as que não eram corretas e (-) para aquelas que foram deixadas em branco.

Após a revisão dos testes, os dados foram inseridos em uma tabela, possibilitando uma compreensão clara e objetiva no que se refere à aspectos quantitativos. Os participantes foram nomeados de A à L (na primeira coluna, parte horizontal); As alternativas das perguntas, disponibilizadas de **a** à **e** (primeira coluna- parte vertical).

A seguir, expomos as tabulações das respectivas questões do teste:

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
b	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
c	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
d	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
e	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 1- Tabulação- questão 1.

Como podemos observar, apenas os participantes J e L apresentaram determinado desempenho na referida questão. Os demais, não conseguiram acertar nenhuma alternativa, apresentando sérias dificuldades na compreensão do que estava sendo pedido. Sabendo-se que, nesta questão poderiam acumular 5 pontos, dos 12 participantes: 10 zeraram; 2 conseguiram responder corretamente, sendo que, um, obteve 3 e o outro 4 pontos. Portanto cabe aqui, tornar válido o pensamento de Nation (2001) e Rodrigues (2006), porque registram que, sem o conhecimento de um número significativo de palavras, dificilmente, um aprendiz de Língua Estrangeira, entre outras consequências, compreenderá simples enunciados e sentenças.

2	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	1	-	0	0,5	-	-	0	1	-	1	0,5	1
b	1	0	0,5	-	-	-	-	0,5	0,5	1	-	1
c	1	-	0	1	-	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1
d	-	0,5	0,5	-	-	0,5	0,5	0,5	-	1	1	1
e	1	0,5	1	0,5	-	0,5	-	1	0	1	1	1

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 2- Tabulação- questão 2.

Acima, é perceptível um desempenho diversificado. De 12 professores, 2 fecharam a presente questão; 1 pontuou 4 pontos; 2

pontuaram 3,5; outros 2 alcançaram 2 pontos; 2 pontuaram 1,5; 2 acumularam 1 ponto e um zero. A maioria (numa proporção de 10 a 12) deixou questões em branco e/ou apresentaram problemas nas sentenças elaboradas. Fica claro, que professores de Inglês, em sua maioria, conforme posto por Silva, (2015) não demonstram domínio na produção escrita da língua, não têm inserido o vocabulário fundamental em suas atividades habituais e, são esses profissionais, que, na formação inicial, eram exemplo para outros estudantes e, ainda são em tempos atuais.

3	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	0	0	1	1	1	1	1	1	-	1	0	1
b	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1
c	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
d	0	0	1	0	0	0	0	-	-	1	0	1
e	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
f	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
g	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1
h	0	0	0	0	0	1	0	1	-	1	1	1
i	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1
j	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 3- Tabulação-questão 3.

Considerando que, ao todo os participantes poderiam obter 10 pontos, os resultados quantitativos foram: 1 dos participantes obteve 9 pontos; 3 obtiveram 8 pontos; 2 alcançaram 7 pontos; 1 obteve 5 pontos; 1 alcançou 4 pontos; 3 acumularam 3 pontos e apenas 1 deles, 2 pontos. Em termos mais claros, apenas 7 professores acertaram a partir de 5 questões, ou seja, mais da metade da prova, os demais mostraram um desempenho entre 2 e 4 pontos.

4	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
b	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1
c	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1
d	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 4- Tabulação- questão 4.

Sabendo que a soma total dos pontos era (4), os resultados foram: 2 professores fizeram os 4 pontos; Outros 4 fizeram 3 pontos; 3 deles alcançaram 2 pontos; 2 deles fizeram 1 ponto, e, apenas 1, obteve 0. Isso mostra que metade dos participantes, acertou entre a pontuação máxima e 3 pontos e a outra metade entre 2 à zerar.

Ponderando que o conhecimento exigido nessas 2 últimas questões (3 e 4) era ter domínio/repertório lexical amplo, uma vez que, se conhecessem essas palavras e seus significados, consequentemente, saberiam qual seu sinônimo. Em termos gerais, o desenvolvimento observado, mostrou que esses professores apresentam um vocabulário insuficiente. Não reconhecem o léxico presente nos exercícios. Por conseguinte, cabe frisar algumas das principais contribuições da Linguística de Córpus, pois, além de disponibilizar o vocabulário fundamental, visa trabalhar essa problemática do estudo e contribuir para aquisição lexical (SINCLAIR, 2004; MCCARTHY; CARTER, 2006).

5	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	1	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1
b	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	1	1
c	1	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1
d	0,5	1	0	-	0,5	-	0,5	1	0,5	0	1	1
e	1	1	0,5	-	0,5	-	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 5- Tabulação- questão 5.

Considerando que a pontuação máxima era 5, o resultado foi: 2 deles fecharam essa questão; 1 pontuou 4,5; 1 pontuou 3,5; 1 alcançou 3; 1 acumulou 2,5; 4 fizeram 2 pontos e 1 fez 1,5. Em suma, metade dos professores conseguiu entre a pontuação máxima e 2,5, a outra parte, entre 2 e 1,5. Isso mostra que a maioria, exceto 2 professores, não conhecia o significado de cada palavra, prova disso, foi a construção das próprias sentenças, que, além de apresentar problemas em sua estrutura e concordância gramatical, não estavam conforme a definição correta do vocabulário direcionado.

6	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	0	0	0	-	0	0	0	0	0	1	0	1
b	0	0,5	0	-	0	1	0	-	-	1	1	1
c	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
d	0	0	0	0	-	-	0	0	0	1	1	1
e	-	0	0	-	-	-	0	-	-	1	1	0

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 6- Tabulação- questão 6.

Tendo em vista que pontuação máxima era 5 pontos, a maioria zerou (N=7); Outros 2 obtiveram 4 pontos; 1 acumulou 3 pontos; 1 obteve 1 ponto e outro 0,5. Além disso, foi observado que muitos dos que zeraram deixaram 2 ou 3 alternativas sem responder. Depois da primeira questão, esta foi a segunda em que os professores apresentaram mais dificuldade, receio e aflição.

7	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
a	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
b	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
c	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1
d	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1
e	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 7- Tabulação- questão 7.

Na última questão, a pontuação máxima foi 5. Os resultados foram: 2 participantes obtiveram 5 pontos; 5 alcançaram 4 pontos; 3 obtiveram 3 pontos; 1 acumulou 2 pontos e outro apenas 1 ponto. Assim, a maioria (7 participantes) fez a pontuação máxima ou 4 pontos, os outros (5 participantes) entre 3 e 1 ponto.

Então, relembremos o pensamento de Correia, Fortes e Zilles (2009), porque ensinar um idioma não é o mesmo que ter domínio sobre essa língua. A proficiência, requer além do desenvolvimento de estruturas gramaticais, saber de que modo aplicá-los em contextos diferenciados, usar a língua não só na sala de aula, mas também no dia-a-dia, espontaneamente. É evidente, que muitos desses profissionais não têm o hábito de estudar a língua a não ser o conteúdo para ser trabalhado em sala.

A seguir, apresentamos uma pequena amostra das respostas:

02 Explain (in English) the following words.

a	(n.) beam	ray of light	✓
b	(v.) urge	the feeling of doing something	✓
c	(n.) goat	one animal similar to a sheep but with horns	✓
d	(v.) belong	to designate possession over an object	✓
e	(adj.) rough	something with irregularity in its formation	✓

03 Find the pairs with similar meaning

6 Complete the sentences.

a I can't A F F R O R D (v.) to buy a car. I'm not wealthy. ✓

b Wood F L O T T S (v.) in water. It doesn't sink. ✓

c I U R G E D (v.) him to do it = I told him he was not brave enough to. ✓

d S P R E A D (v.) butter on bread = cover bread with. ✓

e An inch is a M E A S U R E (n.) of length. ✓

Figura 8- Respostas do teste, participante J- questões 2 e 6.

A minoria, representada pelo participante acima, obteve um bom desempenho. É notório, que, na questão 2, esse professor elaborou sentenças bem estruturadas, mostrou conhecimento do vocabulário exposto. Na questão 6, este sujeito também apresenta uma boa desenvoltura e, na letra c, apesar de ter usado *urged*, (esti-

mulei) ao invés de *dared* (ousei), que seria a resposta correta, teve uma boa interpretação da sentença.

Segundo Biderman (2006), é exatamente com o domínio do léxico que há a difusão do significado, logo, tendo-se em vista que esse participante demonstra domínio do vocabulário elencado no teste, conseqüentemente, ele tem noção do significado de cada uma, pois, caso contrário, não teria conseguido elaborar frases tão boas e acertar na questão 6, as palavras solicitadas. Portanto, pode-se afirmar que, conforme Silva, (2015) o participante J, como os poucos que se destacaram no teste, têm tido contato com as palavras mais comuns da língua, em razão de estar refletido na habilidade escrita.

Vejamos agora, outro caso, recorrente na maioria dos testes:

01 Write the word that is being defined.	
a	<i>big</i> (adj.) not broad or wide.
b	<i>very much</i> (n.) full of desire; very anxious to.
c	<i>central</i> (v.) touch or feel with the hands; deal with or control; (n.) name of anything which is made to be held by the hands.
d	<i>milk</i> (n.) last meal of the day.
e	<i>close</i> (v.) press down and move something over a surface, e.g. in order to clean or polish.





04 Circle the word that corresponds to the picture.			
a	b	c	d
			
(n.) scale envy heat battle duty	(v.) annoy crown damage pour build	(v.) dive heal burst spread wander	(n.) hill profit nail tent cattle
<i>scale</i>	<i>pour</i>	<i>dive</i>	<i>hill</i>

Figura 9- Respostas do teste, participante E- questões 1 e 4.

Neste caso, o professor não consegue compreender bem as sentenças da primeira questão, e, conseqüentemente, as respostas escritas não fazem sentido. No exercício 4, fica mais claro ainda, que esse profissional, de fato, não tem conhecimento das palavras. São problemas em emergência, como foi posto por Biderman (2006), pois além de dificultar a compreensão e produção na lín-

gua, são esses profissionais que estão formando alunos e preparando-os para lidar com esse idioma em diversas situações.

Caso esse participante, como a maioria, possuísse conhecimento/estudo das palavras frequentes no léxico, conforme salientado por Biderman (1996), certamente, teria o vocabulário fundamental armazenado na memória, o que de fato, facilitaria no momento de responder o teste. Mas, esses docentes ainda podem ampliar seu vocabulário, porque, em concordância com Biderman, 1996; Guerra; Andrade, 2012 e Leffa, 2000; ele permanece aberto, em processo de construção.

Disponibilizamos na sequência, uma tabulação detalhada, acerca da pontuação que cada professor obteve, em números absolutos e porcentagem, o tempo de experiência na docência e a instituição de ensino que leciona atualmente:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
PONTUAÇÃO												
Números absolutos	16,5	13,5	19	11	8	13	12	18,5	16,5	32,5	24,5	36
Porcentagem	42%	34%	48,7%	28%	20,5%	33%	30%	47,4%	42,3%	83%	62,8%	92,3%
INSTITUIÇÃO												
Pública												
Particular												
EXPERIÊNCIA												
0 e 5 anos												
6 e 10 anos												
11 e 15 anos												
15 anos ou mais												

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tabela 8- Relação da pontuação e características de cada participante.

De modo geral, em termos quantitativos, apenas 33,3% (N=4) dos professores nos testes analisados acertaram mais da metade do teste. Os demais, apresentaram um desempenho que variou entre 20,5% e 48,7% de acerto, isso indica, por um lado, que os participantes não reconhecem o vocabulário presente nas questões e, por outro, que eles não conseguem produzir enunciados simples motivados pelo vocabulário fundamental.

Como pode ser observado, na amostra analisada, o tempo de experiência em sala de aula, não foi fator diferencial no desempenho desses professores. A desenvoltura entre os profissionais que em sua grande parte, são de instituições públicas, distinguem-se da minoria, de escolas particulares e cursos de idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando as perguntas-problema presente nas considerações iniciais deste trabalho, no que se refere a primeira questão, o diagnóstico dos testes, mostra que, em termos e qualidades lexicais, esses sujeitos não têm um vocabulário amplo e suficiente. O repertório lexical dos professores de Inglês é insuficiente, escasso, a maioria das palavras observadas em suas respostas, não é parte integrante do vocabulário fundamental. Por isso, o motivo de tanta dificuldade no momento de responder as questões.

Quanto a segunda questão-problema, a análise dos testes revela que, esses professores não conhecem o vocabulário fundamental presente no teste, pois a maioria, para não dizer todos, não acertaram questões de reconhecimento do léxico. Sobre a terceira e última questão, mas não menos importante, foi verificado que os professores de Inglês não têm domínio de estruturas léxico-gramaticais, apresentando vários problemas na estrutura e concordância. A compreensão dessas frases foi prejudicada.

A cobrança de respostas objetivas e dissertativas nas questões do teste, faz com que os participantes precisem ter uma ampla bagagem linguística, o que não foi constatado. Assim, nossas hipóteses

de pesquisas são confirmadas: professores formados têm a extensão vocabular prejudicada; Ministram uma disciplina que não têm proficiência e não têm domínio na produção de frases curtas.

Concordamos com Silva (2015) ao mencionar que, cabe ao curso de graduação providenciar contribuições para que esses professores em formação inicial, tornem-se capazes e habilitados para ministrar aulas de Inglês, redigir textos de acordo com as normas léxico-gramaticais desse idioma, além do trabalho com vocabulário realizado conforme o nível de conhecimento desses sujeitos. É necessário estabelecer em avaliações, notas que não aproveem professores em formação com grandes dificuldades no domínio da Língua, pois isso, agravará cada vez mais a situação.

Partindo do princípio de que o professor pode direcionar seus alunos na aprendizagem do vocabulário em uma Língua Estrangeira, é preciso atentar-se para as palavras que se têm trabalhado em sala, metodologias e métodos no processo de ensino-aprendizagem. Esse profissional, deve incentivar os aprendizes para que a aquisição do conhecimento, aconteça de forma autônoma, eles próprios podem consultar corpus e tê-los como auxílio.

Conforme mostrado, por meio de estudos em Linguística de Córpus e Lexicologia, é essencial a conscientização, impreterivelmente, por parte do corpo docente e discente em universidades, posto que, primeiro eles precisam ter consciência da gravidade do problema encontrado no âmbito da formação de professores e em escolas públicas e particulares, para que, em seguida, possam a partir desse conhecimento, desfrutar dessas duas linhas de pesquisa, aprimorando o processo de aquisição e habilitação na disciplina, objeto de estudo.

Os resultados observados pelos professores investigados revisitam o que foi discutido, entre outros autores, por McCarthy; Carter, 2006; (desinteresse/dificuldade por parte de docentes e discentes de Inglês); Silva, 2015; (universidade estar formando professores incapazes de lidar com a L. I./palavras mais recorrentes do Inglês devem ser conhecidas e estudadas); Silva, (2011; 2015); Beber Sardi-

nha; Delfino e Rampaso (2017); Sinclair (2004); McCarthy e Carter (2006); Moore, 2014; (Linguística de Corpus e Lexicologia são proficuas no processo de ensino/aprendizagem). Entretanto, não se pode generalizar esse desempenho somente com essa quantidade de participantes. É imprescindível a aplicação do mesmo teste com número maior de professores.

REFERÊNCIAS

ALUÍSIO, Sandra Maria; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos; *O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística*. Calidoscópio, v. 4, n.3, p.155-177, set./dez. 2006.

BERBER SARDINHA, Tony; Linguística de Corpus: histórico e problemática. *D. E. L. T. A.* v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

_____. Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem. *DIRECT Papers 40* ISSN 1413-442x, 1999. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>>. Acesso em: 12 maio, 2017.

BERBER SARDINHA, Tony; DELFINO, Maria Claudia; RAMPASSO; Preparação de material didático para ensino de Línguas com base em corpora. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, Vol. 38 n. 1, ISSN 2318-7115, jan-jul 2017. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32224>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BIDERMAN, Maria Teresa. O conhecimento, a terminologia e o dicionário. *Ciência e cultura*. v. 58, n.2; Abr.-Jun. 2006. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n2/a14v58n2.pdf>> . Acesso em: 14 ago. 2017.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo 1996: 27-46. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994/3664>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CORREIA, Edna Pires; FORTES, Melissa Santos; ZILLES, Ana Maria Stahl; Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.); *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 221- 233.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca; Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria; (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópoles, RJ:Vozes, 2014, p.112-125.

GIL, Antônio Carlos; *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Míriam Martinez; ANDRADE, Karylleila de Santos; O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. *Domínios de Linguagem*. Revista eletrônica de Linguística Aplicada, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 20 jun. 2017

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____ (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 15-44. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/As_Palavras.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MCCARTHY, Michael; Fluency and confluence: what fluent speakers do. In: MCCARTHY, Michael; *Explorations in Corpus Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 1- 6.

MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald; This that and the other: multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction. In: MCCARTHY, Michael; *Explorations in Corpus Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 7- 26.

_____. Ten criteria for a spoken grammar. In: MCCARTHY, Michael; *Explorations in Corpus Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2006. p. 27- 52.

MOORE, Julie. *What has a corpus ever done for you?* Disponível em: <http://20360-presscdn.pagely.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2014/10/MET-Oct_2014_Moore.pdf>. Acesso em: 10 maio, 2017.

NATION, Paul; The goals of vocabulary learning. In: _____. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 6- 22.

RODRIGUES, Daniel. Fernando. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada* Campinas, v. 45, n. 1, p.55-73, jan/jun 2006.

SILVA, Eduardo Batista da; VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa. *Domínios de Lingu@gem*. Revista eletrônica de Linguística Aplicada, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____. Análise quantitativa da produção escrita de futuros professores de Língua Inglesa em um exame de proficiência. *VI Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino- EDIPE*. ISSN 2236-1596. GT 02- Línguas e Literaturas Estrangeiras, 2015. Disponível em: <<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/viedipe/resumos.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

SINCLAIR, John, Corpus and Text- Basic Principles. In: WYNNE, Martin (Org.) *Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice*. Ahd, literature, languages and linguistics. 2004. Disponível em: <http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf>. Acesso em: 15 maio, 2017. p. 5- 22.

_____. Appendix: How to build a corpus. In: WYNNE, Martin (Org.) *Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice*. Ahds, literature, languages and linguistics. 2004. Disponível em: <http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf>. Acesso em: 15 maio, 2017. p. 60- 68.

WHYNNE, Martin; Archiving, distribution and preservation. In: _____. *Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice*. Ahds, literature, languages and linguistics. 2004. Disponível em: <http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/Baude/wynne.pdf>. Acesso em: 15 maio, 2017. p. 52- 59.

REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DO MATERIAL AUTÊNTICO NA SALA DE AULA DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Magali Saddi Duarte¹

INTRODUÇÃO

Não têm sido poucas as críticas ao uso do livro didático para o ensino de línguas e, em contrapartida, a defesa à utilização de material autêntico (UR, 1996; LITTLE, 1997; TOMLINSON, 1998; MAGNO E SILVA, 2009; PESSOA, 2009; DUARTE, 2016). Uma das defesas se centra no fato de o material autêntico permitir uma maior intimidade entre o aprendiz e a língua-alvo no sentido de levar o aprendente à uma certa autonomia. Ao passo que a crítica se fundamenta principalmente pelo fato de os materiais que se encontram disponíveis na mídia e os textos nos livros didáticos “revelarem-se pesadamente artificiais” (MAGNO E SILVA, 2009), além de não refletirem a realidade vivida pelos alunos.

Sem entrar no debate se se deve ou não abolir o livro didático, porque é minha opção fazer com que o aluno além de se

1 Professora de língua inglesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)/UFG. magalisaddi@gmail.com

valer de materiais autênticos, possa também ter um livro didático de língua estrangeira, qual seja, o livro disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), tenho como proposta apresentar a experiência que vimos vivenciando desde 1995, numa escola regular de ensino da educação básica com a utilização de materiais autênticos, na tentativa de responder à seguinte problematização: quais são as implicações do uso de material autêntico em sala de aula de língua inglesa na educação básica?

Parto do princípio que a utilização de materiais autênticos², sobretudo aqueles relacionados à arte, como: filmes, artes plásticas, letras de música e literatura produzem motivação, aquisição da língua-alvo e interação em sala de aula. Acredito que a utilização de material autêntico em sala de aula de língua estrangeira exerce uma influência positiva no aprendiz no que diz respeito à aquisição de uma visão de mundo que vai na contramão daquilo é comumente colocado nos livros didáticos.

Na tentativa de tornar as aulas de língua estrangeira-ínglês menos monótonas e mais significativas, dando ênfase à diversidade de situações vivenciadas pelos alunos, é que vou discutir, neste artigo, a utilização de materiais autênticos, em especial, o uso de filmes como fonte estimulante à aprendizagem. Entendo que a o uso de filmes, por exemplo, trata-se de uma excelente ferramenta, uma vez que faz parte da vida dos alunos, além de ser um elemento que entretém, agrada, amplia o conhecimento sobre as diversas culturas, faz refletir sobre a condição humana, sem dizer dos aspectos estéticos que devem ser contabilizados como valiosos contribuintes na formação do homem. De acordo com Napolitano (2004. P. 47-48),

os filmes com enfoque nos indivíduos e nas situações concretas, além de apresentar um tipo de narrativa mais acessível, são especialmente úteis para o uso escolar em ciclos e séries iniciais do ensino

2 Trabalho com a definição de que material autêntico é toda produção que não foi produzida com fins didáticos.

fundamental, nas quais a criança é particularmente sensível à empatia com personagens e situações concretas, suas intenções e seus sofrimentos.

Filmes oferecem, ainda, a possibilidade de análise e reflexão sobre os diversos momentos históricos. Nesse sentido, faz-se bastante oportuno a utilização da arte, sobretudo em escolas de periferia onde as condições dos alunos se mostram menos favoráveis ao acesso da arte. Somam-se aos aspectos favoráveis à formação do aluno, a oportunidade de o professor estar em constante qualificação, haja vista as possibilidades interdisciplinares que esses materiais oferecem, que levam os pares a discutirem temas e a adquirirem conhecimento. Tem-se, ainda, o aspecto positivo da dinâmica da didática em que há a possibilidade de uma diferenciação das aulas em que os alunos se colocam em interação constante com o material, com o colega e com o professor. Além das possíveis e prováveis pesquisas que os materiais permitem.

Oportuniza-se, dessa forma, ao professor de língua estrangeira desenvolver um trabalho que foge aos padrões rotineiros das disciplinas curriculares possibilitando ao aluno, de escolas de redes públicas, o movimento, a expressão, a criação, a performance, com direito a aquisição de conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Uma das possibilidades de o professor de línguas levar o aluno a buscar sua autonomia, no que concerne à busca de conhecimento da língua, é por meio da expressão da linguagem, seja ela falada, seja ela escrita. Nessa tentativa, o grupo de professores de língua inglesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), sob a coordenação dessa pesquisadora, vem desde 2012 desenvolvendo a pesquisa intitulada *Adaptação e complementação de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica*.

O objetivo principal deste projeto de pesquisa consiste na proposta e na execução de atividades pedagógicas e de criação artística que possibilitem investigar a leitura, a escrita e a criação corporal e literária de estudantes de línguas estrangeiras na educação básica.

Os objetivos específicos são:

1. fazer com que o aluno se torne elemento ativo em seu processo de aprendizagem;

2. desenvolver a capacidade de compreensão e de expressão oral e escrita em línguas estrangeiras;

3. ampliar o universo discursivo e de conhecimento do aluno, que, em contato com diferentes culturas e visões de mundo, ou seja, com diferentes modos de significar e significar-se -, amplia o entendimento de sua própria cultura e sociedade e, conseqüentemente, sua capacidade de ressignificá-las e ressignificar-se como sujeito;

4. construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem em situações determinadas, tendo como base o conhecimento prévio do aluno, constituído em língua materna;

5. encorajar uma atitude positiva do aluno em relação ao estudo de trabalhos e produção de textos sobre diversos temas;

6. integrar a LE a outras disciplinas por meio da leitura, exposição de trabalhos e produção de textos sobre diversos temas;

7. promover um ambiente de ensino e aprendizagem mais agradável e prazeroso, por meio de atividades lúdicas, tais como audição de músicas, exibição de vídeos, trabalhos que envolvam a literatura, jogos, teatros e filmes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Trata-se de um estudo qualitativo que apresenta dados quantitativos.

Os participantes são 20 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública federal de Goiânia, situada no campus I da Universidade Federal de Goiás, que têm em suas duas aulas semanais a utilização ora do livro didático, ora de materiais autênticos.

As aulas são ministradas prioritariamente na língua-alvo, contudo, quando há necessidade se faz o uso da língua materna. Os alunos foram devidamente informados do fato de que trabalharíamos mais com materiais autênticos e que o nosso trabalho é relativo a um projeto de pesquisa de longo prazo, 2016-2020, sobre a utilização de materiais que não são produzidos para fins didáticos. .

O filme trabalhado é **La la land** – cantando estações, gênero musical, com direção de Damien Chazelle ganhador do Oscar/2017 de melhor trilha sonora. O planejamento previu um número de oito horas-aula para desenvolver o projeto sobre o filme. Inicialmente, explicamos aos alunos que assistiriam ao filme e que toda a avaliação da escala seria com base nas produções realizadas a partir do filme. Constaria da avaliação: uma atividade realizada individualmente por meio de um *handout* (em anexo), perguntas gerais sobre o filme, e posteriormente, e, em grupo de quatro, cada grupo responderia à quatro das seguintes questões para posterior apresentação oral:

1. Did you learn anything from this movie? If you did, what was it?³

Você aprendeu alguma coisa com este filme? Se sim, o que você aprendeu?

3 Todas as traduções foram efetuadas por mim.

2. What is the message of this movie? Do you agree or disagree with it?

Qual é a mensagem do filme? Você concorda ou discorda dela?

3. Was there something you didn't understand about the film? What was that?

Havia alguma coisa que você não entendeu sobre o filme? O que você não entendeu?

4. What did you like best about the movie? Why?

O que você mais gostou no filme? Por quê?

5. What did you like least about the film? Why?

O que você gostou menos no filme? Porque?

6. Who was your favorite character in the movie? Why?

Quem foi seu personagem favorito? Por quê?

7. Who was your least favorite character in the film? Why?

Quem foi o personagem que você menos apreciou? Por quê?

8. Did anything that happened in this movie remind you of something that has occurred in your own life or that you have seen occur to others?

Alguma coisa que aconteceu no filme, o(a) fez lembrar-se de algo que aconteceu na sua própria vida ou na vida de outros?

9. What were you thinking as you finished watching the film?

O que você estava pensando quando terminou de assistir ao filme?

10. Would you recommend this movie to a friend? Explain your reasons.

Você recomendaria este filme a um amigo? Explique os motivos.

11. What part of the story told by the movie was the most powerful? Why?

Que parte da história, no filme, é a mais poderosa? Por quê?

12. If you had a chance to ask a character in this movie a question, what would it be?

Se você tivesse a chance de fazer uma pergunta a um dos personagens do filme, qual seria a pergunta?

13. If you had a chance to ask the screenwriter a question, what would it be?

Se você tivesse a chance de fazer uma pergunta ao roteirista, qual seria a pergunta?

14. If you were writing the screenplay for this movie, would you have changed the ending? Explain your answer.

Se você estivesse escrevendo o roteiro para o filme, você teria mudado o final? Explique sua resposta.

15. What feelings did you share with any of the characters in the movie?

Que sentimentos você comunga com um dos personagens do filme?

16. Did any of the characters in this movie make you angry? Tell us why.

Algum personagem do filme o(a) fez sentir raiva?

17. Did you come to respect any of the characters in this movie? Who was it and why did you come to respect that character.

Você passou a sentir respeito por algum dos personagens do filme? Quem e por qual motivo?

18. The setting of a story includes the time at which the action of the story occurs and the physical location or locations where it occurs. Settings must be recognizable and have a relationship to the meaning of the story. What is the setting of this story and what are the ways in which the setting contributes to the story being told? Could this story be told in any other time or place?

A configuração (setting) de uma história inclui o tempo o qual a ação da história ocorre e a localização física ou localizações onde ela ocorre. Settings devem ser reconhecidos e ter uma relação com o significado da história. Qual é a configuração da história e quais são os modos em que a configuração contribui para a história ser narrada? Esta história poderia ser narrada em outra época ou lugar?

19. Is the story of this film unique to the USA, or could the story of this film have taken place in another country or setting?

A história deste filme é única para os EUA, ou poderia ser realizada em um outro país ou setting?

(<http://www.teachwithmovies.org/standard-questions.htm>)

A sinopse e detalhes do filme podem ser lidos, no trecho:

La la land – CANTANDO estações

Ao chegar em Los Angeles o pianista de jazz Sebastian (Ryan Gosling) conhece a atriz iniciante Mia (Emma Stone) e os dois se apaixonam perdidamente. Em busca de oportunidades para suas carreiras na competitiva cidade, os jovens tentam fazer o relacionamento amoroso dar certo enquanto perseguem fama e sucesso.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-229490/>. Acesso em: 05 de jul. de 2017.

Após a realização das atividades sobre o filme, foi aplicado um questionário que tinha como objetivo verificar a opinião dos alunos sobre as atividades aplicadas.

Para análise do questionário aplicado, em um primeiro momento, foi feita a análise com base quantitativa das respostas e em um segundo momento, uma análise qualitativa com base nas categorias: motivação promovida pelo material autêntico, aquisição da língua-alvo; avaliação positiva e negativa sobre o uso de material autêntico; avaliação positiva e negativa sobre o uso do livro didático, apresentadas em quadros. Os argumentos de cada categoria foram organizados conforme a ocorrência. O número de argumentos apresentados nem sempre coincidirá com o número de participantes, uma vez que os participantes apresentaram mais de um argumento e optei por considerar todos eles. As respostas foram resumidas, em alguns momentos parafraaseadas em outros, aspas foram utilizadas quando os excertos foram transcritos *verbatim*.

Dos 20 participantes, 17 responderam ao questionário, contudo na última questão, três alunos deixaram de responder.

As respostas ao primeiro item do questionário: Você gosta de assistir filmes? ()Sim

() Não. Por quê? – os 17 participantes apontaram que gostam de assistir filmes.

Quadro 1: Percepção sobre o recurso do filme em aula de língua inglesa

Motivação promovida pelo material autêntico	“Entrete”; “diverte”; “interessante”; “são formativos”; “legal”; “ajuda a passar o tempo”; “leva para fora da realidade”; “proporciona conhecimento”.
Aquisição da língua-alvo	“ajuda a aprender a língua inglesa”.
Avaliação positiva e negativa sobre o uso do material autêntico	“conhece novas histórias”; “filmes provocam sensações é muito bom ver a produção fílmica em geral”; “filmes levam a vivenciar junto com os atores emoções e sentimentos”.
Avaliação positiva e negativa sobre o uso do Livro didático	

As respostas ao seguinte item do questionário: Filmes na língua inglesa o ajuda na aprendizagem de inglês? () Sim () Não. Por quê? – nesta questão, os 17 participantes responderam que sim.

Quadro 2: Percepção sobre a aprendizagem de língua inglesa com o uso do filme

Motivação promovida pelo material autêntico	“conhecer expressões usadas no cotidiano de quem fala inglês”; “facilita o aprendizado”.
Aquisição da língua-alvo	“aprende novas palavras e expressões (sete respostas); “aprende a pronúncia das palavras” (seis respostas); “aumenta o conhecimento da língua”; “aprende vocabulário mais informal”; “aprimorar minha capacidade de ouvir e compreender o inglês”.

Avaliação positiva e negativa sobre o uso do material autêntico	“contato com a língua inglesa”; “mais divertido e fora do didático convencional”; “familiarização com as palavras”; “acostuma a escutar a língua” (duas respostas); “me permite analisar a oralidade da língua”; “familiariza com a língua”.
Avaliação positiva e negativa sobre o uso do livro didático	

As respostas relativas à preferência ou não do livro didático foram consideradas pela questão 3 do questionário: Você prefere aulas com o livro didático? () Sim () Não Por quê? – três alunos consideram o livro didático importante ao passo que 15 alunos desconsideram a potencialidade do livro na promoção de aquisição de conhecimento. Apesar de três alunos considerarem o livro importante, ressaltaram que o uso de materiais da mídia e do cotidiano são mais interessantes e os ajudam mais na aprendizagem.

Quadro 3: Avaliação sobre a experiência do uso do livro didático de língua inglesa

Motivação promovida pelo material autêntico	“ajudam mais na aprendizagem”.
Aquisição da língua-alvo	
Avaliação positiva e negativa sobre o uso do material autêntico	“são mais interessantes”.
Avaliação positiva e negativa sobre o uso do livro didático	“não prende a atenção”; “é monótono”; “não propicia a aprendizagem (duas respostas); o conteúdo não é interessante, não propicia aulas interativas, as atividades do livro são muito parecidas, as atividades do livro são fracas.

Observa-se pelas respostas dos alunos que, de fato, o material autêntico propicia maior motivação, interação e melhora o nível de aprendizagem. Conforme Tomlinson (1998, p. 7), é possível afir-

mar que aulas ministradas com materiais autênticos produzem o que o autor denomina de *achieve impact*. Para o autor, o impacto é alcançado quando materiais têm um perceptível efeito nos aprendizes, isto é, quando a curiosidade dos aprendizes, o interesse e a sua atenção são atraídos. Ur (1996) afirma ser papel do professor criar as oportunidades de aprendizagem. As respostas dos alunos no que diz respeito à aprendizagem sinalizam para o que Ur (1996) chama de motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca “é aquela em que o estudante se engaja em atividades de aprendizado por desejo próprio.”, enquanto que a motivação extrínseca “é a que deriva de fatores e incentivos externos” (UR, 1996, p. 277-280), no caso, em questão, o filme *La la land* – cantando estações serviu de motivação extrínseca como fator de garantia da motivação dos alunos. Conforme os dados apontam, o uso do filme fez com que os alunos participassem mais ativamente, haja vista que por ser uma atividade considerada por eles como mais interessante e não monótona.

A última questão se refere à percepção dos alunos no que diz respeito ao uso do livro didático e ao uso de materiais autênticos: Que diferenças você observa no seu aprendizado de inglês entre aulas dadas com o uso do livro didático e aulas que são ministradas com o uso de matérias autênticas, como filmes, programas de TV, músicas, literatura?

Quadro 4: Percepção dos alunos quanto ao uso de materiais autênticos e do livro didático

<p>Motivação promovida pelo material autêntico</p>	<p>“quando são utilizados materiais autênticos, um número maior de alunos se interessa e participa das aulas”; “consigo acompanhar melhor as aulas com materiais autênticos”; “aulas que são desenvolvidas a partir de materiais autênticos possuem mais conteúdos e aprendemos novos temas”; “com o uso de materiais autênticos todos se envolvem mais com as aulas, aprendem mais, passam a gostar mais de aprender”; : “são mais diferentes e interessantes”.</p>
---	--

<p>Aquisição da língua-alvo</p>	<p>“aprendo com os dois materiais: livro didático e material autêntico, porém aprendo mais com os materiais autênticos”; “com o filme e as atividades propostas meu vocabulário foi ampliado, eu faço mais uso da língua e exercito minha escrita, fala e audição da língua inglesa”; “Os dois modos de aprendizagem são bons, mas o livro didático ensina a escrita e o modo formal de falar, agora os materiais autênticos, eles ensinam várias coisas ao mesmo tempo, eles ensinam escrita, pronúncia, os sotaques, etc. e isso é muito melhor embora ainda seja bom usar o livro didático”; “com materiais autênticos e com a ajuda da professora, eu associo melhor o conteúdo visto”. *</p>
<p>Avaliação positiva e negativa sobre o uso do material autêntico</p>	<p>“memorizar palavras e seus significados é mais fácil”; “materiais autênticos são mais produtivos, pois são diferentes”.</p>
<p>Avaliação positiva e negativa sobre o uso do livro didático</p>	<p>“é preciso estudar mais um pouco”; “as aulas com o livro atraem menos a atenção da sala em geral”; “com o livro didático, eu demoro a associar o conteúdo”; “o livro é improdutivo”; O livro só ensina a escrever (três respostas).</p>

As avaliações, de um modo geral, aprovam o uso de materiais autênticos como uma forma positiva de se aprender a língua, enquanto as avaliações do uso do livro didático revelam uma avaliação mais negativa. O aluno observa que o material autêntico lhe possibilita conhecimentos que vão além do conhecimento técnico da língua. As avaliações atestam a avaliação que Ur (1996, p. 1888) faz sobre os textos de livros didáticos, qual seja, são insatisfatórios porque seus conteúdos são cansativos e triviais. A resposta do aluno que afirma ser “o livro é improdutivo” corrobora a análise de Ur.

* Observa-se que os argumentos expressos na categoria “aquisição da língua-alvo” poderiam ser também expressos nas categorias “avaliação positiva e negativa sobre o uso do material autêntico” e “avaliação positiva e negativa sobre o uso do livro didático.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados confirmam a hipótese da pesquisadora no que diz respeito aos materiais didáticos serem motivadores, propiciarem maior interação e promoverem a aquisição da língua-alvo. Apesar de alguns alunos considerarem importante a utilização do livro, todos são unânimes em afirmar que materiais autênticos facilitam o aprendizado, além de serem mais interessantes. Com efeito, não se tratam apenas de materiais mais interessantes, mas sobretudo, formativos.

O material, em estudo, auxilia o aluno a ir em busca da autonomia, pelo menos, no que diz respeito à aquisição da língua-alvo. A utilização de materiais autênticos vai além da possibilidade de adquirir conhecimento em língua inglesa, isto é, ela possibilita ao aprendente uma posição de mundo, uma cosmovisão à medida que temas que permeiam a cotidianidade de suas vidas são lançados via os materiais que são apresentados em sala de aula.

É papel do professor promover em sala de aula aquilo que está mais distante da possibilidade do aluno. Não se trata mais apenas de ensinar a língua inglesa, mas o desafio, como afirma Pessoa (2009, p. 58), “é ensinar os alunos a compreender as interpretações dos fenômenos da realidade, a tratar de compreender os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreender a si mesmos.”

Finalizo estas considerações reafirmando a hipótese de que a utilização de materiais autênticos, neste caso em particular, o filme **La la land** – cantando estações, em salas de aulas de inglês como prováveis recursos motivadores à aprendizagem de uma língua estrangeira. Os resultados permitem afirmar que a autenticidade de materiais para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira foge aos padrões de aulas tradicionais, permite avaliações não convencionais do processo de ensino e aprendizagem, proporciona a discussão e a informação de temas pertinentes à idade dos alunos, provê a discussão e a reflexão sobre o tema em pauta, além de possibilitar a colaboração, a interação e a qualificação dos professores da área.

REFERÊNCIAS

DUARTE, M. S. Materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras: contextualizando o ensino de língua inglesa no ensino fundamental de uma escola pública. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, R. L. B. R. da; FARIA, V. F. de. *Veredas escolares II: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG*, 2016. p. 253-162.

LA LA LAND – Cantando Estações. Direção: Damien Chazelle. EUA, 2017. 2h08min., som, cor.

LITTLE, D. Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning? In: BENSON, P e VOLLER, P (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson, 1997. p. 225-236

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 57-78.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP, vol. 48(1), p. 53-69. jan. /jun. 2009.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 29-54.

UR, Penny. Learner Motivation and Interest. In: _____. *A Course in Language Teaching - Practice and Theory*. Training Book. Ca, 1996.

ANEXO

1. What happens in the last scene when Mia and her husband enter the Sebastian's Jazz?
2. According to Mia's mind, what should be happened in the course of her life to lead her and Sebastian to have a different end?
3. How do you analyze the end of the film? Would you say that the grandiosity of the plot is linked to the unused end or not? Explain your thoughts about it.
4. Read the poem *The Road Not Taken* by Robert Frost and answer the question.

THE ROAD NOT TAKEN (ROBERT FROST (1874-1963))

TWO roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;
Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that, the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I marked the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I,
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Thinking about the last scene of the film **La la land** and the poem **The Road Not Taken** (Robert Frost), what do they have in common?

ANÁLISE DE TEXTOS ENCICLOPÉDICOS DA SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA E DA WIKIPEDIA: ALGUMAS DISCUSSÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Eduardo Batista da Silva¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa da Universidade Estadual de Goiás intitulado “Estudos em Lexicologia e Linguística de Córpus para o professor de língua Inglesa”. Tomamos como objeto de pesquisa o conteúdo lexical do texto enciclopédico, mais precisamente o perfil lexical de textos presentes em duas enciclopédias colaborativas: uma destinada a aprendizes de língua inglesa (*Simple English Wikipedia*) e outra destinada a um público falante nativo de língua inglesa (*Wikipedia*). Nosso objetivo geral é apresentar o texto enciclopédico como um recurso didático para o enriquecimento e prática de vocabulário em língua inglesa. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) proceder

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Cora Coralina. Docente da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Morrinhos.

uma análise do perfil lexical de artigos da *Simple English Wikipedia* e da *Wikipedia*; 2) comparar os artigos nas duas enciclopédias e 3) Checar se os artigos adaptados da enciclopédia destinada aos aprendizes realmente emprega vocabulário mais elementar em seus textos. O embasamento teórico recorre aos estudos de Lexicologia e Linguística de Córpus: Nation (2001, 2003) e Silva (2011, 2015). Com relação à metodologia, os 35 melhores artigos da *Simple English Wikipedia*, na opinião do editor do site, foram convertidos no formato texto simples e posteriormente analisados pelo *software VocabProfile*, versão 4, um programa online que divide um texto em faixas de frequência lexical. Após o processamento dos arquivos, o *VocabProfile* verificou o perfil lexical dos textos enciclopédicos. Os resultados indicam que, do ponto de vista léxico-quantitativo, não há diferença significativa entre o perfil lexical da *Simple English Wikipedia* e da *Wikipedia*. As duas enciclopédias se diferenciam primordialmente pela extensão dos artigos.

O presente trabalho toma como objeto de pesquisa, o conteúdo lexical do texto enciclopédico, mais precisamente o perfil lexical de textos presentes em duas enciclopédias colaborativas: uma destinada a aprendizes de língua inglesa (*Simple English Wikipedia*) e outra destinada a um público falante nativo de língua inglesa (*Wikipedia*). Wikipedias são lugares nos quais as pessoas trabalham em equipe para escrever enciclopédias em diferentes línguas.

De forma a contextualizar o instrumento no qual se insere nosso objeto de pesquisa, apresentamos as características de ambas enciclopédias e, na sequência, detemo-nos na *Simple English Wikipedia* (doravante, SEW).

Desde a sua criação, no ano de 2001, a *Wikipedia* vem sendo utilizada como uma obra de consulta gratuita, de fácil acesso, destacando-se pelo quesito confiabilidade, na maioria das vezes – atraindo milhões de visitantes diariamente.

No que concerne à utilização dos artigos escritos de forma colaborativa na prática de leitura em língua inglesa, vale ressaltar que além da *Wikipedia*, existe outra enciclopédia colaborati-

va chamada *Simple English Wikipedia* (doravante, SEW), criada no ano de 2004 e que propõe-se a ser um recurso informacional destinado a um público que inclui estudantes, crianças, adultos com dificuldades de aprendizagem ou de leitura e aprendizes de inglês. Outrossim, outras pessoas usam-na graças à linguagem simples, o que possibilita o conhecimento de conceitos com os quais não possuem familiaridade.

No final do mês de agosto de 2017, a SEW contava com 127.167 artigos em seu banco de dados (SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA, 2017a). Em comparação, a Wikipedia em língua inglesa, na mesma época, possuía 5.468.078 artigos da Wikipedia em língua inglesa (WIKIPEDIA, 2017a).

No tocante ao léxico empregado, a ideia é a utilização de palavras simples da língua inglesa, acompanhada de estruturas gramaticais também mais simples. Ao preocupar-se com a qualidade do conteúdo léxico-gramatical de seus artigos, uma equipe de editores avalia todos os novos artigos ou suas atualizações. Na redação dos textos, existe uma preocupação em usar um repertório lexical mais básico e frases mais curtas, com o intuito de tornar a leitura dos aprendizes mais fácil. Os colaboradores são estimulados a expandir os artigos, adicionando detalhes e usando o vocabulário básico, sem a premissa de que os textos criados devam necessariamente ser curtos. Com base na orientação de que apenas 2.000 palavras são suficientes para se escrever um bom artigo (SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA, 2016), não fica claro se tal quantitativo relaciona-se à quantidade de palavras consideradas isoladamente, sem repetições (*types*) ou todas as ocorrências de palavras no artigo (*tokens*).

Para os autores dos textos, sugere-se que os autores tomem como parâmetro e procurem as palavras em 4 grandes listas de palavras (SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA, 2016), a saber: **Basic English 850** (“*Basic*” um acrônimo para *British American Scientific International Commercial*). Essa lista de palavras foi criada por Charles Kay Ogden em 1935. Trata-se de uma tentativa de explicar

conceitos considerados complexos com 850 palavras básicas do inglês: são 100 palavras denominadas “operations”, 400 palavras na categoria “things”, 100 “general”, 200 “picturable words” e 50 “opposites”); **Basic English 1500** (uma lista mais avançada que a Basic English 850 que abarca, na verdade, mais de 2.600 palavras, constituída das 850 palavras da Basic English; 179 palavras internacionais; 50 substantivos internacionais; 12 nomes de áreas científicas; 50 palavras sobre o tempo e números, etc); **Voice of America Special English Word Book** (esta lista contém 1.580 palavras com 6 categorias gramaticais, 8 dos mais conhecidos órgãos do corpo humano, 32 termos científicos, 5 prefixos, etc) e uma lista de **Inglês Simplificado da European Association of Aerospace Manufacturers** (uma lista criada para auxiliar engenheiros a escrever manuais de maneira a tornar a redação mais simples. No entanto, a lista da associação não se encontra disponível no site).

Uma vez que a *Simple English Wikipedia* possui uma preocupação quanto à seleção e utilização do vocabulário presente em seus verbetes, partimos da hipótese de que seu conteúdo lexical diferencia-se da *Wikipedia* – potencialmente contendo palavras simplificadas.

Frente ao exposto, nossa pesquisa tem como objetivo geral apresentar o texto enciclopédico como um recurso didático para o enriquecimento e prática de vocabulário em língua inglesa. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) proceder uma análise do perfil lexical de artigos da *Simple English Wikipedia* e da *Wikipedia*; 2) comparar os artigos nas duas enciclopédias e 3) Checar se os artigos adaptados da enciclopédia destinada aos aprendizes realmente emprega vocabulário mais elementar em seus textos.

A fundamentação teórica recorrerá basicamente à Lexicologia e Linguística de *Corpus*. Trata-se de campos independentes de investigação que, explorados conjuntamente, enriquecerão nossas reflexões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização de obras de consulta como apoio na formação linguística de modo geral não constitui uma novidade propriamente dita. Na área de língua inglesa, existem trabalhos ligados especialmente à Lexicografia Pedagógica ou à Terminologia, comprometidos com a associação entre obras de consulta e ensino. Empreendemos aqui uma discussão que tangencia a mesma linha, porém, recorrendo à enciclopédia. A nosso ver, um recorte ainda incipiente no contexto brasileiro de ensino de língua inglesa. A fim de situar o estudo de uma obra de consulta como a enciclopédia, adaptamos para um mapa conceptual o esquema desenvolvido por Welker (2005, p. 44):

1. OBRAS DE CONSULTA

1.1 dicionário de língua

1.1.1 *impresso/convençãoal*

1.1.1.1 monolíngue

1.1.1.1.1 geral

1.1.1.1.2 especial

1.1.1.2 bi/multilíngue

1.1.1.2.1 geral

1.1.1.2.2 especial

1.1.2 *eletrônico*

1.1.2.1 monolíngue

1.1.2.1.1 geral

1.1.2.1.2 especial

1.1.2.2 bi/multilíngue

1.1.2.2.1 geral

1.1.2.2.2 especial

1.2 outras obras de consulta

1.2.1 *impresso/convençãoal*

1.2.1.1 enciclopédias

1.2.1.2 atlas

- 1.2.1.3 almanaques
- 1.2.1.4 etc
- 1.2.2 *eletrônico*
 - 1.2.2.1 enciclopédias
 - 1.2.2.2 atlas
 - 1.2.2.3 almanaques
 - 1.2.2.4 etc

No que se refere às enciclopédias eletrônicas, o mapa conceitual mostra que tanto as enciclopédias em formato papel (impresso/convencional) quanto as enciclopédias eletrônicas gozam de mesma importância quanto à categorização hierárquica. Entretanto, o referido autor, no nível 1.2 (outras obras de consulta), falha em registrar a diferenciação entre obras monolíngues e bi/multilíngues. Salientamos que o escopo de nossa pesquisa reside no nível 1.2.2.1, monolíngue (em língua inglesa).

Creemos ser oportuna a explicação de Rey-Debove (1971) quanto à especificidade da enciclopédia, ou melhor, da definição enciclopédica: o dicionário de língua diz o que significa o signo leão, ao passo que a enciclopédia diz e mostra o que é um leão. Traçando essa noção para o contexto da pesquisa, partimos do princípio de que no artigo enciclopédico encontram-se disponíveis inúmeras palavras para descrever – em alguns casos, exaustivamente – o objeto ou fenômeno. Dessa forma, encontramos um vasto repositório linguístico que pode ser explorado para fins didáticos.

Ao voltar nossas atenções para o vocabulário utilizado no texto enciclopédico, ressaltamos que temos interesse direto no vocabulário mais frequente da língua inglesa, ou seja, no vocabulário fundamental. Iniciamos na sequência algumas discussões inseridas na seara da Lexicologia. Vamos ao encontro das ideias de Nation (2003) no entendimento de que, já que algumas palavras ocorrem com uma frequência muito maior que outras, as mais frequentes revelam-se potencialmente mais úteis aos alunos – sendo este conhecimento um pré-requisito seminal para o planejamento de

um programa de vocabulário, e para a tomada de decisão no dia a dia sobre como lidar com determinadas palavras.

Com relação à frequência e extensão das palavras, Nation (2003), propõe a divisão do vocabulário em língua inglesa em quatro grupos. O primeiro grupo é constituído por palavras de alta frequência composto por aproximadamente 2.000 famílias de palavras. Correspondem de 80% a 95% das palavras que ocorrem em um texto qualquer. O segundo grupo abarca as palavras acadêmicas que costumam ocorrer em textos acadêmicos e não fazem parte das 2.000 palavras mais frequentes. Essas palavras compõem entre 8,5% e 10% de um texto qualquer. Para Nation (2003), a melhor lista para essa classe é a Lista de Palavras Acadêmicas (Coxhead, 2000). No entanto, Silva (2015) aponta deficiências nessa lista e propõe sua lista com forte apelo estatístico. Outro grupo abrange as palavras técnicas, ou seja, palavras comuns e de significado restrito à determinada área de especialidade. Por fim, podemos visualizar outro grupo dentro do qual seriam inseridas as palavras de baixa frequência, ou seja, que não fazem parte dos grupos citados anteriormente.

Leffa (2000) faz uma síntese a respeito do vocabulário, destacando seu papel fundamental para o aprendizado de uma língua, tornando o léxico instrumento fundamental.

Partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo, que pode ser dado por relações intratextuais, onde o significado da palavra desconhecida pode ser inferência do dentro do próprio texto, e por relações intertextuais, considerando aí as disciplinas do currículo escolar. (LEFFA, 2000, p. 37).

Sob esta perspectiva, um trabalho direcionado para o enriquecimento lexical por meio de verbetes enciclopédicos pode contemplar as ideias expostas pelo referido autor. O mesmo autor

ressalta a importância de uma tríade fundamental no trabalho linguístico: a seleção do vocabulário a ser ensinado (o que), os textos a serem usados (com o que) e as estratégias empregadas (como). Ora, tendo em mente o que será ensinado, com quais instrumentos e de que maneira serão aplicados, percebemos pontos-chave para o aprendizado do aluno.

Nesse sentido, o uso de dispositivos que são acessíveis e de uso comum para todos tornam-se excelentes instrumentos de ensino. Essa visão abarca nossa proposta de trabalho com textos enciclopédicos como *input* para o desenvolvimento do repertório lexical em língua inglesa. Frente à responsabilidade que o professor de língua inglesa carrega quanto à instrução lexical, concordamos com a seguinte afirmação:

Cabe ao professor incluir o vocabulário nas suas preocupações ao preparar suas aulas, propondo atividades em que determinadas palavras consideradas chave sejam explicitamente ensinadas. Dessa forma, o professor chama a atenção do aluno para aquelas palavras, possibilitando uma maior discussão e reflexão sobre elas, o que é imprescindível para facilitar sua retenção. (RODRIGUES, 2006, p. 17).

A tarefa do professor de problematizar o conhecimento léxico leva a práticas que envolvam o vocabulário no contexto da sala de aula de língua estrangeira. Como mostram Oliveira e Silva (2016), pode-se aprimorar a língua inglesa via leitura, a fim de manter o aprendiz em contato com conteúdo linguístico do programa pedagógico. Nesse sentido, soma-se ao material oficial de um curso de idiomas, por exemplo, um valioso repositório de estudo disponível online contendo uma grande variedade de textos, destinado a um público com faixa etária e nível de proficiência diversos. Destacamos, assim, a inserção do texto enciclopédico como mais um recurso para se estudar a linguagem, ao mesmo tempo, para o professor de língua inglesa e para o aprendiz.

Até o momento, discutimos aspectos mais quantitativos estudados pela Lexicologia, no contexto do ensino de língua inglesa. Subsidiariamente, acreditamos que a Linguística de Córpus (doravante, LC) desempenhe um papel fundamental voltado para a descrição, compreensão, ensino, entre outros. Uma maneira de se estudar a linguagem ou de como se chegar até ela, pode ser pelas contribuições da LC. A utilização de *corpus* sempre foi um recurso empregado em pesquisas linguísticas (ALUISIO; ALMEIDA, 2006). Para tanto, usaremos a abordagem da LC como corpo de linguagem natural (autêntica) que pode ser usado como base para pesquisa linguística (SINCLAIR, 1991). Na presente pesquisa, a essa abordagem possibilitará a coleta dos dados necessários para a análise, fornecendo evidências advindas do processamento de uma grande quantidade de textos e das palavras neles presentes. Desta maneira, realizamos uma exploração do conteúdo lexical dos textos enciclopédicos para aplicações no ensino.

Recorremos à conceituação de Berber Sardinha (2004) para definir essa abordagem linguística:

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 325).

A investigação no âmbito da LC leva em consideração uma série de fatores no desenvolvimento de corpora eletrônicos, como destaca Berber Sardinha (2004, 2012): Origem: os dados devem ser autênticos; Propósito: o corpus deve ter a finalidade de ser objeto de estudo; Composição: os dados do corpus devem ser criteriosamente escolhidos; Formatação: os dados devem ser legíveis por computadores; Representatividade: deve representar uma

linguagem ou variedade; Extensão: deve ser vasto para se tornar representativo.

O trabalho com *cópus* também exige a observância de certas características para que possamos enxergar uma tipologia. Berber Sardinha (2004, 2012) destaca que sete elementos: Modo: pode ser oral ou escrito; Tempo: sincrônico, diacrônico, histórico e contemporâneo; Seleção: amostragem, monitor, dinâmico, estático e equilibrado; Conteúdo: especializado, regional e multilíngue; Autoria: aprendiz (não nativo) e língua nativa; Disposição interna: paralelo e alinhado; Finalidade: estudo, referência e treinamento.

Berber Sardinha (2012) destaca que o avanço dos recursos computacionais contribuiu para conferir rapidez e capacidade de processamento de dados linguísticos. Ao adotar uma abordagem empirista da linguagem, compreendida como um sistema probabilístico, essa abordagem sugere que existe uma primazia dos dados provenientes da observação da linguagem, em geral, reunidos sob a forma de um *corpus* (BERBER SARDINHA, 2004).

Embora o escopo da Linguística de *Corpus* possa ser definido em termos do que as pessoas fazem com *corpora*, seria um engano supor que a LC seja somente um meio rápido de descrever como a linguagem funciona. A análise de um *corpus* pode revelar, e frequentemente revela, fatos a respeito de uma língua que nunca se pensou em procurar (KENNEDY, 1998) – tornando a língua um objeto de estudo sem precedentes.

METODOLOGIA

Tomando como referência Gil (2010), a presente pesquisa possui cunho exploratório, uma vez que tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias envolvendo levantamento bibliográfico e análise de exemplos que instiguem a compreender o assunto em tela. Embora a pesquisa possa ser rotulada como exploratória, ela assume, também, características descritivas.

Utilizamos o *software VocabProfile* (VP), versão 4 para traçar o perfil lexical dos artigos tanto na SEW quanto na Wikipedia. Como explica Silva (2011, 2016), o VP é *software* de tratamento linguístico que divide o texto em várias faixas de frequência lexical fornecendo como resultado um perfil lexical em termos quantitativos. O software analisa as palavras do texto nele inserido a partir da comparação com seu próprio banco de dados.

Ainda segundo Silva (2011, 2016), o resultado é a identificação das palavras e a indicação da faixa de frequência à palavra pertence: K1 (as primeiras 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa), K2 (as próximas 1.000 palavras mais frequentes), AWL (as palavras mais comuns encontradas em textos acadêmicos) e OFF (todas as palavras que não pertencem às faixas anteriores).

Com relação aos procedimentos metodológicos, por meio do processo de copiar (“ctr+c”) e colar “ctr+v”, salvamos e organizamos os 35 melhores artigos da SEW (na opinião do editor do site), no formato texto simples. Cada artigo foi salvo em um arquivo independente.

O mesmo procedimento foi adotado na recolha dos 35 artigos da Wikipedia. A partir do título do artigo da SEW, procuramos seu par na Wikipedia, para então criar outros arquivos. Por exemplo, o artigo intitulado *Jupiter* foi pesquisado nas duas enciclopédias. Ao final, constituímos um corpus com 70 artigos em língua inglesa.

Os dados foram tabulados em uma planilha eletrônica do MS Excel 2016, com duas abas, uma para cada enciclopédia. Após a tabulação dos dados oriundos do *VocabProfile*, os cálculos utilizados foram “soma” e “desvio-padrão”, funções de fórmulas da própria planilha. Optamos por incluir também o cálculo do desvio-padrão, que é uma medida de dispersão, ou seja, uma medida de variabilidade dos dados de uma distribuição de frequências. Em outras palavras, o desvio-padrão permite que sejam medidos os valores para cima ou para baixo da média. Consequentemente, o

desvio-padrão pode ser usado para descrever o grau de dispersão na distribuição da frequência.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Nos 35 artigos da SEW selecionados para a análise amostral, percebe-se que, na média, 75,07% do conteúdo lexical pertence ao grupo das primeiras 1.000 palavras mais frequentes do inglês, ou seja, encontram-se na faixa K1. Como pode ser visualizado na Tabela 1, tendo em mente que o valor do desvio-padrão é 2,27, podemos afirmar que existe uma flutuação para mais e para menos na amostra. Isso quer dizer que, na maioria dos casos, a variação dos artigos encontra-se entre 77,34 e 72,8. No que se refere à Wikipedia, levando-se em conta o desvio-padrão, vemos uma variação na faixa K1 que vai de 66,01 a 77,33. Graças à variação do perfil lexical na faixa K1 nas duas enciclopédias, podemos notar que ambas acabam apresentando índices equivalentes nesse nível – o que implica atestar que vários textos das duas enciclopédias compartilham palavras do mesmo grupo de frequência. Dito de outra forma, vários textos da SEW, do ponto de vista lexical, não fazem jus ao título de “simples”.

Tabela 1 – Perfil lexical (%) dos artigos das duas enciclopédias colaborativas

	SEW	DP	W	DP
K1	75,07	2,27	71,67	5,66
K2	5,74	1,78	5,66	1,41
AWL	2,54	1,31	4,29	2,07
OFF	16,73	2,19	18,37	2,38

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Nota: SEW: Simple English Wikipedia; W: Wikipedia; DP: Desvio-padrão.

Ainda consultando a Tabela 1, percebemos que as palavras pertencentes à faixa K2 apresentam uma porcentagem de uso nos textos praticamente idêntico nas duas enciclopédias. Do ponto de vista lexical, a SEW não se mostra como mais simples em comparação com a Wikipedia.

Efetivamente, observamos uma baixa utilização do vocabulário acadêmico na SEW. Porém, ao avaliarmos a variação do desvio-padrão, mais uma vez, do ponto de vista lexical, a SEW acaba se mostrando praticamente no mesmo nível da Wikipedia, sem se diferenciar pela simplicidade de seu vocabulário.

Por último, os nomes próprios e as palavras menos comuns são abarcadas na faixa OFF. Não é percebida diferença que justifique o nome de simples para a SEW. O desvio-padrão indica que as duas enciclopédias mantêm uma porcentagem muito próxima no que se refere à porcentagem de nomes próprios e palavras menos comuns em seus textos.

Frente ao exposto, do ponto de vista lexical, a diferença entre o perfil lexical dos textos da SEW e dos textos da Wikipedia é mínimo. Reiteramos que essa diferença é tão pequena que prejudica o título de “simples” da SEW.

Com relação ao número de *types* e *tokens* presentes nas duas enciclopédias, podemos afirmar que na Wikipedia, os artigos são mais extensos – conforme Tabela 2. Alguns artigos possuem um tamanho duas vezes maior na Wikipedia quando comparados à SEW. No entanto, houve casos nos quais o artigo da SEW era maior que seu similar da Wikipedia.

Tabela 2 – Número médio de types e tokens presentes nas duas enciclopédias

	SEW	DP	W	DP
Types	394,80	175,67	687,03	429,94
Tokens	1.583,40	1.054,24	3.433,66	2.922,83

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Nota: SEW: Simple English Wikipedia; W: Wikipedia; DP: Desvio-padrão.

De fato, os textos da SEW analisados trazem em média 1.583 palavras, com um desvio-padrão de 1.054, conforme dados da Tabela 2. Essa constatação permite concluir que os textos da amostrada analisada seguem a sugestão de que contenham por volta de 2.000 palavras (SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA, 2016). Os dados obtidos permitem entender que as 2.000 palavras fazem referência aos *tokens*, número total de palavras do texto. Percebemos que os textos da Wikipedia costumam ser mais extensos.

A fim de proceder uma comparação de forma mais pontual, selecionamos o verbete BRAZIL e seu texto enciclopédico integral para ilustrar uma análise linguístico-estatística. A Figura 1 apresenta o resultado da análise obtida pelo processamento do texto da SEW no VocabProfile:

Figura 1 – Perfil lexical do texto enciclopédico do verbete BRAZIL na SEW

	Families	Types	Tokens	Percent		
K1 Words (1-1000):	139	168	495	68.28%		
Function: ...	...	...	(253)	(34.90%)		
Content: ...	...	...	(242)	(33.38%)		
> Anglo-Sax	...	...	(106)	(14.62%)		
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...		
K2 Words (1001-2000):	17	19	22	3.03%		
> Anglo-Sax:	...	...	(5)	(0.69%)		
1k+2k			...	(71.31%)		
AWL Words (academic):	13	14	19	2.62%		
> Anglo-Sax:	...	...	(1)	(0.14%)		
Off-List Words:	2	123	189	26.07%		
	169+?	323	725	100%		
					Current profile	
					%	Cumul.
					68.28	68.28
					3.03	71.31
					2.62	73.93
					26.07	100.00
					Words in text (tokens): 725	
					Different words (types): 323	
					Type-token ratio: 0.45	
					Tokens per type: 2.24	
					Lex density (content words/total) 0.65	
					Pertaining to onlist only	
					Tokens: 536	
					Types: 201	
					Families: 169	
					Tokens per family: 3.17	
					Types per family: 1.19	
					Anglo-Sax Index: %	
					<small>(A-Sax tokens + function / onlist tokens)</small>	
					Greco-Lat/Fr-Cognate Index: %	
					<small>(Inverse of above)</small>	

Fonte: VocabProfile (2017).

Na SEW, como indica a Figura 1, percebemos o seguinte perfil lexical: K1: 68,28%; K2: 3,03%; AWL: 2,62% e OFF: 26,07%.

O número total de palavras (*tokens*) no texto é de 725. Existem 323 palavras diferentes (*types*) neste texto. Os dados linguístico-estatísticos apresentados podem servir para chamar a atenção do aluno para determinadas palavras, como ressalta Rodrigues (2006), o que possibilita uma maior discussão, reflexão e, conseqüente, retenção.

Figura 2 – Perfil lexical do texto enciclopédico do verbete BRAZIL na Wikipedia

	Families	Types	Tokens	Percent																																																																		
K1 Words (1-1000):	677	1201	10301	67.06%	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Current profile</td> <td>Words in text (tokens):</td> <td>15362</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Different words (types):</td> <td>3492</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Type-token ratio:</td> <td>0.23</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Tokens per type:</td> <td>4.40</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Lex density (content words/total)</td> <td>0.66</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"><hr/></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"><i>Pertaining to onlist only</i></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Tokens:</td> <td>12002</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Types:</td> <td>1942</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Families:</td> <td>1191</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Tokens per family:</td> <td>10.08</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Types per family:</td> <td>1.63</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Anglo-Sax Index:</td> <td>%</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>(A-Sax tokens + functions / onlist tokens)</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Greco-Lat/Fr-Cognate</td> <td>%</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td>Index: (Inverse of above)</td> <td></td> </tr> </table>		Current profile		Words in text (tokens):	15362			Different words (types):	3492			Type-token ratio:	0.23			Tokens per type:	4.40			Lex density (content words/total)	0.66			<hr/>				<i>Pertaining to onlist only</i>				Tokens:	12002			Types:	1942			Families:	1191			Tokens per family:	10.08			Types per family:	1.63			Anglo-Sax Index:	%			(A-Sax tokens + functions / onlist tokens)				Greco-Lat/Fr-Cognate	%			Index: (Inverse of above)	
Current profile		Words in text (tokens):	15362																																																																			
		Different words (types):	3492																																																																			
		Type-token ratio:	0.23																																																																			
		Tokens per type:	4.40																																																																			
		Lex density (content words/total)	0.66																																																																			
		<hr/>																																																																				
		<i>Pertaining to onlist only</i>																																																																				
		Tokens:	12002																																																																			
		Types:	1942																																																																			
		Families:	1191																																																																			
		Tokens per family:	10.08																																																																			
		Types per family:	1.63																																																																			
		Anglo-Sax Index:	%																																																																			
		(A-Sax tokens + functions / onlist tokens)																																																																				
		Greco-Lat/Fr-Cognate	%																																																																			
		Index: (Inverse of above)																																																																				
Function:	(5224)	(34.01%)	67.06	67.06																																																																
Content:	(5077)	(33.05%)	4.26	71.32																																																																
> Anglo-Sax	(1515)	(9.86%)	6.81	78.13																																																																
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	(1515)	(9.86%)	21.87	100.00																																																																
K2 Words (1001-2000):	217	296	655	4.26%																																																																		
> Anglo-Sax:	(140)	(0.91%)																																																																		
1k+2k			...	(71.32%)																																																																		
AWL Words (academic):	297	445	1046	6.81%																																																																		
> Anglo-Sax:	(55)	(0.36%)																																																																		
Off-List Words:	2	1554	3360	21.87%																																																																		
	1191+?	3492	15362	100%																																																																		

Fonte: VocabProfile (2017)

Por sua vez, na Wikipedia, como indica a Figura 2, identificamos o seguinte perfil lexical: K1: 67,06%; K2: 4,26%; AWL: 6,81% e OFF: 21,87%. O número total de palavras (*tokens*) no texto é de 15.362. Existem 3.492 palavras diferentes (*types*) neste texto.

Recorrendo-se às informações tanto da Figura 1 quanto da Figura 2, no caso do conteúdo lexical do verbete BRAZIL, a soma das faixas K1 e K2 da SEW resulta no seguinte índice acumulado: 71,31%. A mesma somatória das faixas K1 e K2 da Wikipedia resulta no índice acumulado de 71,32%. Depreende-

mos que as enciclopédias encontram-se no mesmo patamar em termos lexicais, já que foi identificado esse empate técnico. Tais descobertas ilustram a ideia de Kennedy (1998) de que a análise de um corpus pode revelar fatos a respeito da língua que nunca se pensou em procurar.

Por limitação de espaço, a inserção do texto integral neste trabalho não é viável. Reproduzimos abaixo, então, um excerto do texto com as informações constantes na seção intitulada Geography do verbete BRAZIL na SEW:

Brazil has the world's largest rainforest, the Amazon Rainforest. It makes up 40% of the country's land area. Brazil also has other types of land, including a type of savanna called cerrado, and a dry plant region named caatinga.

The most important cities are Brasília (the capital), Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo (the biggest city) and Vitória. Other cities are at list of largest cities in Brazil. Brazil is divided into 26 states plus the Federal District in five regions (north, south, northeast, southeast and centrewest):

North: Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará, Amapá, Tocantins

Northeast: Maranhão, Pernambuco, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia

Centre-West: Goiás, Mato grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal/ Federal District

Southeast: São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais

South: Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul

The country is the fifth largest in the world by area. It is known for its many rainforests and jungles. It is next to every country in South America except Chile and Ecuador. (SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA, 2017b).

A leitura da dessa seção revela a presença marcante de nomes próprios e uma preocupação em apresentar informações acerca da geografia brasileira. Retomando Leffa (2000), é possível que o aluno aprenda palavras novas nesse contexto significativo, que pode se dar por relações intratextuais, nas quais o significado da palavra desconhecida pode ser inferência do dentro do próprio texto.

Na sequência, um excerto do texto com as informações constantes na mesma seção intitulada Geography do verbete BRAZIL na Wikipedia:

Brazil occupies a large area along the eastern coast of South America and includes much of the continent's interior, sharing land borders with Uruguay to the south; Argentina and Paraguay to the southwest; Bolivia and Peru to the west; Colombia to the northwest; and Venezuela, Guyana, Suriname and France (French overseas region of French Guiana) to the north. It shares a border with every South American country except Ecuador and Chile. It also encompasses a number of oceanic archipelagos, such as Fernando de Noronha, Rocas Atoll, Saint Peter and Paul Rocks, and Trindade and Martim Vaz. Its size, relief, climate, and natural resources make Brazil geographically diverse. Including its Atlantic islands, Brazil lies between latitudes 6°N and 34°S, and longitudes 28° and 74°W.

Brazil is the fifth largest country in the world, and third largest in the Americas, with a total area of 8,515,767.049 km² (3,287,956 sq mi), [156] including 55,455 km² (21,411 sq mi) of water. [15] It spans four time zones; from UTC−5 comprising the state of Acre and the westernmost portion of Amazonas, to UTC−4 in the western states, to UTC−3 in the eastern states (the national time) and UTC−2 in the Atlantic islands. Brazil is the only country in the world that has the equator and the Tropic of Capricorn running through it. It is also the only country to have contiguous territory both inside and outside the tropics. Brazilian topography is also diverse and includes hills, mountains, plains, highlands, and scrublands. Much of the terrain lies between 200 metres (660 ft) and 800 metres (2,600 ft) in elevation. The main upland area occupies most of the southern half of the country. The northwestern parts of the plateau consist of broad, rolling terrain broken by low, rounded hills.

The southeastern section is more rugged, with a complex mass of ridges and mountain ranges reaching elevations of up to 1,200 metres (3,900 ft). These ranges include the Mantiqueira and Espinhaço mountains and the Serra do Mar. [158] In the north, the Guiana Highlands form a major drainage divide, separating rivers that flow South into the Amazon Basin from rivers that empty into the Orinoco River system, in Venezuela, to the north. The highest point in Brazil is the Pico da Neblina at 2,994 metres (9,823 ft), and the lowest is the Atlantic Ocean. Brazil has a dense and complex system of rivers, one of the world's most extensive, with eight major drainage basins, all of which drain into the Atlantic. Major rivers include the Amazon (the world's second-longest river and the largest in terms of volume of water), the Paraná and its major tributary the Iguazu

(which includes the Iguazu Falls), the Negro, São Francisco, Xingu, Madeira and Tapajós rivers.

- Geography of Brazil

- Trindade and Martin Vaz is a volcanic archipelago off the coast of the Brazil.

- Serra dos Órgãos, part of the Serra do Mar.

- Chapada Diamantina, in the Chapada Diamantina National Park, Bahia.

- Iguazu Falls, Paraná, is the largest waterfalls system in the world.

- Pico da Neblina, Amazonas, the highest mountain in Brazil.

- Cavern in Bonito, Mato Grosso do Sul. (WIKIPEDIA, 2017b).

Neste caso, considerando apenas as informações do excerto por ora analisado, podemos perceber que trata-se de uma seção mais longa. O presente excerto pode ser dividido em diferentes grupos, como aponta Nation (2000). Tal divisão permite a criação de exercícios (orais e escritos) de forma a estudar e fixar cada grupo de palavras. O aporte dos recursos computacionais apresenta-se como uma ferramenta importante nesta perspectiva de ensino.

Haja vista a facilidade de acesso aos verbetes das duas enciclopédias, entendemos que ambas podem servir como base para a aquisição ou prática de vocabulário, dentro ou fora da sala de aula. Entendemos que o texto enciclopédico configura-se como um instrumento de input (entrada de informações) estimulante para o aprendizado da língua inglesa, já que reflete o uso de vocabulário e de estruturas gramaticais – podendo ser selecionado em função dos assuntos preferidos dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente trabalho abordando questões relevantes para o ensino de língua inglesa com a Lexicologia e a Linguística de Corpus. Acreditávamos que essas linhas de estudo seriam fundamentais para a reflexão entre o vocabulário e o texto enciclopédico no ensino de língua inglesa. Essa pesquisa procurou lançar luz sobre uma estratégia de ensino de vocabulário, com foco no texto enciclopédico eletrônico. O contato do aprendiz com o léxico frequente pode contribuir no sentido de ampliar seu repertório lexical.

Ao longo do trabalho, apresentamos o texto enciclopédico como um recurso didático para o enriquecimento e prática de vocabulário em língua inglesa; procedemos uma análise do perfil lexical de 35 artigos da *Simple English Wikipedia* e 35 artigos análogos da *Wikipedia*; comparamos os artigos nas duas enciclopédias sob um viés quantitativo e checamos se os artigos adaptados da enciclopédia destinada aos aprendizes realmente emprega vocabulário mais elementar em seus textos.

Os resultados obtidos indicam que, do conteúdo lexical dos textos da SEW, 80,81% das palavras dos textos encontram-se nas faixas K1 e K2 – o vocabulário fundamental. Da mesma forma, os resultados apontam que do conteúdo lexical dos textos da Wikipedia, 77,33% das palavras dos textos encontram-se nas faixas K1 e K2. Como estamos tratando de médias, merece atenção a variação apontada pelo desvio-padrão. A variação em todas as categorias (K1, K2, AWL e OFF) revela que a diferença entre as duas enciclopédias é muito pequena – o que, se não as torna muito semelhantes, consegue torná-las muito pouco distintas, em uma visão léxico-quantitativa.

Apesar de haver uma preocupação e várias sugestões de listas com vocabulário adaptado e mais simples, a análise da amostra de textos do presente estudo indica que, levando em consideração apenas o perfil lexical, a SEW não se justifica. Não existe uma diferença expressiva com relação à qualidade das palavras utilizadas

entre a SEW e Wikipedia. A utilização das listas *Basic English 850*, *Basic English 1500*, *Voice of America Special English Word Book* e o Inglês Simplificado da *European Association of Aerospace Manufacturers* parece não ter garantido uma acuidade na seleção do vocabulário empregado nos textos.

Dessa forma, a partir da amostra de nosso estudo, parece ser equivocado o termo “Simple English”. Portanto, nossa hipótese inicial com relação ao conteúdo lexical da *Simple English Wikipedia* ser diferente *Wikipedia* não se confirmou.

A despeito da não diferenciação em termos da qualidade lexical, ou seja, da grande afinidade entre a *Simple English Wikipedia* e a *Wikipedia*, a leitura de seus textos pode ser benéfica em uma dupla perspectiva: além de expor os aprendizes a um grande número de vocabulário comum na língua inglesa, também pode potencialmente ser usada dentro ou fora da sala de aula.

Em tempo, ressaltamos que o item que pode diferenciar as duas enciclopédias analisadas seja a estrutura gramatical, que não foi contemplada nesse trabalho.

Destacamos que a leitura aqui proposta contempla apenas uma das quatro habilidades comunicativas da língua inglesa, nomeadamente a leitura. Não obstante, o vocabulário adquirido/praticado implicará a autonomia lexical necessária para a consecução das demais habilidades, seja na recepção ou na produção linguística.

A contribuição da presente pesquisa reside no apontamento acerca das discussões relacionadas ao vocabulário fundamental, utilização de software de análise linguística e, neste caso, do texto enciclopédico culminando em considerações sobre a língua importantes para pesquisadores, professores em atuação, professores em formação e para formadores de professores de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- ALUISIO, S. M.; ALMEIDA, G. M. B. O que é e como se constrói um *corpus*? Lições aprendidas na compilação de vários *corpora* para pesquisa linguística. *Calidoscópico*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 155-177, 2006.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- _____. Linguística de Corpus. In: GONÇALVES, A.V.; GÓIS, M. L. S. (Org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico?* v. 1, Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 321-347.
- LEFFA, V.J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____ (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000. p.17-46.
- OLIVEIRA, L. C.; SILVA, E. B. Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa. *Domínios de lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 380-406, jan./mar. 2016.
- NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- _____. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. Tradução Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.
- REY-DEBOVE, J. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Hachette, 1971.
- RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 55-73, jan./jun 2006.
- SILVA, E. B. VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa. *Domínios de lingu@gem*, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 144-159, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/12397/8060>>. Acesso em: 21 ago. 2017

SIMPLE ENGLISH WIKIPEDIA. How to write Simple English pages. 2016. Disponível em: <https://simple.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:How_to_write_Simple_English_pages>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. Simple English Wikipedia. 2017a. Disponível em: <https://simple.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Simple_English_Wikipedia>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. Brazil. 2017b. Disponível em: <<https://simple.wikipedia.org/wiki/Brazil>>. Acesso em: 21 ago. 2017

WIKIPEDIA. Welcome to Wikipedia. 2017a. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page>. Acesso em: 21 ago. 2017.

_____. Brazil. 2017b. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Brazil>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

TEORIZAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

Ronaldo Elias Borges¹

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de línguas tem sido um dos principais objetos de estudo da Linguística Aplicada (LA) há algumas décadas. Dos estudos sobre a linguagem enquanto produto passou-se àqueles que examinaram também os processos que envolvem tais ações. No contexto da formação inicial de professores de Inglês, as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado constituem-se em momentos adequados para se identificar e discutir aspectos formativos relevantes para o exercício da profissão docente. Dentre esses tópicos, chamou-me especial atenção as crenças de professores em formação em relação à visão sobre o ensino e aprendizado de língua estrangeira. O objetivo principal desta pesquisa é investigar e interpretar algumas crenças

1 Doutor em estudos linguísticos e literários pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Instituto Federal Goiano – Câmpus Morrinhos. Ex-professor do Curso de Letras, da Universidade Estadual de Goiás (2000-2009).

demonstradas pelas participantes do estudo especificamente em relação à imagem do (a) “bom/boa professor (a) de inglês”. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de dois instrumentos: os relatórios de observação de aulas e as sessões de reflexão sobre a prática docente. Os primeiros foram construídos pelas discentes a partir das aulas assistidas nas escolas–campo. No que diz respeito às reflexões sobre a prática docente, estas foram obtidas por meio de anotações do pesquisador durante aulas de Prática de Ensino, ao longo de um ano letivo. O grupo pesquisado constituiu-se de 18 alunas do último período do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, de uma Universidade do Sul do Estado de Goiás. Como aporte teórico, recorri aos trabalhos de Brown (1994), Barcelos (1995), Silva (2000) dentre outros. Os resultados sinalizam para a necessidade de se desenvolver maiores reflexões sobre crenças dentro de tais cursos de formação, pois elas demonstram exercer influências nos futuros docentes, no que concerne às práticas e metodologias e, por extensão, no aprendizado de seus futuros alunos.

Teachers traditionally expected to be viewed as authority figures, identified with roles like parent, instructor, director, manager, judge, leader, evaluator, controller, and even doctor, who must “cure” the ignorance of the students.

Oxford (1990, p.10)

Vivemos em um mundo iconólatra. Símbolos, sinais, imagens e rótulos permeiam todos os setores sociais, inclusive a Educação. A expectativa que se cria em torno da imagem ou conceito da/o “boa/bom professora/or de línguas” adquire tamanha força que pode influenciar, positiva ou negativamente, na formação de futuros profissionais da área.

Minha experiência profissional – nove anos como professor de Prática de Ensino e orientador de Estágio Supervisionado de língua inglesa, em um Curso de Letras – aliada às leituras desen-

volvidas para a disciplina Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, especialmente o texto de Silva (2000), e a constatação de que era um assunto recorrente nas falas dos futuros profissionais sugeriram o tema desta pesquisa – crenças dos formandos de Letras sobre a imagem do bom professor de inglês.

O objetivo deste trabalho é analisar e discutir, sob a perspectiva dos estudos de crenças (BARCELOS, 1995, SILVA, 2000), os dados coletados a partir de relatórios de observações de regências apresentados pelas/os formandas/os como pré-requisito obrigatório para o cumprimento das atividades de Estágio Supervisionado e das observações feitas por mim durante a realização de sessões de reflexão sobre a prática docente em aulas da disciplina Prática de Ensino de língua inglesa na Universidade.

Assim como a autora em que me baseio, procedo ao estudo de um caso específico: graduandos da turma “B”, do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Morrinhos em que fui professor da Disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa”.

Devido à pretensão didática da pesquisa, divido o texto em quatro momentos: No primeiro deles apresento um esboço sucinto de alguns estudos sobre as crenças presentes no ensino de línguas. A seguir, falo das tentativas de estabelecer um perfil ou imagem da/o “boa/bom professora/or de inglês”. No terceiro momento, analiso os relatos das/os formandas/os para verificar como essas/es futuras/os profissionais concebem o ensino de inglês e, no momento final, nos detenho-me à imagem da/o “boa/bom professora/or” construída a partir de tais relatos.

ENSINO DE LÍNGUAS E CRENÇAS: ALGUMAS TEORIAS

Os estudos das crenças educacionais sobre ensino de línguas, dada a sua importância, geraram várias pesquisas. Dentre

elas, destaco Cumming, (1989); Freeman, (1991); Numam, (1992); Johnson, (1994), Gimenez, (1994); Richards, Ho e Giblin (1996) dentre outros. Vejamos, sucintamente, algumas dessas pesquisas:

A graduação constitui um dos momentos mais profícuos em relação ao desenvolvimento ou disseminação de crenças. Cientes deste fato, há mais de duas décadas, pesquisadoras/es têm investigado tal fenômeno e importantes trabalhos foram publicados. De acordo com Silva (2000), essas pesquisas podem ser reunidas, segundo seus objetivos, em trabalhos que

- a. descrevem os processos de tomada de decisão durante os momentos de planejamento e durante as aulas de professores – Numam, (1992b); Bailey (1996) e Woods (1996) – e de alunos-professores – (Johnson, 1992a, 1992b)
- b. levantam crenças de professores – Breen (1990); Richards, Tung e Ng (1992) e Burns (1992);
- c. descrevem o processo de desenvolvimento (elaboração e reelaboração) de crenças durante cursos de formação de professores – Cumming, (1989); Freeman, (1991); Johnson, (1994); Gimenez (1994); Richards, Ho e Giblin, (1996); Almarza (1996).

Para efeito de discussão teórica nesta pesquisa, apresento resumidamente as ideias do terceiro grupo de pesquisas por tratarem mais especificamente da questão das crenças durante a formação de futuras/os docentes ou professoras/es pré-serviço.

Cumming (1989) deteve seu olhar sobre a relação existente entre a assimilação de novos conhecimentos pelas/os graduandas/os e a aplicação daqueles na prática de sala de aula. Ao final de sua pesquisa, concluiu que havia problemas nessa aplicação, constataando uma fragmentação entre a teoria e a prática acadêmicas. Ao contrário do que se esperava, as/os alunas/os não incorporavam, em seus cotidianos, os conhecimentos aprendidos. Sua pesquisa

evidenciou a inadequação dos modelos educacionais baseados na relação direta “input” e “output” que desconsideram os processos cognitivos dos educandos.

Freeman (1991), por sua vez, questiona os modelos de formação docente que se baseiam em mudanças comportamentais da/o futura/o profissional e reforça a necessidade de confrontar o discurso e a *práxis* observando as crenças existentes na relação entre a fala, o pensamento e o comportamento dessas/es futuras/os professoras/es.

Johnson (1994) identificou a relação entre as experiências anteriores e as imagens formadas por elas. Imagens, segundo a autora, são experiências que evidenciavam as crenças e modelos de ação das/os participantes. A influência de tais imagens é tamanha que, segundo a pesquisadora, a/o aprendiz passa a julgar a aplicação de teorias e métodos a partir das imagens que dispõe. Para Johnson, é necessário que se ofereça imagens alternativas para graduandos refletirem sobre a prática pedagógica.

Analisando as crenças particulares de cinco professoras/es sobre o processo educacional, Richards, Ho e Giblin (1996), sugerem que as/os professoras/es sempre confrontam o discurso com a imagem, ou seja, confrontam as teorias aprendidas nos cursos de graduação, com a experiência de ensino anterior e, a partir daí, reconstroem imagens que nortearão suas práticas pedagógicas daquele momento em diante.

Imarza (1996) também observou a questão da experiência anterior concluindo que as concepções profissionais iniciais são elaboradas a partir das experiências de ensino anteriores que a/o aprendiz traz consigo, tendo como fator relevante a maneira como ela/ele foi formado.

A questão da imagem da/o professora/or também foi verificada por Gimenez (1994) para quem a reflexão sobre a prática ajuda os futuros professoras/es no desenvolvimento de um trabalho mais crítico e consciente.

Barcelos (1995) contribuiu para essa discussão teórica por meio de uma pesquisa em que analisou as crenças de um grupo de alunas/os do curso de Letras, verificando como elas/eles concebiam o processo de aprender línguas. Nesse estudo, a autora verificou três posicionamentos bastante comuns naquele grupo de alunas/os: o aprendizado de línguas era visto como aquisição de conhecimentos sobre a estrutura gramatical; à/ao professor era atribuída a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem; as/os entrevistadas/os julgavam como local ideal para aprendizagem de uma língua estrangeira, o país em que essa língua era falada.

O segundo destes posicionamentos – a responsabilidade da/o professora/or pelo processo de ensino-aprendizagem aponta para uma das imagens criadas em torno dessa/e profissional. Vejamos, a seguir, tais imagens sobre o como deve ser uma/um boa/bom professor de línguas.

A IMAGEM DA/O BOA/BOM PROFESSORA/OR DE LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Muitas foram as tentativas de descrever, avaliar e até prescrever a imagem do que seria o exemplo ou modelo de uma/um boa/bom professora/or. Várias/os estudiosas/os já se detiveram sobre essa temática e poucas/os graduandas/os de cursos de licenciatura foram devidamente investigados. Apesar disso, percebo, no geral, um cunho comportamentalista de em estudos. Tratam-se, na maioria, de características pessoais julgadas indispensáveis às/aos profissionais da área e que chegam a assustar as/os futuras/os professoras/es de idiomas, especialmente aquelas/es que vivem práticas docentes mais diversas possíveis e atuam em salas de aula de escolas públicas.

Wheeler (1999) apresentou uma lista extraída dos textos de grandes pensadoras/es como Confúcio e Santo Agostinho (ano?). Segundo ele, a/o boa/bom professora/or:

- a. É um exemplo de boa conduta;
- b. Estabelece bom relacionamento com os alunos
- c. Tem paciência
- d. Corrige gentilmente
- e. Promove a autonomia dos alunos
- f. Mantém a disciplina
- g. Tem um bom método para apresentar o conteúdo
- h. Considera os fatores psicológicos dos alunos

Partindo de outro prisma educacional – a educação continuada – Pennington (1990) apresenta uma série de objetivos necessários ao desenvolvimento profissional das/os professoras/es. São eles:

- a. Conhecimento da base teórica na área de aprendizagem de línguas e da pesquisa em sala de aula.
- b. Conhecimento de si e de seus alunos.
- c. Atitudes de flexibilidade e abertura para mudanças.
- d. Habilidades comunicativas e de tomada de decisão.
- e. Capacidade analítica para avaliar diferentes situações de ensino e para avaliar as condições de mudanças em sala de aula.
- f. Conhecimento de abordagens de ensino alternativas e a habilidade de colocá-las em prática.
- g. A confiança e as habilidades para mudar sua abordagem de ensino, se necessário.
- h. Experiência prática com diferentes abordagens de ensinar.

Para Vieira-Abrão (1992), trata-se de uma questão de atributos inerentes à/ao professora/or de língua estrangeira que esteja bem capacitada/o. Segundo a autora, essa/e profissional necessita:

- a. Ter boa competência comunicativa na língua estrangeira que vai ensinar.
- b. Ter consistência teórica, ou seja, ter conhecimentos relevantes em Pedagogia, Psicologia, Lingüística e, em especial, em Lingüística Aplicada que possam fundamentar um trabalho de ensino coerente.
- c. Ser consistente e crítico de sua própria prática pedagógica, enxergando a sala de aula como um local de imensa riqueza para a verificação e construção de teorias de ensino-aprendizagem.
- d. Ter consciência da necessidade de se manter atualizado através de leituras e frequência periódica a encontros, palestras, congressos.
- e. Ter consciência de seu papel de educador.

Utilizando como enfoque a educação continuada, Brown (1994) apresenta uma lista de trinta características da/o boa/bom professora/or de línguas subdividida em quatro tópicos: conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpessoais e características pessoais, conforme podemos observar no quadro que se segue:

Quadro 1 – Características do bom professor de inglês

CONHECIMENTO TÉCNICO	Compreende os sistemas lingüísticos da fonologia, gramática e discurso da língua inglesa.
	Tem domínio abrangente dos princípios básicos de aprendizagem e ensino de línguas.
	Tem fluência nas habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita.
	Tem experiência de aprendizagem de língua estrangeira.
	Compreende que há uma relação estreita entre língua e cultura.
	Mantém-se atualizado por meio de leituras e freqüência a conferências e workshops.
HABILIDADES PEDAGÓGICAS	Usa abordagens de ensino com discernimento.
	Compreende e tem experiência no uso de técnicas de ensino variadas.
	Elabora e executa planos de aula com eficiência.
	Monitora o desenrolar das aulas e promove com eficiência as mudanças necessárias.
	Percebe as necessidades lingüísticas dos alunos.
	Dá <i>feedback</i> aos alunos de forma eficiente.
	Estimula a interação, cooperação e trabalho em grupo em sala de aula.
	Usa princípios adequados no gerenciamento de sala de aula.
	É hábil na apresentação da matéria.
	Tem criatividade ao adaptar o livro didático e recursos auxiliares.
	Cria novo material quando necessário.
	Usa técnicas interativas e motivadoras na elaboração de testes.

HABILIDADES INTERPESSOAIS	É consciente das diferenças culturais e é sensível às tradições culturais dos alunos.
	Gosta do convívio de pessoas e demonstra entusiasmo, <i>rappont</i> e bom humor.
	Valoriza as opiniões e habilidade dos alunos
	É paciente ao trabalhar com alunos menos habilitados.
	Oferece desafios a alunos com habilidades excepcionais.
	Trabalha de forma colaborativa com os colegas.
	Busca oportunidades para compartilhar pensamentos, idéias e técnicas de ensino com colegas
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	É organizado, consciencioso no cumprimento de compromissos e prestativo.
	É flexível em situações difíceis.
	Tem posicionamento inquiridor ao experimentar novas formas de ensinar.
	Tem objetivos a curto e médio prazos para seu crescimento profissional.
	É exemplo de altos padrões morais e éticos.

Fonte: Adaptado de Brown (1994)

Um olhar atento para esse material me permite salienta, dentre outros aspectos, que a imagem construída em torno da/o “boa/bom professora/or de línguas” em muito se assemelha àquela construída pela população brasileira em geral e, em especial, pelas/os formandas/os do curso de Letras da Unidade Universitária de Morrinhos, principalmente no que se refere à capacitação da/o professora/or de Língua Estrangeira.

A educação brasileira aponta para um quadro, no mínimo, preocupante: há um desencontro muito grande entre o que seja, de fato, o processo ensino-aprendizagem e aquilo que acreditam ser esse método. Assim, evidencia-se também o fato de que a Educação brasileira está impregnada de crenças. Dentre elas, a de que o Estado é o responsável pela própria situação em que se encontra a Educação, conforme podemos notar no relato de Freitas (1999)

Percebeu-se, no entanto, que há uma crença de que tais medidas ocorrem necessariamente “de cima para baixo”, ou seja, é o governo quem deve oferecer os recursos. Todavia, os professores teriam condições de reivindicar ações ao invés de limitarem-se a aguardá-las. (p. 123).

Neste e em tantos outros relatos, constato o caráter de passividade que reveste a questão. Essa crença no paternalismo da educação é tão forte, que acaba sendo incorporada pelas/os alunas/os ao criarem e preservarem a tradicional imagem da/o professora/or como a/o provedora/or, a/o dona/o do saber, o único meio para se adquirir o conhecimento. Tal imagem traz prejuízos consideráveis para a questão, uma vez que, a/o aluna/o crê na educação do depósito, ou seja, ela/e passa a acreditar que é um receptáculo de informações depositadas pela/o professora/or. Podemos comprovar isso mediante o relato de uma aluna em seu relatório: “Observa-se, no entanto, uma “preguiça mental” em raciocinar. (Os alunos) Apreciam receber conteúdos prontos e acabados”.

Mas como seria, então, essa imagem das/os alunas/os sobre o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Unidade Universitária de Morrinhos? É o que esboço a seguir.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Em razão de examinar algo singular, um grupo específico, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (2014), o estudo de caso insere-se na abordagem

qualitativa de ensino e seu uso vem aumentando em pesquisas na área da educação em razão de seu “potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (p.15). Além disso, enquanto pesquisa qualitativa, esse estudo desenvolve-se “em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 20).

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de Estágio Supervisionado de língua inglesa, do último período do Curso de Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas, da Universidade Estadual de Goiás – Campus Morrinhos, situada nesse município em que o pesquisador era o professor. O quantitativo de alunos por turma variava de 10 a 20 discentes. A turma escolhida era formada por 18 alunas, com a faixa etária entre 19 e 38 anos, sendo que a maioria delas pertence à classe baixa. Esse grupo tinha aulas semanais com duração de 1h40min com o pesquisador ao longo de um ano letivo. Durante alguns desses momentos, eram realizadas sessões de reflexão sobre a prática docente em que cada aluna relatava suas impressões e experiências adquiridas durante a realização do Estágio Supervisionado nas escolas-campo do município de Morrinhos (GO). Essas instituições de ensino eram públicas e estaduais e, apesar de algumas ministrarem aulas para a segunda fase do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o Estágio Supervisionado do grupo analisado restringia-se, no último ano, apenas à terceira etapa da Educação Básica.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de anotações do pesquisador durante a realização dessas sessões de reflexão sobre a prática docente e da interpretação dos relatórios de observação das formandas confeccionados a partir do cumprimento da primeira fase do Estágio Supervisionado nas escolas-campo em que eram registradas tanto a descrição das etapas de realização de cada aula assistida quanto as reflexões dos discentes em relação àquela prática observada no que tange, principalmente, aos seguintes aspectos: uso de material didático, uso de livro didático, postura, dicção e fluência em língua inglesa, organização do tem-

po e das atividades propostas e correção das atividades propostas. Tais elementos observáveis somavam-se a quaisquer outros que a discente julgasse necessário para tecer suas reflexões sob a forma de um texto apresentado em ficha específica ao professor orientador de Estágio que era também o professor da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa. Neste caso, o pesquisador responsável por este trabalho.

É importante pontuar que ao serem questionadas sobre o processo de escrita de tais relatos, a quase totalidade das alunas respondeu que os textos eram construídos durante as sessões de observação de aulas, não sendo depois revisados ou alterados. Ao serem também interpeladas em relação à utilização dos dados para a constituição de uma pesquisa, todas concordaram e assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Para assegurar a confidencialidade das informações em relação aos participantes desse estudo, denomino de “A” cada aluna participante e atribuo uma numeração de 01 a 18 considerando a ordem alfabética de seus nomes.

SOB A ÓTICA DA DECEPÇÃO: O OLHAR DISCENTE DIANTE DA REALIDADE ESCOLAR

São comuns os relatos de alunas/os durante todas as fases da graduação sobre a decepção entre o que elas/es imaginam ser o processo ensino-aprendizagem de línguas e o que realmente é. Fatores diversos sustentam suas argumentações e vão desde a estrutura física das escolas até o comportamento profissional das/os docentes da área.

Entretanto, durante a fase final de preparação, o Estágio Supervisionado, é que tais relatos se ampliam e se diversificam. Durante as aulas de Prática de Ensino, reservávamos momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Apoiados em textos diversos (BARCELOS, 1995; FIGUEIREDO, 1999; JOHNSON, 1994) e em nossas experiências pessoais, tratávamos de temas ou imagens comuns em salas de aula de língua estrangeira.

Dessa forma, eram abordadas questões como: disciplina, avaliação, planejamento de atividades didático-pedagógicas e problemas ou desafios comuns: falta de interesse da turma, deficiências no aprendizado das quatro habilidades (*reading, listening, writing and speaking*).

Nesses momentos de reflexão, pude observar o conteúdo de imagens advindas de experiências anteriores das/os formandas/os que muito me auxiliou na interpretação de seus relatórios de observação das atividades de regência realizadas nas escolas-campo.

Em Morrinhos, o Estágio Supervisionado é/era dividido em três fases sucessivas: *Observação* – momento em que as/os formandas/os se deslocam para as escolas-campo e registram, sob forma de relatório, a realidade de sala de aula verificada durante a experiência. *Semi-Regência* – realizada em sala de aula, na Universidade; trata-se da aplicação de aulas expositivas pelas/os próprias/os formandas/os do curso, sob a supervisão do professor e tendo como público-alvo as/os colegas de turma. Durante a exposição da aula, todas/os as/os alunas/os recebiam fichas em que avaliavam o processo ensino-aprendizagem registrando conceitos (Ótimo, Bom, Regular e Falho) sobre as aulas assistidas. Tais fichas tinham por finalidade conscientizar a/o formanda/o da importância e da responsabilidade da/o professora/or em ministrar uma aula. Assim, quando a/o aluna/o desenvolve a fase final do Estágio Supervisionado – a *Regência*, dispõe de algumas orientações e até experiências adicionais às que traz consigo para refletir sobre esse processo e, com isso, ter alguns parâmetros para subsidiar a preparação e o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas em sala de aula nas escolas-campo.

Neste ponto devemos observar que os estudos realizados e descritos no primeiro item deste artigo [Johnson, (1994); Gimenez, (1994); Richards, Ho e Giblin, (1996) e Almarza, (1996)] podiam ser plenamente aplicados à realidade educacional da Unidade Universitária de Morrinhos, uma vez que aspectos como a assimilação de novos conhecimentos e sua aplicação na prática

profissional, o confronto entre discurso e práxis, a formação de imagens a partir de experiências anteriores e a reconstrução de imagens a partir do exame das teorias aprendidas e da prática observada são destacados pelos discentes de forma recorrente ao longo do Curso e isso nos chama a atenção para o fato de que se trata de algo regional, uma vez que, no Campus Morrinhos, formam-se há quase trinta anos, discentes de várias cidades circunvizinhas como: Caldas Novas, Rio Quente, Buriti Alegre, Pontalina, Edealina, Goiatuba, Piracanjuba, Marzagão e até Professor Jamil – um pouco mais distante.

E a imagem ou conceito que as/os alunas/os trazem do ensino de língua estrangeira? Ao empregar o termo “ÓTICA da decepção”, procuro traduzir o pensamento coletivo de algumas turmas, no que concerne ao processo ensino/aprendizagem por elas observado, com as quais tive contato direto, ao longo de sete anos como responsável pelo Estágio Supervisionado de Língua Inglesa na UEG – Morrinhos. Evidencio essa decepção das/os formandas/os durante a fase de observações. O que mais me surpreendeu foi a razão de tais frustrações: o desajuste entre a imagem que trazem consigo sobre o processo e a realidade encontrada na escola-campo. Mais uma vez a responsabilidade é transferida para a/o professora/or.

Assim, de acordo com os relatórios apresentados, sintetizo a imagem de ensino de inglês de maneira semelhante ao estudo de Barcelos (1995), uma vez que, segundo os relatos, a/o professora/or é a/o responsável pelo sucesso da aprendizagem – por mais que procurem dissimular suas opiniões transferindo às/aos discentes a parcela de responsabilidade no processo, acabam contradizendo seus discursos e reforçando a responsabilidade da/o docente. Vejamos alguns exemplos:

A7 – Conclui-se que a postura do educador é que dá o “tom” de cada aula. Ele (a) é o (a) responsável, sem dúvida, pelo sucesso ou fracasso de sua missão.

A12 – Durante as observações, pude notar que no decorrer da aulas, há, por parte dos professores, uma verdadeira conscientização da responsabilidade que carregam.

A16 – A quinta aula observada foi do professor X que, preocupado com o seu papel e a responsabilidade de ensinar os conteúdos aos alunos, revisou mais uma vez a matéria da prova que seria na próxima aula.

A18 – Quanto aos professores da escola, pude notar que se reúnem com freqüência para avaliar sua postura pedagógica e se preocupam muito com o peso da responsabilidade de ensinar para tantos alunos de diferentes locais.

Conforme atestam os depoimentos acima, para as/os formandas/os de Letras da turma “B”, a profissão em que estão se graduando carrega um “fardo” enorme. Lembra-nos a imagem mitológica de Atlas que carrega o mundo nas costas. É interessante notar como a responsabilidade pelo processo ensino/aprendizagem mesmo diante de tantas inovações tecnológicas e pedagógicas continua recaindo sobre a imagem da/o boa/bom professora/or – e o mais preocupante é que essa imagem está associada – ainda que muitos tentem negá-la – àquela/e profissional que, ciente e responsável por sua missão, deveria também comportar-se como mãe/pai, pastora/or que deve resgatar ovelhas desgarradas do rebanho. Ainda que tal perspectiva tenha sofrido mudanças nos últimos anos, percebo que a sociedade, de uma maneira geral, ainda insiste nessa visão romântica da/o professora/or e é por isso que insisto na necessidade premente de mudança dessa perspectiva, uma vez que as/os futuras/os profissionais – criados nesse contexto – acabam assumindo consciente ou inconscientemente tal postura.

Outro ponto em comum com a pesquisa de Barcelos (1995) é a constatação de que havia crenças, entre o grupo analisado, se-

gundo as quais o ensino de línguas é visto como aprendizagem de conhecimento sobre a estrutura gramatical do idioma. Conforme atestam os relatos abaixo descritos

A18 – Ela (a professora) mostrou-se segura e com ótimo domínio da matéria uma vez que ensina adequadamente e conhece a fundo a gramática da língua inglesa.

A11- O professor por sua vez, demonstrou domínio no conteúdo, preocupação com a aprendizagem, pois questionou várias vezes se os alunos estavam entendendo, foi sempre muito claro e espontâneo nas explicações... Pude perceber que o professor ensina muito bem a língua inglesa e que detém conhecimentos aprofundados sobre a gramática, o vocabulário e as estruturas da língua inglesa.

Analisando esses relatos e também depoimentos informais dos graduandos durante os momentos reflexivos, pude notar que também, em nossa realidade, a imagem fragmentada do ensino de línguas – somente a estrutura do idioma – continua presente. Dessa forma, o processo ensino e aprendizagem ficaria restrito ao aspecto formal da língua e desconsideraria outros elementos como os aspectos comunicativos e a contextualização necessária à atribuição de sentido para essa aprendizagem. O que nos preocupou foi a incidência de tal concepção entre futuros profissionais da área o que pareceu apontar para a necessidade urgente de reformulações no processo de formação docente conforme sinaliza Silva (2000).

A última e também unânime crença está ligada à questão do local ideal para aprendizagem de uma língua estrangeira: o país em que se fala a língua. Embora não tenhamos nenhum registro nos relatórios de observação analisados, optamos por incluir tal posicionamento uma vez que durante todo o primeiro semestre

do ano em que o grupo foi pesquisado, me deparei com depoimentos do tipo

Bom mesmo é estudar inglês nos Estados Unidos. Lá você fala e escuta inglês o tempo todo e aprende muito mais rápido e melhor que nas escolas do Brasil porque lá a pronúncia é pura.

(MOMENTO REFLEXIVO 01 – A3)

Minha prima foi para lá no ano passado e em três meses já falava tudo.

Eu tenho um primo que morou lá três anos e disse que no começo foi um pouco difícil, mas, quando viu já falava inglês fluentemente.

(MOMENTO REFLEXIVO 03 – A15)

Se eu pudesse escolher, faria inglês na Inglaterra porque lá o inglês é mais bem falado e você não precisa estudar tanto quando vê já está falando muito bem. Foi assim com um amigo do meu pai.
(MOMENTO REFLEXIVO 04 – A8)

Todos esses depoimentos confirmam a crença discutida por Barcelos (1995) sobre a cultura de aprender línguas entre as/os graduandas/os de Letras. É interessante notar que, assim como a autora, pude constatar a percepção das/os alunas/os de que o inglês aprendido no exterior (Estados Unidos, Inglaterra...) é sempre melhor, adquirido mais rápido e sem esforço. Constato aqui a concepção de exposição à língua alvo, pertinentemente ilustrada pela imagem de um indivíduo exposto aos raios solares, todo queimado, no texto da pesquisadora.

E a questão fundamental da pesquisa: a imagem da/o “boa/bom” professora/or de língua inglesa, segundo os relatos colhidos na Unidade Universitária de Morrinhos? Trato desse assunto a seguir.

SOB O PRISMA DA REALIDADE: A IMAGEM DA/O “BOA/BOM” PROFESSORA/OR PARA AS/OS FORMANDAS/OS DE MORRINHOS

Embora algumas/ns alunas/os prefiram omitir opiniões mais autênticas e, por isso mesmo mais constrangedoras a respeito da realidade observada, pude observar, pelo relato da maioria, que a imagem da/o “boa/bom professora/or de língua inglesa” na região está centrada, fundamentalmente, no aspecto comportamentalista.

Para o grupo analisado, a/o boa/bom professora/or de inglês é aquele que

1. Tem domínio do idioma.
2. Domina e utiliza técnicas variadas de ensino.
3. Tem bom relacionamento com os alunos.
4. Gosta do que faz e da língua inglesa.

O primeiro dos itens extraído – *o domínio do idioma* – parece reforçar a concepção de ensino de língua que apresentei anteriormente no conjunto de características apontadas por Brown (1994). Haja vista a relação domínio de língua e domínio de estrutura gramatical da língua observada nos relatos. Vejamos alguns exemplos

A5 – Observamos que a professora da 5ª, 6ª e Ensino Médio, talvez por possuir maior domínio dos conteúdos, conseguia envolver mais os alunos e a disciplina era mais fácil... Já a professora da 7ª e 8ª séries, possuindo domínio apenas do conteúdo do livro didático e apresentação pessoal menos atraente... quase não conseguia motivar os alunos, ficando a relação professor/aluno um tanto fria.

A9 – A professora portou-se adequadamente e soube conduzir as aulas muito bem, dominando

os conteúdos e fazendo com que sua clientela se mantivesse atenta as explicações.

A9- Quanto às aulas ministradas, pude perceber que eles (os professores) eram bem seguros do que estavam fazendo, pois dominavam os conteúdos e sua clientela muito bem.

A11- O professor por sua vez, demonstrou domínio no conteúdo, preocupação com a aprendizagem, pois questionou várias vezes se os alunos estavam entendendo, foi sempre muito claro e espontâneo nas explicações.

A18 – Ela (a professora) mostrou-se segura e com ótimo domínio da matéria...

Conforme podemos perceber por meio desses depoimentos, a crença no domínio do conteúdo (em termos estruturais) continua tendo adeptas/os. É interessante notar que as/os formandas/os, mesmo após terem efetuado leituras, reflexões e até debates sobre crenças em relação ao ensino de línguas parecem estar convencidas de que a peça fundamental do quebra-cabeça da educação linguística é o domínio de conteúdo. O que se reverte em segurança (A9) e na motivação da turma (A5).

As *técnicas de ensino*, principalmente por seu caráter lúdico, despertam em alunas/os e futuras/os professoras/es atenção especial. Quando a/o formanda/o chega ao último ano do Curso de Letras em Morrinhos e se depara com a disciplina “Prática de Ensino de Língua Inglesa”, é muito comum perceber a expectativa de que devem aprender somente técnicas de ensino. Quando partimos para reflexões teóricas de Linguística Aplicada sobre a aquisição de segunda língua ou para considerações sobre a prática docente, noto pouco entusiasmo das turmas. O que realmente esperavam da disciplina é o ensino de receitas, de fórmulas e técnicas variadas e aplicáveis à realidade educacional da região. Mas é interessante notar como este é um dos quesitos mais salientados

nos relatórios de observação – tido como diferencial entre a/o “boa/bom” e o “má/mau” professor. Vejamos os relatos:

A1 – As aulas da professora X são um pouco monótonas, pois a professora fica presa somente no livro didático

A2 – Para finalizar, verifiquei pouca conversação do inglês, professor/aluno, e muito preso ao conteúdo utilizado e tem pouco diálogo com os alunos.

A3 – Entretanto, precisam lógico de aulas motivadoras e interessantes.

A4 – Outro aspecto não muito positivo foi quanto ao material didático: aulas expositivas, livro didático, “saliva” e giz... Os professores achei-os um tanto quanto metódicos, muito presos ao livro didático, pouco variam a metodologia de ensino.

A6 – As aulas são dadas de maneira interessante, onde as professoras utilizam-se de dinâmicas, filmes, textos interessantes, tornando o conteúdo mais interessante e despertando o interesse do aluno em aprender.

A7 – Não são apresentadas metodologias novas e propostas de renovação. Nota-se que, geralmente, a rotina educacional não se apresenta muito inovadora; ela segue uma linha quase rotineira... Não há uma grande preocupação com técnicas novas e apresentação de dinâmicas inovadoras que facilitem o interesse do aluno. Deduz-se que, no dia a dia escolar, há uma tendência normal a se estabilizar, na particularidade de cada mestre, numa determinada rotina de como ministrar sua aula.

A9 – As aulas ministradas foram quase todas expositivas, com exceção de uma aula que foi uti-

lizado a música como recurso didático, os alunos adoraram a aula e participaram ativamente.

A11 – Diante das observações ficou constatado que o professor não busca inovações, deixando assim a desejar pois os alunos estão cansados desses tipos de aulas... No entanto não utiliza recursos e técnicas de ensino que motivam ou despertam os alunos, usa apenas quadro-giz, livro didático e aula expositiva tradicional, gerando talvez com isso a falta de participação do aluno. Como aluna conclui que: Como a língua inglesa é muito importante, porém difícil, necessário se faz que seja ministrada de forma mais dinâmica.

A12- Não houve muita diferença entre a aplicabilidade dos métodos nas várias turmas, o que talvez seria uma das grandes falhas do professor.

A18 – Em relação à exposição das aulas, não é muito criativo (o professor) e não usa muitos recursos didáticos para expor os conteúdos.

Conforme ênfase, trata-se do item de maior expressão em nossa pesquisa: técnicas de ensino. De acordo com os relatos, há uma estreita relação entre a aplicação de novas metodologias e técnicas de ensino de língua inglesa e o sucesso na/da aprendizagem de uma segunda língua. Uma das justificativas para isso seria o fato de que tais técnicas afastariam o caráter rotineiro das aulas (A6 e A11).

O relacionamento interpessoal entre docente e discentes é outro ponto bastante visado nas observações das/os formandas/os. Isso me permite concluir que se trata de outro quesito da/o boa/bom professora/or de inglês, de acordo com a ótica do grupo pesquisado. Na maioria dos casos, as experiências anteriores, mesmo que subentendidas nos discursos das/os formandas/os, afloram nessa questão. Sobre isso, obtive relatos interessantes:

A1 – O professor chega a ser rude, e o aluno tem receio de conversar com ele o que a meu ver prejudica o aproveitamento nas aulas.

A3 – Professor X procura, em primeiro lugar ter a confiança de seus alunos ministrando suas aulas com responsabilidade, disciplina com muita democracia onde todos têm a oportunidade de falar tirar dúvidas e dar opiniões. Isto é muito produtivo para as aulas.

A17 – Percebe-se que o professor é amigo de todos e está disposto a ajudar seu aluno em todos os aspectos. E o aluno fica mais interessado pela matéria.

A relação docente/discente também é vista como fundamental para o bom desempenho da atividade docente. Pelo menos é o que constato na maioria dos relatos, mesmo que de forma subentendida como no relato (A1), ou de forma explícita como em (A3 e A17).

Apesar de algumas divergências encontradas no material coletado, pude observar que o gostar do que se faz – ensinar língua inglesa – é um fator tido como essencial à formação da/o boa/bom profissional, para aquele grupo. Já o item gostar da língua inglesa é a fonte de justificativas para o desempenho, a qualificação e até a escolha da profissão. É claro que tais justificativas sozinhas não conseguem abarcar a boa formação profissional, mas são tidas como pré-requisito para a/o “boa/bom professor de língua inglesa” – conforme as/os formandas/os pesquisadas/os. Vejamos os depoimentos:

A1 – Pude notar que parte do sucesso do professor é porque ele gosta muito da língua inglesa.

A6 – Durante a observação desta aula, percebi que o que falta aos professores de inglês no geral é gostar mais do idioma que ensinam e transmitir

esse gosto aos alunos, assim o interesse seria maior e as aulas não seriam tão monótonas.

A17 – Para mim, o Inglês é fundamental e, por isso decidi tornar-me professora de Inglês, pois sei que trabalharei com o que gosto e que posso passar isso adiante.

Tal quesito – gostar do que se faz – foi apontado também como essencial e que, segundo os relatos, a/o boa/bom professora/or de língua inglesa é aquela/e que, desde o primeiro contato com a língua inglesa, descobre uma empatia por esse idioma. Assim, temos casos na turma que refletem o relato informal de uma aluna durante uma sessão de reflexão e que transcrevo a seguir: “Eu jamais daria aula de inglês porque não gosto do idioma e só de imaginar trabalhar diariamente com o que não gosto é demais para mim.”

Outras características ou quesitos foram levantados, tais como o planejamento das atividades, o compromisso com a educação, o aperfeiçoamento constante mediante a participação em eventos e até a vestimenta adequada; entretanto, por se tratar de relatos isolados ou com pouca recorrência, preferi desconsiderá-los em nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, pude notar que a construção de uma imagem do que seria a/o boa/bom professora/or de língua inglesa encontra-se extremamente relacionada às experiências educacionais anteriores das/os alunas/os.

O cunho comportamentalista na escolha do modelo ideal parece indicar a forte presença da cultura brasileira de que o Estado é responsável pela Educação e a ideia de que a/o professora/or é a/o responsável direta/o pelo sucesso no processo ensino/aprendizagem. Assim, suas características pessoais prevalecem, conforme tal ótica, sobre quaisquer outras que estejam relaciona-

das à questão de estar ou não “apta/o” a desenvolver “tão importante tarefa” e “assumir tamanha responsabilidade”.

Pude notar também que a realidade observada em nossa região não difere muito de outras realidades já observadas por Gimenez (1994) e Silva (2000); isso pode, portanto, ser indicativo da influência do senso comum na formação da imagem da/o boa/bom professora/or de língua inglesa.

Finalmente, saliento a importância de se refletir com muito critério a respeito dos aspectos negativos advindos da não discussão, em cursos de formação docente, a respeito das crenças desses futuros profissionais, principalmente no interior do Estado de Goiás, uma vez que é cada vez mais comum me deparar com inúmeros profissionais que atuam nas redes públicas e privadas e que ainda demonstram tais crenças. Espero, com isso, instigar debates e discussões sobre a formação docente no interior do Estado de Goiás, de modo ampliar estudos que se revertam em aprimoramento profissional de futuras/os professoras/es.

REFERÊNCIAS

ALMARZA, G. G. Student foreign language teacher's knowledge growth. In: FREEMAN, D. e RICHARDS, J. C. *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação de Mestrado não publicada. Campinas: UNICAMP, 1995.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CUMMING, A. Student teachers' conceptions of curriculum – toward an understanding of language teacher development. *TESL Canada Journal*, v.7, n. 1, 1989, pp. 33-51.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: CEGRAF/UEG, 1997.

FREEMAN, D. To take the tacit explicit: teacher education, emerging discourse and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v.7, n.5, 1991, pp.439-454.

FREITAS, L. G. de. Quem são e como ensinam os professores de Língua Inglesa (LI) das escolas públicas no interior? Uma pesquisa sobre o perfil do professor de LI de Jaraguá, GO, *Signótica*, Goiânia: CEGRAF/UEG, v. 11, p. 107-125, jan/dez. 1999.

GIMENEZ, T. N. *Learners Becoming Teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado não publicada. Lancaster: Lancaster University, 1994.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teaching Education*, v.10,n.4, 1994, pp. 439-452.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

NUMAN, D. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Glasgow: Cambridge University Press, 1992.

PENNINGTON, M. C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, J. C.; NUMAN, D. (Ed.). *Second language teaching education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies*. New York: Newbury house publishers, 1990.

RICHARDS, J. C.; HO, B. e GIBLIN, K. Learning how to teach in the RSA Cert. In: FREEMAN, D. e RICHARDS, J. C. *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco da Pesquisa na Formação do Professor de LE. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa* – Publicação anual da APLIESP, n. 1, 1992, pp. 49-54.

WHEELER, G. Personal Knowledge and the Teaching of Languages. *TESL Canada Journal*, v.16, n. 2, 1999, pp. 70-76.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA- INGLÊS

Letícia Maria Damaceno Sateles¹; Ana Luiza Munhoz
Moreira²; João Marcos Dias da Silveira³

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa anseia reconhecer e explorar a música como ferramenta pedagógica para o ensino da língua estrangeira (inglês) no Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas. Acreditamos que a música pode contribuir para a aprendizagem da língua, já que ela promove motivação nos alunos e possibilita o desenvolvimento de diversos aspectos como: a pronúncia, a leitura, a interpretação, o vocabulário, a compreensão auditiva e oral, as estruturas gramaticais, a intertextualidade e as questões sociais, culturais, históricas e políticas. Esta investigação tem como suporte teórico autores como Dörnyei (1994), Dörnyei (1998), Gobbi (2001),

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Inhumas, leticia.sateles@ifg.edu.br

2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aninha_munhoz@hotmail.com

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/Campus Inhumas, joamarcosdsilveira@hotmail.com

Gomes (2012), Lima (2004), Murphey (1992), Riddiford (1999) e Woyciechowski (2009). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base etnográfico-interpretativista, cujos materiais utilizados foram: os textos recomendados para leitura, as músicas e atividades propostas no minicurso “Aprendendo inglês com música” e dois questionários. A partir dos dados analisados, depreendemos que a música ocupa um papel importante no cenário de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que os alunos relataram se sentirem mais interessados e motivados a estudar/aprender inglês através da música. Chegamos a conclusão de que a música proporciona um ambiente lúdico, que pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, facilitando o processo de socialização, a comunicação, a construção do conhecimento e auxiliando na aprendizagem. Tal estratégia de ensino configura-se como uma sugestão para os professores de língua inglesa que pretendem melhorar suas aulas, podendo acrescentar um material didático capaz de ensinar, divertir, acalmar e promover a interação, o uso de linguagem autêntica e o aumento da motivação.

A música sempre fez e fará parte da vida das pessoas e desde tempos muito antigos os seres humanos já usavam algum tipo de som para manifestar suas emoções. Para Gobbi, (2001) se a música assume um papel importante na nossa vida, deve estar também na educação.

Segundo Ferreira (2010, p. 10)

[...] a prática de associar qualquer disciplina à música sempre foi bastante utilizada e demonstrou muitas potencialidades como auxiliar no aprendizado, porém grande parte dos sistemas educacionais das sociedades modernas, entre os quais incluo a maioria dos sistemas educacionais vigentes no Brasil, têm esquecido sua aplicação na prática de ensino [...]

A opção pela música nesse trabalho justifica-se por ela se integrar à rotina diária da vida de alunos e professores e por entender

que ela é um recurso pedagógico relevante para as aulas de línguas, já que permite um diálogo com várias áreas do saber, quando utilizada de forma interdisciplinar, contribuindo para a construção do conhecimento.

A utilização de músicas no ensino, especificamente no ensino de línguas, é importante, pois elas se constituem como ferramentas pedagógicas que estimulam a interação e a motivação no contexto escolar. Dörnyei diz que a “motivação é um dos determinantes principais para a obtenção do aprendizado de uma língua estrangeira/segunda língua (L2) [...]” (DÖRNYEI, 1994, p. 273). Também Dalacorte (1999) ressalta que o aluno necessita da motivação como meio de interagir nas aulas de língua estrangeira, e a música promove tal interação.

Vera e Luna (2013) salientam que o uso da música ajuda a criar uma ambiente divertido e agradável. Logo, se os aprendizes se sentem felizes na sala de aula, eles terão uma atitude positiva em relação a aprendizagem do inglês.

Riddiford (1999) também afirma que a música promove um ambiente relaxado, lúdico, com baixo estresse, que é muito propício para a aprendizagem de um idioma, porque minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem. Segundo Gomes (2012) quanto mais motivação, melhor será o desempenho do aprendiz em relação ao aprendizado, o que desencadeia um melhor rendimento no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos alunos.

De acordo com Dörnyei (1994), a aprendizagem de uma língua estrangeira é mais complexa do que simplesmente dominar novas informações e novos conhecimentos. É necessário construir uma estrutura que faça o aluno se sentir motivado a aprender a língua que está tentando aprender. A música motiva as pessoas a aprender e propicia uma interação entre a linguagem da escola e a do mundo (GOMES, 2012). Ela se constitui num veículo para a aprendizagem de línguas de forma inconsciente e possibilita a

fluidez, aderência e dinamização de conteúdos, tornando-os mais significativos e auxiliando na apropriação da aprendizagem.

Cavalcante (2004) afirma que, ao escolher músicas para utilizar em sala,

é preciso primeiro definir os objetivos. Se a intenção é explorar conteúdos gramaticais, a letra deve trabalhar subsídios suficientes. O critério de seleção não se restringe somente às preferências da turma, mas juntar o útil ao agradável é sempre bom. A música serve para treinar a pronúncia e fazer com que eles identifiquem sotaques diferentes, conforme a origem do cantor. Essa atividade favorece bastante o vínculo dos alunos com a língua (CAVALCANTE, 2004, p. 56).

Desse modo, por meio da música, é possível trabalhar diversas estruturas gramaticais, assim como desenvolver a compreensão auditiva e oral, a pronúncia, a interpretação, a tradução, o vocabulário, a intertextualidade. Entretanto, a música não serve somente para ensinar aspectos da língua, mas também aspectos culturais, políticos, ideológicos, sociais que contribuem para a formação de um aluno crítico.

Lima (2004) diz que as canções configuram-se como um recurso valioso, pois além de possibilitar o conhecimento linguístico, possibilitam o conhecimento cultural, já que também disseminam valores morais, religiosos, estéticos, ideológicos, etc. A língua, por si só, já é um dado cultural. Nesse sentido, o uso de canções em língua inglesa representa a diversidade cultural dos povos que utilizam esta língua. “As canções produzem zonas de inserção cultural em sala de aula, pois, quando devidamente escolhidas (a escolha das canções implica em uma veiculação cultural), se constituem também em material autêntico no ensino de EFL” (LIMA, 2004, p. 6).

Para Vian Jr. (2012) aprender a língua inglesa significa também aprender a cultura dos países onde o inglês é falado. “Trata-se

do aprendizado de uma outra cultura, que emerge a partir do momento em que se engaja na tarefa de aprender o novo idioma” (VIAN JR., 2012, p. 8).

Murphey (1992) ressalta que a música pode potencializar a viabilização da formação de um aluno crítico, participativo e agente transformador da sociedade, uma vez que, por meio das atividades musicais, pode-se explorar tanto as questões linguísticas quanto criticamente o conteúdo, promovendo interpretação e reflexão.

Lima (2004) também acredita que o ensino de línguas a partir da música pode promover a formação e o desenvolvimento social e cultural do aluno como cidadão, porém para que o aprendizado ocorra de fato, é necessário levar em consideração a escolha das músicas utilizadas, que devem estar adequadas aos objetivos da aula e às características e à vivência dos estudantes.

Segundo Engh (2013), de acordo com pesquisas já realizadas, música e língua não só podem como devem ser estudadas juntas, pois a música pode aumentar as competências linguística, sociocultural e comunicativa. Desse modo, o professor de línguas que busca uma melhoria em sua prática pedagógica pode utilizar a música como um material didático diversificado, levando em conta que ela pode, além de motivar, divertir e acalmar, possibilitar a aprendizagem da língua e da cultura.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa de base etnográfico-interpretativista. Os materiais utilizados nesta pesquisa foram os textos recomendados para leitura; as músicas e atividades propostas e dois questionários. O projeto teve início com o levantamento bibliográfico de algumas obras e textos que abordam a música como ferramenta pedagógica para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e que mostram como a música pode auxiliar na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que ela provoca

motivação nos alunos, já que estes demonstram maior interesse e disposição em aprender por meio da música.

Um minicurso, dividido em 3 encontros, com o tema “Aprendendo inglês com música”, foi realizado com 25 alunos do IFG – Câmpus Inhumas. Cada aula do minicurso abordou um estilo musical diferente, um cantor(a)/banda de um país falante de inglês diferente e uma conjuntura histórica-cultural diferente. As canções utilizadas foram: *Imagine* do cantor britânico John Lennon, *Where is the love* da banda americana Black Eyed Peas e *Cheerleader* do cantor jamaicano Omi. Durante as aulas foram focalizadas, principalmente, as habilidades de leitura/*reading* (ressaltando as particularidades da pronúncia), fala/*speaking* e compreensão auditiva/*listening* da língua inglesa. Além disso, foram analisados, com atenção, os aspectos semântico, cultural, histórico e social imbricado nas letras das músicas.

Antes do início do minicurso foi aplicado com 10 alunos o primeiro questionário, com o objetivo de identificar a visão dos discentes sobre o papel da música no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Ao término do minicurso, foi aplicado um outro questionário, visando identificar se a percepção dos alunos sobre o papel da música mudou ou continuou a mesma depois das aulas. Após a realização do minicurso e aplicação do questionários, partiu-se para a análise e discussão de dados, descrita na tópico seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados desta pesquisa foram coletados com os alunos do 2º ano dos cursos técnicos, integrados ao ensino médio, em Agroindústria, Informática e Química. Tais alunos inscreveram-se para participar do minicurso intitulado “Aprendendo inglês com música”, composto de 3 encontros de 2h/a cada. Antes de começarem a participar do minicurso, 10 alunos dos 3 cursos foram escolhidos, aleatoriamente, para responderem a um questionário, cujo objetivo era o de perceber qual a sua visão sobre o papel da música para a aprendizagem da língua inglesa.

As duas primeiras perguntas do questionário foram relativas a idade e ao sexo. Dentre os 10 alunos que responderam o questionário, 6 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino, de uma faixa etária que varia entre 15 e 16 anos.

A terceira pergunta foi “Você gosta da língua inglesa? Apenas um aluno, do sexo feminino, dentre os 10 pesquisados respondeu que não. Este aluno, doravante aluno 6, disse que o que mais lhe interessa ao estudar inglês é a gramática, porque é o assunto mais cobrado nos processos seletivos.

Quando foi perguntado aos alunos se eles gostariam de aprofundar seus conhecimentos em inglês (quarta pergunta), todos responderam que sim. É importante destacar que dos 10 alunos, 6 já estudaram a língua inglesa numa escola de idiomas, o que representa 60% dos alunos e mostra que o interesse pela aprendizagem da língua tem existido (pergunta 5).

Para uma melhor organização do trabalho, apresentaremos a partir de agora as conclusões a que chegamos através das repostas dadas pelos alunos às perguntas do questionário. Começaremos fazendo a análise das principais perguntas do questionário 01.

ANÁLISE DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 01

QUESTÃO 06: POR QUE VOCÊ ESTUDA INGLÊS? O QUE TE MOTIVA?

Em resposta a essa questão, 70% dos alunos demonstraram ver benefícios em relação ao estudo da língua. Dentre estes benefícios, os alunos destacaram que a língua inglesa proporciona a formação cultural e profissional, uma maior facilidade de comunicação e o acesso a diversas informações. O aluno 10, no questionário 1, aponta a importância da língua inglesa.

EXCERTO 01:

Aluno 10: Atualmente o inglês é muito necessário, em todo lugar que for, pois é o idioma universal, necessário no trabalho, escola e em tudo.

30% dos alunos disseram que estudam a língua inglesa, porque ela está na grade curricular e por ser a língua mais falada no mundo. Conforme o excerto 02 comprova.

EXCERTO 02:

Aluno 08: Na verdade eu não escolhi estudar inglês, é uma matéria curricular, o que me motiva é a necessidade de aperfeiçoar o idioma.

QUESTÃO 08: AO ESTUDAR INGLÊS, O QUE MAIS LHE INTERESSA? VOCABULÁRIO, GRAMÁTICA OU PRONÚNCIA? POR QUE?

O gráfico abaixo mostra o que os alunos mais gostam de aprender em inglês.

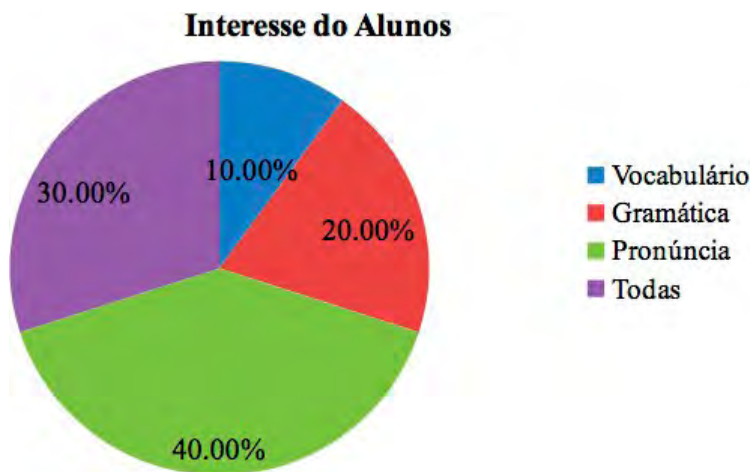


Gráfico 01: Interesse dos alunos pelas habilidades da língua inglesa

Percebemos a partir do gráfico que 40% dos alunos (a maior parte) gosta de aprender mais como pronunciar as palavras em inglês, seguido da gramática e do vocabulário. E 30% dos alunos disseram gostar de aprender todos os três conhecimentos igualmente.

QUESTÃO 10: QUE TIPO DE ATIVIDADES VOCÊ MAIS OU MENOS GOSTA DE FAZER NA SALA DE AULA?

Pode-se notar que a maioria dos alunos preferem mais atividades práticas (como o uso da música nas aulas) e não gostam muito de atividades teóricas (como gramática). O excerto 03 comprova isso.

EXCERTO 03:

Aluno 4: Eu gosto mais de treinar pronúncia e não gosto muito de gramática, mesmo sabendo que é necessário.

Aluno 05: Mais gosto de ouvir músicas e treinar a pronúncia e menos gosto da gramática.

Aluno 06: Menos teórica e mais dinâmicas.

Aluno 07: A que mais gosto é de compreender as músicas inglesas e ouvi-las. A que não gosto é a gramática, pois é muito complexo.

Aluno 10: Mais música e menos listas, porque se nos prendermos muito nelas, trás muitas distrações.

QUESTÃO 11: QUANDO O PROFESSOR LEVA UMA MÚSICA PARA DENTRO DA SALA DE AULA, VOCÊ APROVEITA MAIS EM QUAL HABILIDADE? ENUMERE DE 1 A 4, SENDO 1 O QUE MAIS APROVEITA E 4 O QUE MENOS APROVEITA.

A maioria dos alunos acreditam que a habilidade mais aproveitada no estudo da língua estrangeira é a compreensão auditiva seguida da fala. E as habilidades menos aproveitadas são a leitura e a escrita igualmente.

QUESTÃO 13: O QUE VOCÊ APRECIA EM UMA MÚSICA? O RITMO? A LETRA? A MENSAGEM?

Dos dez alunos que responderam ao questionário, sete disseram que apreciam o ritmo da música. Destes, dois apreciam também a letra, e um a mensagem passada através da música. Dois alunos gostam apenas da letra e mensagem fornecidas pela música. De todos, apenas um aluno preza somente a mensagem repassada pela canção. Um único aluno respondeu que todos estes requisitos chamam sua atenção (ritmo, letra e mensagem).

QUESTÃO 14: VOCÊ PENSA QUE A MÚSICA SERVE APENAS COMO UMA DISTRAÇÃO?

Os dez alunos questionados responderam que a música não serve apenas como distração. Isso significa que eles acreditam que a música serve também como uma ferramenta de ensino-aprendizagem.

QUESTÃO 15: VOCÊ ACHA QUE É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS ATRAVÉS DE MÚSICAS? SE SIM, POR QUÊ?

Para os alunos, é possível aprender inglês através de músicas. Nenhum dos alunos disse que não, pelo contrário, conforme comprova o excerto 04.

EXCERTO 04:

Aluno 05: A música é algo relacionado ao ócio das pessoas, e assim fica mais prazeroso aprender algo através dela.

Aluno 06: Por se tornar mais fácil a compreensão de uma forma lúdica, tendo maior aprendizagem.

QUESTÃO 16: PARA VOCÊ A MÚSICA SERVE COMO UMA MOTIVAÇÃO PARA AQUELES QUE NÃO SE INTERESSAM PELA LÍNGUA INGLESA AO LER LIVROS, POR EXEMPLO? SE SIM, DE QUE FORMA A MÚSICA MOTIVA OS ALUNOS?

Todos os alunos concordaram que a música serve como uma motivação para aqueles que não se interessam pela língua ao ler livros, por exemplo. Alguns disseram que pelo fato de estudar com música ser uma atividade dinâmica, outros pelo fato da música estar presente no nosso cotidiano e fazer parte do dia-a-dia das pessoas. Outros justificaram com o fato de ser uma motivação para quem não sente atração pela língua, como podemos perceber no excerto 05.

EXCERTO 05:

Aluno 10: Sim, ela distrai, e te faz aprender de formas descontraídas e muitas vezes imperceptíveis.

ANÁLISE DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 02

Após o minicurso, foi entregue aos alunos outro questionário, com nove perguntas, para ver se os alunos acharam o minicurso importante e para perceber se mudaram a sua opinião em relação ao papel da música na aprendizagem da língua inglesa. Abaixo, está a análise das perguntas consideradas mais relevantes deste questionário.

QUESTÃO 02: OS MINICURSOS MUDARAM EM ALGUM PONTO SUA OPINIÃO SOBRE O ESTUDO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA? SE SIM, EM QUAL PONTO?

Dos 10 alunos entrevistados, a metade disse que a participação nos minicursos mudou sua opinião, pois agora conseguem

enxergar o aprendizado de uma língua estrangeira de outra forma, aprendendo a pronúncia das palavras e conhecendo a cultura de outras regiões. Perceberam também uma relação entre a língua e a música, uma vez que ambas fazem parte do nosso cotidiano, afirmando que este método adotado nas aulas realmente funciona como instrumento de ensino. A outra metade dos alunos disse que os minicursos não mudaram seu ponto de vista sobre o estudo do inglês.

EXCERTO 07:

Aluno 3: Sim, pois além do aprendizado de outra língua, foi possível identificar através da música, outras formas de pronunciar, e até mesmo outras culturas.

Aluno 4: Sim, a partir do minicurso visualizei a língua estrangeira como algo envolvido em minha vida, a partir de vários fatores como a música e vi que ela funciona bem como instrumento de ensino.

Aluno 10: Não mudou, pois sempre gostei e achei necessário o estudo da língua estrangeira.

QUESTÃO 03: VOCÊ PROCURA SABER O SIGNIFICADO DAS LETRAS DAS MÚSICAS EM INGLÊS?

Oito dos dez alunos responderam que procuram saber o significado das letras das músicas que ouvem. Dois alunos disseram que buscam saber o significado da letra da música, quando gostam da melodia. E um aluno admite que nem sempre, porque o ritmo pode o envolver sem o conhecimento da letra.

QUESTÃO 04: VOCÊ SE PREOCUPA EM COMPREENDER O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DA LETRA DA MÚSICA?

Apenas um aluno disse se interessar pelo contexto histórico-cultural da letra da música. 50% dos alunos disseram que as vezes se

preocupam, e 40% deles afirmaram que não se importam e quando sabem alguma coisa sobre o contexto da música, é pelo conhecimento que já possuem.

EXCERTO 08:

Aluno 04: Não muito, quando interpreto o contexto é pelo conhecimento que já possuo sobre o assunto.

Aluno 10: Não procuro, sei sobre algumas por ser fã dos artistas ou da banda.

QUESTÃO 05: O QUE VOCÊ MAIS E MENOS GOSTOU NO MINICURSO? GOSTARIA DE FAZER ALGUMA SUGESTÃO?

Todos os alunos declararam ter gostado do minicurso. Os excertos abaixo demonstraram isto.

EXCERTO 09:

Aluno 4: Gostei dos estilos musicais escolhidos e as músicas em si, também gostei dos contextos apresentados em duas músicas e não gostei do tempo ser tão curto, sugiro uma quantidade considerável de horas do minicurso.

Aluno 10: Eu gostei do minicurso, gostei das ideias passadas e de como foram passadas, acho que criaram uma boa forma de ensinar os alunos e o uso da música distrai.

QUESTÃO 06: DEPOIS DE PARTICIPAR DO MINICURSO, ACREDITA QUE É POSSÍVEL APRENDER INGLÊS ATRAVÉS DA MÚSICA?

Todos os alunos disseram que sim, que acreditam que a música pode ser usada para aprender o inglês, como o excerto 10 confirma. Um dos alunos reforçou a ideia da música servir como influência para o aprendizado.

EXCERTO 10:

Aluno 4: Sim, ela pode influenciar em seu aprendizado em vários sentidos como gramática, audição e pronúncia.

QUESTÃO 07: VOCÊ SE SENTE MAIS MOTIVADO E INTERESSADO EM APRENDER ATRAVÉS DE MÚSICAS?

Nessa questão também houve unanimidade na resposta. Todos os alunos disseram que sim, alguns justificando que a música pode ser vista como uma ferramenta pedagógica que faz com que a aula fique mais interessante, fazendo com que o aluno aprenda de uma maneira natural.

EXCERTO 11:

Aluno 01: Sim, pois a música pode ser entendida como uma ferramenta para o ensino.

Aluno 08: Sim, pois a música faz com que a aula fique interessante.

Aluno 10: Sim, porque é algo que te distrai, te faz aprender sem ao menos perceber.

QUESTÃO 08: O QUE VOCÊ APRENDEU COM AS AULAS DO MINICURSO?

Os alunos, em geral, disseram que as aulas do minicurso ensinaram a eles novas palavras, novas expressões, um pouco de gramática, a cultura da música e que há diferenças na pronúncia do inglês britânico e o inglês falado nos EUA.

EXCERTO 12:

Aluno 01: Aprendi inúmeras coisas como: que existem sotaques diferentes, algumas regras da língua inglesa, novas palavras, expressões entre outras.

Aluno 07: Com as aulas do minicurso aprendi a pronúncia, a cultura e o vocabulário.

Aluno 10: Aprendi pronúncias diferentes, a pensar que a música traz seu contexto-histórico, o que eu não dava muita atenção.

QUESTÃO 09: VOCÊ ACHA QUE ATRAVÉS DA MÚSICA É POSSÍVEL APRENDER MELHOR QUAL(IS) ASPECTO(S) DA LÍNGUA? VOCABULÁRIO, GRAMÁTICA, CULTURA, PRONÚNCIA, COMPREENSÃO AUDITIVA, LEITURA. ENUMERE 1 A 6, SENDO 6 O QUE MENOS SE APRENDE.

Aspectos da língua	Quantitativo de notas dadas pelos alunos					
	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Nota 6
Vocabulário	0	3	2	1	2	1
Gramática	0	0	0	3	1	5
Cultura	0	2	0	1	3	3
Pronúncia	5	1	1	0	1	1
Compreensão Auditiva	2	2	1	1	2	1
Leitura	1	0	4	2	0	2

Tabela 01: Percepção dos alunos sobre os aspectos da língua aprendidos⁴

Nesta questão tivemos respostas bem distintas. Através da tabela 01, podemos perceber que os aspectos da língua que os alunos acham que menos aprendem com música são a gramática (5 alunos) e a cultura (3 alunos). E o aspecto que eles acreditam que mais aprendem é a pronúncia.

4 Alguns alunos não responderam a essa questão corretamente: alguns começaram a enumerar do zero e outros repetiram a mesma nota para aspectos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Com base nas teorias estudadas e no ponto de vista dos alunos questionados, chegamos a conclusão de que a música proporciona um ambiente lúdico, que pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, facilitando o processo de socialização, a comunicação, a construção do conhecimento e auxiliando na aprendizagem. Tal estratégia de ensino é uma sugestão para os professores de língua inglesa que pretendem melhorar suas aulas, podendo acrescentar um material didático capaz de ensinar, divertir, acalmar e promover a interação, o uso de linguagem autêntica e o aumento da motivação.

Neste trabalho, fizemos uma análise e discussão sobre o papel da música como ferramenta pedagógica no ensino e na aprendizagem da língua estrangeira (inglês). Os resultados desta pesquisa nos levam a concluir que atingimos o objetivo proposto inicialmente: o de mostrar como a música pode influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que ela provoca motivação e interesse nos aprendizes envolvidos neste processo. Acreditamos que a pesquisa contribuiu para o despertar de consciência, tanto de professores como de alunos, acerca da relevância desta ferramenta de ensino, porém apresenta limitações.

Reconhecemos que a principal limitação foi o pouco tempo disponível para a realização de todas as atividades propostas. Além disso, destacamos ainda a falta de respostas ou a escrita de respostas desarranjadas de alguns alunos que responderam aos questionários, que podem ter comprometido a confiabilidade dos resultados. Apesar destas limitações, acreditamos que trouxemos contribuições não só para os alunos envolvidos na pesquisa, mas também para a professora orientadora.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Meire. 11 maneiras divertidas de ensinar uma língua estrangeira. *Revista Nova Escola*. São Paulo, 2004.

DALACORTE, M. C. F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: DALACORTE, M. C. F. *A sala de aula de língua estrangeira*. Ed. UFG: Goiânia, 1999. DORNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, 1994.

ENGH, D. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature.

English Language Teaching. v. 6, n. 2, páginas 113-127, 2013.

FERREIRA, M. *Como usar a música na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. GOBBI, D. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2001.

GOMES, Simone Lima. *O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico: uma experiência nas aulas de inglês*. Dissertação de mestrado. UNB; Brasília, 2012. LIMA, L. R. *O uso de canções no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: A Questão Cultural*, UFBA, 2004.

MURPHEY, T. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RIDDIFORD, N. *Singing your Way to Fluency: Songs in Language Education*. 1999.

Disponível em: <<http://br.cellep.com/1b-improving-your-english-by-listening-to-music/>>. Acesso em: 31 março. 2014.

VERA, B; LUNA, R. Teaching English through Music: a Proposal of Multimodal Learning Activities for Primary School Children. *Encuentro*, v. 22, páginas 16-28, 2013.

VIAN JR., O. *Língua e Cultura Inglesa*. Curitiba: IESDE, 2012.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EM DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS

Vanderlene Ferrassoli Santos Vasconcelos¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, através do processo de revisão sistemática, teve como objetivo analisar o que se tem de pesquisas sobre ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural em teses e dissertações brasileiras. Para a coleta dos dados foram selecionados vinte e dois trabalhos do banco de teses da CAPES dos últimos cinco anos, selecionados pelas palavras chave: interculturalidade e ensino de inglês. Neste sentido, a pesquisa visa averiguar a relação de pesquisas distribuídas nas cinco regiões do país, bem como principais motivações dos pesquisadores para o desenvolvimento da pesquisa. Espera-se ainda buscar uma compreensão para quais os impasses dificultam a abordagem do ensino de línguas em uma perspectiva intercultural, além de investigar as contribuições dos pesquisadores brasileiros na última década sobre a competência intercultural. Neste sentido, tomaremos as concepções de cultura/interculturalidade de Eagleton (2011), Bhabha(2013), Thomp-

1 Aluna especial do POSLLI/ UEG. E-mail: van_ferrassoli@hotmail.com

son(2002), entre outros. Dessa forma os dados levantados reforçam a importância do ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural como forma de promover o respeito pelas diferenças, uma vez que, o pensamento intercultural proporciona ainda ao aprendiz, o reconhecimento de sua própria cultura.

A língua inglesa no atual cenário global, adquiriu uma grande relevância, uma vez que o inglês ganhou caráter de língua universal. Dessa forma, é imprescindível que se pense o ensino de língua inglesa sob a perspectiva intercultural, uma vez que as relações sócio- comunicativas cada vez mais exigem novas posturas na forma de lidar com o outro. Eagleton (2011). Nesse sentido, quando se trata cultura e interculturalidade no ensino de língua inglesa, o tema ainda é pouco difundido no Brasil de maneira que, a questão da interculturalidade tem emergido à superfície recentemente, e neste contexto torna-se ainda mais urgente que se desenvolvam pesquisas que visem promover uma reflexão sobre o trabalho com a língua estrangeira na perspectiva intercultural.

Deste modo, o objetivo principal dessa pesquisa, foi mapear o que se tem de pesquisas brasileiras no banco de teses e dissertações da CAPES relacionadas ao ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural nos últimos cinco anos. A pesquisa visa ainda propiciar alguns subsídios para compreensão de impasses que podem ser encontrados pelos professores para trabalhar questões interculturais no ensino de inglês, além de detectar possíveis fragilidades no sentido de produção sistemática e difusão de trabalhos relacionados ao tema em uma esfera nacional.

Neste contexto, tomamos como norteadores dessa pesquisa autores como Raymond Willians (1976), Janzen (2005) Eagleton (2009, 2011) Bhabha(2013), Thompson(2002), Cardoso (2012), Laraia (2001) que traçam alguns conceitos de cultura além de nos apresentar uma visão do que é ser intercultural. Ainda nessa perspectiva, o trabalho com língua na perspectiva intercultural crítica são abordados por Rajagopalan(2011), Marinucci(2006), Lima (2008) entre outros.

Assim, através do levantamento de dados, o presente artigo apresenta um panorama das pesquisas desenvolvidas no país sobre interculturalidade e ensino de língua inglesa, de forma a propiciar a docentes/pesquisadores da área, subsídio que os auxiliem na compreensão e desenvolvimento do trabalho intercultural, bem como estímulo a que se desenvolvam novas pesquisas na área, afim de, sanar possíveis fragilidades. Neste sentido, o desenvolvimento da consciência de que a interculturalidade não está restrita apenas ao ensino de Línguas é fundamental para propiciar ao sujeito aprendente relacionar-se com o mundo de uma forma consciente.

PANORAMA SOBRE O TERMO CULTURA E INTERCULTURALIDADE

O Brasil foi se constituindo, enquanto país, por diferentes povos e diferentes culturas, formando assim um país multicultural. Neste sentido, a construção da história brasileira está marcada por repressões culturais dos povos dominantes sobre os dominados e assim, negros, indígenas entre outros eram subjugados pelos colonizadores, prevalecendo ao longo do tempo a tentativa de homogeneização cultural onde a cultura do colonizador é sobreposta às demais culturas

Assim, convém entendermos, melhor o conceito de cultura, e Raymond Williams (1976 *apud* Eagleton, 2011) faz uma apanhado geral sobre o termo "cultura" e de acordo com o autor, a princípio o sentido etimológico da palavra estava ligada a civilidade e depois no século XVIII ela começa a relacionar-se com o aspecto geral do progresso intelectual, material e espiritual.

Neste sentido, Janzen (2005) nos apresenta um conceito tradicional de cultura, que para ele, quando se fala em cultura na visão tradicional, refere-se a uma busca em apagar as diferenças sócio-culturais, e de certa forma, é propiciar a homogeneização de um grupo social. Sendo assim, ao homogeneizar um grupo tudo o que é externo a esse grupo é delimitado e o que é estranho é externo ao grupo, dessa forma, a unificação interna, bem

como a delimitação externa diz respeito à negação de valores, crenças e ideologias do outro.

Ainda de acordo com a visão tradicional de cultura, segundo Eagleton (2011, p. 43) o indivíduo entende seu modo de vida como sendo simplesmente da natureza humana, e “são os outros que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente peculiares. De maneira análoga, seus próprios pontos de vista são razoáveis, ao passo que os dos outros são extremistas”. Portanto, aquilo que é diferente é considerado como estranho, e dessa forma não há o reconhecimento do outro, pois analisa-se a cultura alheia, a partir da sua própria cultura.

São as outras culturas que são diferentes, ao passo que a nossa própria forma de vida é a norma e, portanto, não é absolutamente uma “cultura”. Ela é antes o padrão pelo qual outros modos de vida mostram precisamente como culturas, em toda a sua encantadora ou alarmante unicidade. (EAGLETON, p. 71)

Dessa forma a visão tradicional de cultura, não oportuniza materialidade pra compreensão do outro, isso por tratar a cultura como algo que não é mutável. De forma que, é importante que se reconheça que ela não é imutável e está em constante transformação. Portanto, a idéia de uma cultura homogenia é incabível na sociedade contemporânea, uma vez que “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e monolíticas.” (SAÏD, 1993; *apud* EAGLETON., p. 29).

Entender o que é a cultura, e saber lidar com as diferentes culturas é fundamental na pós modernidade, principalmente quando falamos em ensino. Uma vez que a ignorância no reconhecimento das diferenças pode gerar estereótipos de determinados povos ou grupos que não refletem o que verdadeiramente o são. Neste sentido, Bhabha (2013) define de forma clara o termo: “estereótipo [...] é uma forma de conhecimento e identificação

que vacila entre o que está sempre, no lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]” (Ibid., p. 117).

Portanto, segundo Laraia (2001) identificamos facilmente indivíduos de diferentes culturas por diversas características específicas, que vão desde o modo de agir, vestir, comer à questões evidentes de diferenças lingüísticas, a partir de o que ele vai chamar de “observação empírica”. Obviamente esse tipo de identificação é verdadeiro, entretanto essas características são apenas parte daquilo que corresponde à cultura de um indivíduo. Neste sentido Thompson (2002) apresenta o sujeito como construtor semiótico e ao mesmo tempo decodificador dos significados sociais e históricos ao dizer que: Neste sentido (CARDOSO, 2012) complementa dizendo que:

Ser intercultural significa transpor as barreiras da própria cultura e ver o “outro” (alguém da cultura diferente) de forma equivalente, reconhecendo a sua cultura como diferente e não como inferior ou superior à sua específica. Significa respeitar, partilhar, vivenciar as diferenças, despojando-as de toda uma carga de preconceitos e estereótipos de sua cultura e da cultura do outro

Dessa forma a abordagem intercultural é o princípio para a constituição de uma sociedade mais consciente de sua própria cultura, que reconhece o outro e a si mesmo em suas particularidades e consegue viver em harmonia com o diferente.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Na última década, pesquisadores brasileiros do campo da linguagem tem trago a luz uma nova perspectiva sobre o ensino de línguas, que nos proporciona refletirmos sobre a cultura da língua a que se ensina, bem como os vários aspectos culturais presentes na sociedade.

Assim, ao falarmos em ensino de língua estrangeira, em um contexto de globalização, é inegável a importância da língua inglesa, uma vez que ela assumiu o hanking de língua mais falada no mundo. Assim de acordo com Lima (2008, p. 2):

Estima-se que mais de um bilhão de pessoas no mundo falam a língua inglesa. Isso significa dizer que, para cada falante nativo dessa língua, existem, aproximadamente, quatro falantes não-nativos. As estimativas demonstram, ainda, que noventa por cento do que se disponibiliza na *Internet* hoje é feito em língua inglesa.

Portanto, a língua inglesa ganhou dimensão de língua internacional, e esse caráter universal torna imprescindível que pensemos nas questões relacionadas a diversidade cultural no ensino de língua inglesa. De forma que, no atual contexto da globalização, é impossível querer restringir ou definir um grupo como homogêneo, uma vez que “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e monolíticas.” (SAÏD, 1993; *apud* EAGLETON, 2011, p. 29).

De acordo com Rajagopalan (2011, p.65) a língua inglesa “se tornou uma língua sem pátria, pois já não se pode delimitá-la a uma região geográfica, ela pertence ao falante que faz uso dela como segunda língua. Daí a importância do ensino dessa língua ser pelo viés da interculturalidade, uma vez que ela contempla múltiplas culturas.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) já prevêem uma abordagem didática no ensino de língua estrangeira que contempla essa visão intercultural, e reforçam que quando se promove uma apreciação de exemplos de outras culturas como costumes e valores, isso possibilita desenvolver no aluno a percepção da sua própria cultura através da correlação com outras culturas estrangeiras. Dessa forma, esse conhecimento gera uma compreensão intercultural e essa por sua vez, possibilita

uma aceitação das diferenças seja nas maneiras de expressão ou de comportamentos. (BRASIL, 1998).

Seguindo essa perspectiva ainda, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Estrangeira aponta para uma aproximação entre as culturas considerando ainda os valores culturais como principal objetivo educacional da aprendizagem da língua estrangeira, conforme atesta a citação abaixo:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1999, p. 19)

Dessa forma, muito mais que o reconhecimento das diferenças, o trabalho com língua inglesa na perspectiva intercultural, assegura ao aprendiz o passe para a cidadania, uma vez que o conhecimento e a visão intercultural, evita estereótipos e preconceitos e situa o indivíduo no mundo diversificado e real. Para Marinucci (2006) o caminho mais eficaz entre indivíduos de grupos diferentes é através da interação e do diálogo, pois através desses é possível eliminar divergências e convergências, o que ajuda na construção de uma sociedade intercultural, onde todos, possam ter direitos de exercer sua cidadania.

Para Jorge (2009, p. 163) “o caráter educativo do ensino de LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo” Neste sentido, para o autor, a compreensão das múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pelo aspecto cultural ou identitário, possibilita ao indivíduo ser consciente não apenas do seu contexto social, mas também do contexto global e de si próprio. Assim, a interculturalidade, está diretamente relacionada ao termo de cultura que

optamos para nortear essa pesquisa, definida como mutável, adaptativa e que se relaciona com outras culturas.

Com relação à questão identitária Hall (2006) e Woodward (2000), Rajagopalan (2009, p. 71) concordam que já não há mais um modelo de identidade, pois ela está em constante transformação, adaptação e readaptação de acordo com o contexto social a qual o indivíduo esteja inserido.

Tedeschi (2008) nos fala sobre a questão das diferenças culturais:

Numa perspectiva intercultural, não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (TEDESCHI, 2008; *apud* BRUZ, 2012, p.18)

Ensinar uma língua estrangeira é, antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade (LIMA, 2008, p. 89). Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira, antes de tudo, é inserir-se em uma outra cultura, é que essa nova cultura, bem como a sua própria estão constantemente em transformação, e portanto, nesse processo devem caminhar juntas e relacionar-se entre si.

De acordo com Lima (2012, p.174) ha algum tempo atrás era comum no ensino de língua inglesa superestimar a cultura alvo.

Era considerado benéfico para os alunos de Inglês “americanizar-se” ou “britanizar-se”, na medida do possível, até o limite de parecer-se com um “falante nativo”, em uma espécie de imitação de sua visão de mundo, ideologia, valores culturais e desempenho linguístico. Alguns professores defendiam o ensino de imitação cultural de gestos, postura, gostos artísticos, hábitos alimentares, voz nasal e até mesmo como se vestir como um americano ou um inglês.

Dessa forma os métodos tradicionais de ensino de inglês, basicamente o método de gramática-tradução, método audiolingual e o método da abordagem comunicativa, em sua maioria, assumem uma abordagem de apresentação de recortes da cultura alvo, ou seja, apresenta-se ao aluno aquilo que é tido como o melhor, o ideal, o modelo e, portanto, na maioria das vezes, geram discursos que supervaloriza esse modelo cultural, e conseqüentemente a identidade cultural do aluno fica em segundo plano. Nesse sentido, nesses modelos de ensino há uma desvalorização da própria cultura em detrimento de outras, por isso Siqueira (2005) diz que ao minimizar o que é local o indivíduo negligencia a própria cultura passando a importar modelos pré-estabelecidos de viver de culturas de países considerados desenvolvidos, sem uma devida análise crítica.

Assim, o ensino deve estar voltado para o conhecimento e reconhecimento das diferenças culturais, sem, entretanto, criar juízos de valores ou estereótipos daquilo que se desconhece, portanto, para Cardoso (2012, p. 126) “o ensino de línguas deve acontecer em uma perspectiva intercultural e crítica, respeitando-se os saberes diferentes e específicos que cada indivíduo adquire em sua comunidade cultural” uma vez que aquilo que adquirimos no meio social em que cada indivíduo está inserido, certamente refletirá na sua forma de compreender o mundo.

Sendo assim, o que os professores devem ensinar que viabilize essa perspectiva intercultural? As OCEM de língua estrangeira (MEC, 2006) vem nos direcionar com relação a esse questionamento, e sugerem que o trabalho deva contemplar temas relevantes e sugerem ainda que a abordagem pedagógica deva propiciar o trabalho com a diversidade da língua estrangeira se atentando para a relação da língua com o contexto nacional e local e sugere que:

[...] o planejamento de curso para as aulas de línguas estrangeiras tenha como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles. Sugestões de temas: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, de-

pendência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais. No entanto, naquelas regiões do país onde há possibilidades de contextos locais de uso do idioma estrangeiro, pode-se partir de contextos para o ensino de Línguas Estrangeiras. Nas outras regiões, podem ser privilegiados os temas mais do que o contexto de uso.

Segundo Silva (2016), instigar uma abordagem intercultural no ensino de LI, é propiciar ao aprendiz o conhecimento bem como o reconhecimento e o respeito das diferenças interculturais que coexistem socialmente. Essas diferenças estão presentes nos comportamentos sociolingüísticos e concepções de valores socioculturais adquiridos. Sendo assim, o contato entre as culturas de forma harmônica, só é possível na perspectiva intercultural.

Nas palavras de Mota (2004) a pedagogia multicultural valoriza tanto o professor quanto o aluno, bem como estimula que se desenvolva a sensibilidade para ouvir e entender as múltiplas outras vozes, de forma a desconstruir conceitos e saberes pré-estabelecidos, e reconstruindo novos saberes por meio do dialogismo, de forma dialética e multidimensional.

Portanto, de acordo com Lima (2008) a aquisição efetiva de uma Língua estrangeira, só é possível se os aprendizes desenvolverem o que ele chama de competência comunicativa intercultural, pois essa competência é o que possibilitará ao indivíduo lidar com a sociedade global e enxergar o mundo em uma perspectiva intercultural.

CONTRIBUIÇÕES BRASILEIRAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O Brasil é um país rico em diversidade cultural e apesar dessa riqueza de culturas, ainda nos chama a atenção a dificuldade de lidar com a pluralidade cultural, principalmente no âmbito do ensino, daí a necessidade de se desenvolver pesquisas que possibilitem

aos docentes de línguas ensinar em uma perspectiva intercultural que levem o estudante a aproximar da cultura alvo, bem como reconhecer e respeitar as diferenças existentes socialmente.

Neste sentido, no que se trata de ensino de língua estrangeira, optamos em investigar o que se tem desenvolvido em pesquisas sobre interculturalidade no ensino de língua inglesa, uma vez que esta língua tem caráter de língua universal na sociedade contemporânea.

Neste sentido, esta pesquisa é considerada de natureza qualitativa/interpretativista e segundo Flick (2009, p. 37), este tipo de pesquisa “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Com relação à coleta de dados, essa pesquisa foi realizada utilizando o banco de tese e dissertações da Capes, e através do processo de revisão sistemática foram selecionadas publicações relacionadas ao ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural. Dessa forma para uma análise crítica serão observadas algumas questões como: a metodologia adotada para as pesquisas; principais regiões de desenvolvimento de pesquisas relacionadas a ensino de inglês e interculturalidade e a relação do espaço geográfico com a pesquisa; as principais motivações/objetivos que estimularam o desenvolvimento da pesquisa; e por fim as principais contribuições das pesquisas para o ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural.

Assim como corpus dessa pesquisa, foram selecionados 22 trabalhos disponibilizados no banco de tese e dissertações da CAPES, os quais foram selecionados pelas palavras chaves: ensino de inglês; interculturalidade, e delimitados ainda em um espaço de tempo de cinco (5) anos, verificando assim o que havia em pesquisas que abordasse a questão de ensino de inglês na perspectiva intercultural nos últimos cinco anos. Optamos ainda por analisar apenas trabalhos desenvolvidos no Brasil e que representasse a realidade social brasileira. Dessa forma, dos 22 trabalhos analisados

dezoito (18) eram dissertações de mestrado, e quatro (4) teses de doutorado.

Assim, em uma ordem cronológica, os números de trabalhos pesquisados estão representados no gráfico abaixo:



Gráfico 1. Fonte: Banco de dissertações e teses da CAPES (2017)

Os trabalhos também foram divididos pelas regiões em que foram desenvolvidas as pesquisas, por acreditarmos que ao identificarmos e relacionarmos a pesquisa às suas regiões de origem nos propiciará uma melhor compreensão do contexto social de ensino de língua inglesa no país de uma forma geral. Assim os trabalhos estão distribuídos da seguinte forma:



Gráfico 2. Fonte: Banco de dissertações e teses da CAPES (2017)

Assim, constatou-se que em materialidade documental sobre ensino de inglês na perspectiva intercultural, o número de pesquisas disponibilizadas pela CAPES é significativo, entretanto há algumas regiões que requerem ainda um olhar para essa temática. O norte se apresentou como o mais preocupante por não encontrarmos produções desenvolvidas que representasse o contexto dessa região, e apesar de encontrarmos pesquisas no Centro-Oeste, o número foi inferior às demais regiões.

Percebe-se, contudo que as regiões Nordeste, Sul e Sudeste, apresentam um maior número de pesquisas. Entendemos que o Nordeste, pela sua construção histórica-social, e por ser um estado que acolheu diferentes etnias, se tornam natural e compreensível que assumam o posto nas pesquisas interculturais.

Já as regiões Sudeste e Sul, receberam muitas influências europeias, e como regiões economicamente desenvolvidas, há uma maior necessidade da compreensão do inglês como segunda língua, o que se justifica que estejam um pouco à frente do centro oeste e norte em se tratando de pesquisas sobre a interculturalidade no ensino de língua inglesa.

Durante a leitura dos trabalhos pesquisados observou-se que em sua maioria, eles tinham como objetivo principal, apresentar, definir e discutir como os conceitos de cultura, bem como estabelecerem como os conteúdos culturais estão relacionado ao ensino de inglês. Dentre esses, menos de 9% apenas traz o conceito de interculturalidade e aborda de forma geral práticas de ensino nessa perspectiva intercultural, focando nas relações comunicativas, 18,18% relacionava-se diretamente a análise de como os conteúdos culturais eram apresentados e em cadernos e livros didáticos da rede pública; e 13,64% visava analisar como era desenvolvido o ensino de inglês na perspectiva intercultural em instituições específicas de ensino da rede pública;

Ainda nessa perspectiva, 22,7% das pesquisas desenvolvidas tinham como objetivo principal analisar as possibilidades do trabalho com textos literários e outros gêneros textuais como contos

e quadrinhos para a promoção do diálogo intercultural no ensino de língua inglesa. e 4,5% tem como objetivo analisar dentre as práticas de leitura e comunicação a construção da identidade intercultural nas aulas de Língua Inglesa. Dentre os trabalhos, constatou-se ainda uma grande preocupação em identificar a visão de cultura e interculturalidade de professores e futuros professores de língua inglesa, correspondendo assim, a um quantitativo de 31,81% dos trabalhos pesquisados.

No que diz respeito à metodologia, os trabalhos em sua maioria tem caráter qualitativo e etnográfico, entretanto, dentre esses encontramos apenas 03 três estudo de caso que visavam analisar o ensino intercultural em sala de aula, sendo assim concordamos com Filho (2015) quando fala que no Brasil há poucas pesquisas empíricas que sejam desenvolvidas de acordo com a realidade em salas de aulas reais, onde se possa observar como os trabalhos interculturais podem ser construídos e a interação deles entre docente, discente e textos.

Foram observados ainda, as contribuições dessas pesquisas para o desenvolvimento do ensino de inglês na perspectiva intercultural e assim, para a triangulação desses dados, dividimos os trabalhos por temas e objetivos em comuns e identificamos que:

No primeiro grupo de trabalhos analisados, as pesquisas apontaram para a importância de uma abordagem intercultural crítica no ensino de língua inglesa como forma de prevenir estereótipos, além de possibilitar aos aprendizes se posicionarem entre línguas e culturas distintas. Outro fato interessante, é que dentre os trabalhos que trataram de analisar materiais didáticos, eles coincidem no que se refere à necessidade de que o material didático da rede publica desenvolvam mais atividades em que o texto literário e não literário, possibilite ao interlocutor a participar da discussão sobre o texto. Dessa forma ainda, as pesquisas apontaram para a possibilidade de que o trabalho na perspectiva intercultural possa ser realizada por diferentes gêneros textuais, desde quadrinhos, contos à textos da literatura canônica. Dessa forma, essa

multiplicidade textual é um caminho para o professor de Língua inglesa apresentar diferentes aspectos culturais da língua que se busca aprender.

Dessa forma, além das pesquisas em sua maioria dar ênfase a necessidade de mais espaços para uma abordagem de ensino sob o viés da interculturalidade, sugerem ainda a necessidade de se desenvolver nos aprendentes uma visão pluricêntrica do inglês, pois no geral, nos livros didáticos reforçam a supremacia dos nativos anglófonos bem como de seus padrões lingüísticos e culturais, neste sentido, como aponta Cardoso (2012) é importante que haja aproximação entre as culturas e não se crie estereótipos de uma ou de outra.

Outro aspecto observado que contribui para uma reflexão sobre a docência no ensino de línguas, diz respeito aos trabalhos que analisaram o tema interculturalidade nos documentos oficiais que orientam o ensino de línguas e a visão dos professores sobre o tema. Neste sentido, eles atestaram que de forma bem positiva são discriminados nos documentos temas como: interculturalidade, diversidade cultural entre outros, entretanto, há uma certa ineficiência em contextualizar os procedimentos de ensino nessa perspectiva intercultural, falta-lhes clareza para o professor compreender os termos e modo de abordá-los em sala de aula.

Com relação a conceitos de cultura, interculturalidade e práticas pedagógicas interculturais, as pesquisas demonstram que dentre os professores pesquisados, ainda há uma visão muito superficial do que é a prática intercultural por parte dos professores de língua inglesa. Portanto sugerem ainda que essa temática seja mais aprofundada nos cursos de formação de professores de Língua Inglesa conforme ressalta Lima (2008, p.94) “o ensino de línguas não pode se constituir em um fato isolado, posto que representa um momento social e cultural”.

Neste sentido ainda, de acordo com os dados levantados, ainda há certa dificuldade por parte dos professores em promover uma interação entre língua materna e a língua estudada. Neste

sentido, ainda as pesquisas mostraram que apesar de alguns professores conhecerem e reconhecerem à importância de se trabalhar a língua sob a ótica da interculturalidade, eles apresentam dificuldades quanto a atuação da prática pedagógica de maneira intercultural, o que reforça a necessidade de que haja mais discussões pesquisas nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os aspectos interculturais no ensino de língua inglesa proporciona aos aprendizes, diminuirmos obstáculos sócio-comunicativos entre os diferentes grupos, além de estimular o respeito pelo outro.

Após a análise dos dados das pesquisas brasileiras no banco de teses e dissertações da CAPES relacionadas ao ensino de língua inglesa na perspectiva intercultural

nos últimos cinco anos, foi possível detectarmos que há uma certa unanimidade entre os pesquisadores quanto a importância de que haja mais espaço para uma abordagem intercultural no ensino de língua inglesa. Contudo, os dados nos mostram ainda que apesar de lidarmos constantemente com questões culturais, ainda há uma certa dificuldade por parte dos professores, em atuar na perspectiva intercultural. Neste sentido, é primordial que o tema seja mais discutido, principalmente durante a formação docente, que é onde se inicia as concepções de ensino.

Outra fragilidade apontada, foi o baixo número de pesquisas que abordam essa temática na região Centro-Oeste e a inexistência delas na região Norte do país. É uma vez que a língua inglesa faz parte do currículo nacional, espera-se que essa fragilidade possa despertar em pesquisadores do campo da linguagem o interesse por novas investigações, transformando essa fragilidade em possibilidade de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGRA, K. L. O. A integração da língua e da cultura no processo de tradução. Biblioteca on- line de Ciências da Comunicação. Disponível em, pp 1-18, 2006. Último acesso em Julho de. 2017.

BHABHA, H. O Local da Cultura. Belo Horizonte: editora UFMG, 2013.

BRASIL, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural e Orientação Sexual. Vol 10. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. *Manual do aplicador do Exame Celp-Bras / Secretaria de Educação Superior*. Brasília: MEC, 2006.

BRUZ, I. M. Análise de livros didáticos de língua inglesa sob o viés da interculturalidade. 88 fs. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2012.

CARDOSO, Nadja Núbia Ferreira Leite. A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e identidade. Revista Eletrônica Pindorama. N° 3, Julho-Dezembro, 2102, p. 124-138. Disponível em: http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/educacao_3_ensino_de_ingles.pdf. Último acesso em 10 de Julho de 2017.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FILHO, Jeová Araújo Rosa. Interculturality in the additional language classroom: unveiling narrated and enacted pedagogic practices. 135p. Dissertação Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Corresponden-

te, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.
FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed/
Bookman, 2009.

HALL, Stuart A identidade cultural na pós-modernidade. DP&A Edi-
tora. Rio de Janeiro 2006.

JANZEN, H. E.; STORCK, D.F. A autoria, Intervenções e Deslocamento
Cultural. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 319-337,
jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu_realida-
de/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/)>. Acesso em: 20/06/2017.

JORGE, M. L. dos S. (2009). Preconceito contra o ensino de língua
estrangeira na rede pública. In D.C. Lima (ed.) *Ensino e aprendizagem de
língua inglesa. Conversas com especialistas*. (pp. 161-168). São Paulo: Pará-
bola Editorial.

LARAIA, R. de B. Cultura: um conceito antropológico. 14ª edição. Rio
de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LIMA, Diógenes. C. de. Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no
ensino da Língua Inglesa. Polifonia (UFMT), v. 15, p. 87-107, 2008.

LIMA, Luciano. R. Movies and Cartoons in the EFL Classroom: For a
Critical Cultural immersion. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Editor).
Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a globalized World.
Campinas: Pontes, 2012.

MARINUCCI, Roberto. Desafios da interculturalidade no contexto
das migrações. Disponível em: Acesso em: 02 de Agosto 2017. MOTA,
K. ;SCHEYER, D. (Org.). Recortes Interculturais na sala de aula de
línguas estrangeiras. Salvador, Ba: EDUFBA. ISBN. 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na
prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). Ensino e Aprendizagem de
Língua Inglesa: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Edito-
rial, 2009.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In LIMA, D. C. de (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Reinaldo da. Interculturalidade nas aulas de língua inglesa: sua abordagem na rede pública de ensino do sertão Baiano. 96f. Dissertação de Mestrado em: Letras, Cultura, Educação e Linguagem, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2016.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. Revista Inventário, v.4, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>.> Acesso em Agosto de 2017.

THOMPSON, J.B. Ideologia e Cultura Moderna. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

WOODWARD, K.; HALL, S. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: INTERCÂMBIO DE CONHECIMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes¹

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos/ABP promove espaços de discussão, de intercâmbio de conhecimentos e de fomento do trabalho colaborativo. Este método busca inserir a pesquisa no contexto escolar e diminuir as barreiras ainda apresentadas pela falta de articulação entre as disciplinas, conforme sinaliza Tonucci (2013). A Aprendizagem Baseada em Projetos apresenta os princípios do construtivismo, ou seja, entende que os processos de ensino e de aprendizagem se concretizam a partir das relações entre os novos conhecimentos e os adquiridos ao longo de nossas vivências, afirma Ispizua (2016). A partir dessas perspectivas, optamos por utilizar a ABP nas aulas de Língua Espanhola do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG. Na prática, cabe aos professores esclarecer aos alunos os princí-

1 Professora de Língua Espanhola do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE da Universidade Federal de Goiás/UFG, endereço eletrônico: brasucaya@yahoo.com.br.

pios metodológicos, discutir os vários conceitos que envolvem a proposta e explicar como se dá a estruturação dos projetos. Os alunos assumem o papel central na ABP, definem seus projetos de aprendizagem a partir de seus interesses e necessidades formativas e são os protagonistas durante todo o processo. As próximas etapas são organizar o mapa conceitual do projeto, elaborar o plano de trabalho e estabelecer quais serão os produtos/resultados de sua pesquisa. Ao optar pelo trabalho pedagógico com base na ABP, o professor de Língua Espanhola deve mudar completamente seu foco, pois não está mais ensinando a língua meramente como estrutura. O ensino passa a dar-se por meio da língua e pela identificação de seus variados contextos e usos. O aprender passa a ser entendido como um processo interno de reorganização e assimilação das informações, os esquemas já internalizados se modificam e se adaptam a cada conhecimento vivenciado.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) orienta para o planejamento e o desenvolvimento de um currículo escolar pedagogicamente estruturado, tentando superar a organização por disciplinas distanciadas e aparentemente sem relação entre si. Esta proposta tem como objetivo integrar e articular os conhecimentos das inúmeras disciplinas, inclusive das Línguas Estrangeiras/LEs, a partir de uma proposta de trabalho interdisciplinar e global.

As orientações e discussões vigentes na LDB sinalizam a necessidade de se pensar em uma formação mais ampla, desenvolvendo nos alunos as várias habilidades que serão fundamentais para sua formação pessoal, intelectual e/ou profissional. Além da LDB, outro documento traz orientações mais detalhadas para o ensino das diversas áreas do conhecimento nas Escolas de Educação Básica/EEB: os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs.

A partir da proposta disposta nos PCNs (2000), no que tange especificamente as LEs, o currículo escolar não será padrão em todas as escolas, pois estas apresentam autonomia para organizar o seu programa curricular de acordo com suas especificidades. No caso da oferta da LE, cada escola definirá qual será a ofertada

aos alunos, observando e considerando a realidade local (contexto histórico e cultural, localização, tipos de imigração).

Em 05 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei nº 11.161 que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola nas EEB brasileiras. A partir desse decreto, a Língua Espanhola passou a ser de oferta obrigatória no Ensino Médio, mas de matrícula facultativa considerando os interesses e necessidades formativas dos alunos. A Lei nº 11.161 foi muito importante para o avanço e expansão do ensino de Língua Espanhola no Brasil, bem como para os cursos de formação de professores com habilitação nesta língua. Porém, a Lei nº 11.161 foi revogada a partir de 16 de fevereiro do corrente ano, após a Lei nº 13.415 ser sancionada. Desta forma, a LE de oferta obrigatória passa a ser a Língua Inglesa e a Língua Espanhola volta a ser facultativa, tanto para oferta quanto para matrícula.

O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS EEB

Dentre as várias temáticas debatidas em congressos, seminários, jornadas e formações de professores de LEs, neste caso a Língua Espanhola, uma das mais frequentes é a busca por “novos” métodos que se adequem aos contextos das EEB. Inúmeras pesquisas evidenciam que na maioria delas o ensino de LEs não apresenta inovações e segue basicamente as mesmas concepções utilizadas no século XX, com algumas modificações ou mesclas de vários métodos já saturados.

Segundo Abadia (2000), os métodos de ensino de LEs foram surgindo a partir das necessidades e concepções específicas de cada período e, por este motivo, foram pensados como uma forma de compreender e expressar as novas ideias e perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. Infelizmente, o conceito de aprendizagem ligado diretamente à questão gramatical foi o mais utilizado e ainda está presente em nossas escolas.

Os professores atuantes nas EEB, em sua maioria, seguem amarrados a ideia de que para aprender os alunos necessitam co-

nhecer basicamente as regras de formação da LE e saber aplicá-las nas atividades propostas em aula. Os aspectos gramaticais são apresentados

de forma descontextualizada, *la lengua se aprende por el encadenamiento de multitud de reglas aisladas que se analizan y memorizan* (Abadía, 2000, p. 39), transformando o ensino da língua estrangeira em um processo mecânico e sem reflexão.

Quanto ao papel assumido pelo professor, percebemos que geralmente segue como protagonista, dono do saber, responsável pela transmissão mecânica do conhecimento linguístico, seguindo um programa de ensino pré-estabelecido ou o livro didático selecionado para uso em sua escola, conforme explica Fernández (2001). O aluno assume o papel secundário no processo de aprendizagem, recebe passivamente o conhecimento e participa de atividades de verificação que resultarão, ou não, em sua aprovação.

Com o ensino/aprendizagem de LEs seguindo por esta vertente, a atuação conjunta e a relação de interação entre professor e aluno costuma ser anulada. Considerando esse contexto apresentado, nos surpreende que o ensino de Língua Espanhola, de forma geral, ainda esteja preso a métodos ultrapassados que não condizem com a realidade sociocultural de nossos alunos e, muito menos, com suas necessidades formativas.

Ao analisar os PCNs (2000), verificamos que suas orientações indicam que as aulas de Língua Espanhola devem assumir um papel importante na formação dos alunos como cidadãos, proporcionando a descoberta e o entendimento de novas culturas, a compreensão e produção de enunciados, a adequação da comunicação em diversos contextos e o desenvolvimento de competências que serão indispensáveis em sua vida. Para tanto, são necessárias algumas mudanças na atuação dos alunos e dos professores.

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola deve abrir espaço para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades de alunos e professores. Os professores passam a promover o desenvolvimento da

autonomia em seus alunos e assumem o papel de orientadores e mediadores do processo, criando um ambiente de intercâmbio de conhecimentos. De acordo com Freire (2011), isso não significa que o professor perde seu espaço de autoridade no contexto escolar, ao contrário, demonstra segurança e confiança em sua competência profissional e passa a ensinar e aprender de forma simultânea.

O clima de respeito que nasce das relações entre a autoridade e a liberdade dos alunos autentica o caráter formador do espaço pedagógico. É com a autonomia, construída pessoalmente, que as liberdades vão tomando o lugar antes ocupado pela dependência. Esta autonomia se alicerça na responsabilidade que vai sendo assumida pelo aluno. (FREIRE, 2011, p. 105)

Segundo Machado (2000), para desenvolver a autonomia no contexto escolar é necessária disposição e interesse dos alunos em buscar suas próprias estratégias de aprendizagem. Os alunos devem estar conscientes de que o desenvolvimento da autonomia depende de esforço, responsabilidade e participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o espaço pedagógico se alicerça na articulação e na troca de conhecimentos entre alunos e professores, transformando positivamente o processo de ensino e aprendizagem.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Não há receitas que garantem a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem e nem métodos que se aplicam a todos os contextos, mas *las investigaciones previas evidencian que existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes* (PÉREZ, 2008, p.163). Dentre os vários métodos utilizados atualmente para o ensino de Língua Espanhola, selecionamos a Aprendizagem Ba-

seada em Projetos (ABP) como base para as aulas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG.

A ABP apresenta em sua base os princípios do construtivismo, ou seja, entende que os processos de ensino e aprendizagem se concretizam a partir das relações entre os novos conhecimentos e os adquiridos ao longo de suas vivências, bem como das construções mentais estabelecidas por meio de comparações e discussões, conforme explica Ispizua (2016). É necessário considerar os conhecimentos prévios dos indivíduos e estar ciente que nossos grupos de alunos não são homogêneos e apresentam posturas e abordagens diferentes em relação ao processo de aprendizagem, questão bastante relevante na ABP.

El aprendizaje basado en proyectos es parte importante del proceso de aprendizaje. Este concepto toma mayor relevancia en la sociedad actual en la que los docentes trabajan con grupos de estudiantes heterogéneos, que tienen diferentes estilos de aprendizaje, antecedentes étnicos y culturales y niveles de habilidad. Un enfoque de enseñanza tradicional, no ayuda a que todos los estudiantes alcancen estándares altos; mientras que uno basado en proyectos, construye el aprendizaje sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de interés dentro del marco de un currículo establecido (PÉREZ, 2008, p.163).

De acordo com Tonucci (2013), a Aprendizagem Baseada em Projetos é apresentada a partir de um conjunto de ações que podem ser planejadas e desenvolvidas individualmente ou em grupos. Os objetivos do professor, ao selecionar este método, dependerão do que pretende e espera desenvolver com seu grupo de alunos, por exemplo: iniciar a pesquisa científica; fomentar a participação dos alunos durante as aulas; desenvolver a autonomia e o protagonismo estudantil; identificar as habilidades e potencialidades individuais; aprender com os erros; entre outros.

Ao optar pelo trabalho a partir da ABP é necessário que o professor entenda que seu foco mudará completamente, não estamos mais tratando de aprender a Língua Espanhola desde sua estrutura, mas aprender os seus variados contextos e usos. Esse “aprender” consiste em um processo interno de reorganização e assimilação das informações, os esquemas já internalizados se modificam e se adaptam. Nesse sentido, Bender (2014) explica que as receitas de ensino não cabem neste método, pois os professores precisam estar abertos ao debate e a inovação. Os professores passam a interagir com os alunos na construção contínua de conhecimentos e assumem o papel de orientadores e mediadores nos processos de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que os alunos assumem o papel central na Aprendizagem Baseada em Projetos e são os protagonistas durante todo o processo. Os projetos são definidos por eles, não cabe ao professor escolher o tema de estudo ou planejar as atividades que serão desenvolvidas, entendemos que *cuando aquí hablamos de investigación, lo hacemos pensando en el acercamiento del niño a un objeto o situación que realmente le interesa, presentándoselo como “problema” a descubrir* (TONUCCI, 2013, p. 09).

Outro aspecto importante sobre a ABP é definir a tipologia que vamos utilizar e adaptar ao nosso contexto escolar. De acordo com Ispizua (2016), todos os projetos apresentam conteúdos, planos, atividades, materiais e produtos que podem ser modificados durante o processo. O tipo de projeto que mais encontramos nas escolas é o “temático”, ou seja, a equipe diretiva define um tema gerador que entende como importante para a formação dos alunos e todos devem desenvolver esse tema durante as aulas. A desvantagem desse tipo de projeto é que não há participação dos alunos na definição do tema e, normalmente, acabam se desmotivando durante sua execução.

Também são frequentes os projetos por “área ou nível de ensino”. Nestes os professores de uma área específica (línguas estrangeiras, por exemplo) definem um tema comum (comidas

típicas) e planejam atividades durante uma escala/um bimestre com foco nesse tema. Ou planejam suas atividades por nível de ensino/série/ano (9º ano, por exemplo) e os professores das várias disciplinas tratam da temática selecionada de forma articulada. A vantagem desse tipo de projeto está na possível articulação entre os professores, mas novamente o aluno fica em segundo plano e não participa da seleção de seu tema de estudo.

Segundo Tonucci (2013) e Ispizua (2016), os projetos que mais desenvolvem as habilidades dos alunos são os que apresentam “problemáticas”, sejam individuais ou de um grupo. As problemáticas partem de um problema ou tema de interesse específico dos alunos, sempre na perspectiva de que tudo poder ser transformado em projeto. Certamente causa um estranhamento inicial a opção por este tipo de projeto, mas quando explicamos sua função e, principalmente, de que forma auxilia na produção do conhecimento a aceitação é imediata. Na sequência, explicamos detalhadamente o uso dos projetos com problemáticas.

PERCURSO METODOLÓGICO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Para iniciar o trabalho com a ABP é necessário explicar sua proposta aos alunos para que entendam qual será a sua função durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo esclarece Ispizua (2016), os alunos devem entender que com este método serão protagonistas e não meros receptores de conhecimentos. Sendo assim, será indispensável que tenham autonomia, responsabilidade, compromisso e criatividade.

Além disso, todas as atividades planejadas e concretizadas durante a realização dos projetos auxiliam na formação pessoal e intelectual dos alunos, pois desenvolvem valores, princípios e habilidades que farão parte de suas vidas. A organização dos projetos depende de etapas que são apresentadas durante as aulas, as quais esclarecemos nesta tabela:

Etapas	Descrição
Definição da problemática	<p>Nesta etapa cabe ao professor explicar aos alunos o que é uma problemática e/ou tema de pesquisa utilizando exemplos práticos. Logo, solicita que cada aluno pense em temas de seu interesse e elabore perguntas que gostariam de responder ou subtemas que estejam diretamente relacionados. É importante ressaltar que as problemáticas e/ou temas selecionados devem ser realmente de interesse dos alunos para que a pesquisa seja produtiva e possa gerar novos conhecimentos.</p>
Elaboração do mapa conceitual	<p>Após selecionar a problemática e/ou tema de pesquisa – que pode ser individual, em dupla ou grupo – os alunos devem montar um mapa conceitual, ou seja, elencar os desdobramentos ou demais perguntas que surgem e estão diretamente relacionados à problemática e/ou tema de pesquisa. O mapa servirá como apoio aos alunos durante todo o desenvolvimento do projeto e a partir dele serão definidos os eixos norteadores da pesquisa.</p>
Plano de trabalho	<p>Para organizar o plano de trabalho os alunos necessitam verificar as diversas atividades que podem ser realizadas durante a pesquisa e quais são adequadas ao seu contexto. Nesta etapa a orientação do professor é fundamental, pois é sua função mostrar os caminhos que podem ser seguidos, explicar o papel do referencial teórico, os tipos de procedimentos metodológicos que podem ser utilizados, como analisar e sistematizar os dados coletados, bem como apresentar suas conclusões.</p>
Resultados ou produtos	<p>procedimentos metodológicos que podem ser utilizados, como analisar e sistematizar os dados coletados, bem como apresentar suas conclusões. Durante o desenvolvimento dos projetos os alunos apresentam resultados e/ou produtos (parciais e finais). Eles são definidos durante a organização do plano de trabalho e são essenciais porque evidenciam a construção do conhecimento que se dá em cada etapa. Nesta etapa é importante a participação dos colegas e do professor com perguntas e sugestões que auxiliam e norteiam o processo de finalização dos projetos.</p>

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: EXEMPLOS PRÁTICOS

A opção pelo uso da Aprendizagem Baseada em Projetos nas aulas de Língua Espanhola do CEPAE teve início em 2010 com um grupo de alunos do terceiro ano do Ensino Médio (EM) e continuou sendo desenvolvida com diferentes grupos nos anos seguintes. Nosso objetivo com a ABP é proporcionar um espaço para a iniciação científica dos alunos e, principalmente, para o intercâmbio de conhecimentos entre os grupos. Entendemos que a ABP será de suma importância em sua formação pessoal e intelectual, pois indica novos caminhos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Para iniciar o trabalho com o método de ABP realizamos debates sobre construção do conhecimento, funções da escola, papel do professor e do aluno no contexto escolar, concepções sobre aprender, definição de pesquisa, entre outros temas. Após esses debates – os quais aconteceram durante as primeiras aulas de Língua Espanhola do presente ano letivo – iniciamos as explicações específicas sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos e propusemos seu uso. A proposta foi bem aceita em todas as turmas, mas várias dúvidas foram aparecendo durante o desenvolvimento das atividades.

Este ano temos 6 turmas (de 30 alunos cada) desenvolvendo projetos individuais, em duplas ou em grupos (de no máximo 4 pessoas). São 4 turmas do Ensino Fundamental (8º ano e 9º ano) e 2 turmas do Ensino Médio (2º ano). Para este trabalho selecionamos 15 projetos das turmas intermediárias (9º ano) que apresentem temas pertencentes a diferentes áreas do conhecimento.

O primeiro passo foi decidir se os trabalhos seriam individuais, em duplas ou em grupos. A grande maioria optou por projetos individuais por facilitar a organização das atividades e distribuição do tempo para pesquisa. Como segundo passo, foi proposta a elaboração dos mapas conceituais dos projetos, ou seja, estruturar os eixos e subtemas relacionados às problemáticas ou

temas de pesquisa. Apresentamos 15 exemplos de mapas conceituais dos projetos do 9º ano do CEPAE:

Problemática/ Tema	Mapas Conceptuales
Mentes psicópatas	<p>Problemas psicológicos: ¿Cuáles? Problemas genéticos: ¿Cuáles? Tratamientos: ¿Hay? ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Dónde? Tipos: ¿Cuáles? ¿Cómo identificamos? Psicópatas famosos y los medios de comunicación.</p>
Medicina	<p>Médicos sin fronteras: origen (qué, cuándo, dónde, cómo), su trabajo/actividades en el mundo; sus especialidades. Avances en la medicina: las células troncales; genoma humano secuenciado; mejoría en la expectativa de vida con el SIDA; cirugías de mínima invasión; reprogramación celular; escáner para detectar cáncer.</p>
Feminismo	<p>Cuestiones culturales: “cosas de hombres X cosas de mujeres”. Desigualdades: en la familia; en el trabajo; en los deportes; en la moda; en los medios de comunicación. Violencia: física (doméstica y sexual); psicológica; moral. Las feministas: actantes; famosas.</p>
Artes	<p>Impresionismo: origen (qué, cuándo, dónde, cómo); obras y artistas famosos. Surrealismo: origen (qué, cuándo, dónde, cómo); obras y artistas famosos.</p>
Facebook	<p>Origen: ¿Qué es? ¿Cuándo surgió? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién lo creó? Herramientas: publicaciones, acciones, reacciones, mensajes, bloqueos, grupos cerrados y abiertos. Estructura: dueño, funcionarios, sueldos. Popularidad: evaluación, usuarios, publicidad.</p>

Juegos electrónicos	<p>Origen: ¿Qué es? ¿Cuándo surgió? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién lo creó?</p> <p>Los juegos: más famosos; más caros; más vendidos; con más jugadores; las reglas; los contextos.</p> <p>Campeonatos: regionales; nacionales; internacionales; categorías; participantes; premiaciones.</p>
Animes	<p>Géneros: shounen manga; shoujo manga; seinen manga; mahou shoujo.</p> <p>Producción: escenario; imágenes; guión; público.</p> <p>Los más famosos: One piece; Bleach; Death note; Naruto; Dragon ball – Z.</p>
Las 13 razones	<p>Las razones: acoso; violencia de género; bullying; apología al perfeccionismo; posición de la escuela; participación/ ausencia de los padres; suicidio; uso de drogas; violación.</p>
	<p>Personajes: descripción; papel en la serie; relación con la protagonista.</p> <p>Escuela: comparaciones; debates; necesidades.</p>
El fútbol	<p>Origen: ¿Qué es? ¿Cuándo surgió? ¿Dónde? ¿Quién lo creó?</p> <p>Estructura: formación de los equipos, vestimentas, equipajes, reglas, cancha, etc.</p> <p>Campeonatos: nacionales e internacionales.</p>
Violencia contra las mujeres	<p>Tipos: doméstica, sexual, psicológica.</p> <p>Perfil de las víctimas: ¿Cómo se portan? ¿Cuáles son sus miedos? ¿De qué forman intentan protegerse?</p> <p>Perfil del agresor: ¿Cómo se portan? ¿Qué hacen? ¿Por qué maltratan?</p> <p>Leyes de amparo a las mujeres.</p>

Confitería	<p>Producción: los tipos, las fechas, la decoración, los instrumentos, etc.</p> <p>Recetas famosas: los dulces más famosos del mundo.</p> <p>Concursos: presenciales y televisivos.</p> <p>Confiteros: los confiteros más famosos del mundo.</p>
Drogas	<p>Lícitas: ¿Cuáles? ¿Dónde se compran? ¿Hay control? ¿Cuáles son las consecuencias del uso?</p> <p>Ilícitas: ¿Cuáles? ¿Cómo se da el control? ¿Qué lleva al consumo? ¿Cuáles son las consecuencias del uso?</p> <p>Leyes: ¿Qué pasa con los adictos y con los traficantes? ¿Cuáles son las sanciones?</p> <p>Prevención: ¿Cómo es realizada? ¿Cuáles son los programas?</p>
Las películas adolescentes	<p>Las más taquilleras: lista de las películas más famosas entre los adolescentes en los últimos 5 años.</p> <p>Libros X películas: las películas adaptadas de obras literarias.</p>
The walking dead	<p>Producción: guión, escenario, histórico, actores, género.</p> <p>Personajes: principales, secundarios, problemáticas, importancia/papel en la serie, contextos, etc.</p> <p>Curiosidades sobre la serie y sus participantes.</p>
Gastronomía	<p>Platos típicos: los más famosos de cada país.</p> <p>Cursos: institutos/escuelas de culinaria.</p> <p>Fast food: los más famosos.</p> <p>Programas: los más famosos.</p>

A elaboração e entrega da primeira versão do mapa conceitual foi incluída como parte da avaliação formal da primeira escala. Todos os alunos receberam seus mapas com orientações e tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas individualmente com o professor. Com isso, algumas mudanças foram realizadas nos mapas, de forma geral, foram incluídos outros subtemas para auxiliar durante a pesquisa. Após as correções, iniciamos as apresentações orais dos mapas conceituais – todas realizadas em Língua Espanhola. Os alu-

nos apresentaram suas problemáticas/temas, justificaram suas escolhas e esta atividade foi incorporada a avaliação.

O próximo passo foi selecionar seu primeiro eixo/subtema de pesquisa. Os alunos receberam orientação sobre como e onde pesquisar, como estruturar seu texto (em formato de referencial teórico) e como organizar os slides para apresentação oral. Todas essas atividades foram realizadas na segunda escala e utilizadas como parte da avaliação formal dos alunos. Esse processo foi importante para esclarecer alguns equívocos enraizados entre os alunos, dentre eles a realização de uma pesquisa. A maioria dos alunos embasou sua pesquisa nas informações disponíveis na *Wikipédia* e utilizou o *Google Tradutor* para passar o texto para a Língua Espanhola. No início da terceira escala, os textos corrigidos foram devolvidos aos alunos e, novamente, esclarecemos como se realiza uma pesquisa acadêmica, quais tipos de fontes são confiáveis e quais critérios devem ser utilizados para selecionar as fontes de pesquisa.

Neste momento, terceira escala, estamos reescrevendo parte do referencial teórico e selecionando novos eixos/subtemas de pesquisa. Os planos de trabalho, em sua maioria, foram refeitos por sentirmos a necessidade de dar mais visibilidade as ações dos projetos. As próximas atividades planejadas são encontros entre os alunos das 4 turmas do Ensino Fundamental (8º ano e 9º ano) para debater sobre seus projetos. A ideia é selecionar temas comuns ou próximos, organizar rodas de conversa coordenadas pelos alunos e buscar ações que possam ser realizadas de forma coletiva e colaborativa. Abaixo segue um dos projetos reestruturado:

Proyecto	LAS 13 RAZONES
Ejes temáticos	<p>Las razones: acoso, violencia de género, bullying, apología al perfeccionismo, posición de la escuela, ausencia de los padres, suicidio, uso de drogas, machismo, aceptación social, violación.</p> <p>Los personajes: ¿quiénes son? ¿cómo son? ¿cuáles son sus roles en la serie? ¿cuáles son sus relaciones con el personaje principal?</p>
Plan de trabajo	<p>Asistir la serie completa.</p> <p>Realizar apuntes sobre los capítulos.</p> <p>Redactar una reseña sobre la serie.</p> <p>Identificar todas las razones para el suicidio del personaje.</p> <p>Investigar los conceptos de las razones.</p> <p>Organizar un “diccionario” de la serie.</p> <p>Analizar los personajes y sus conflictos.</p> <p>Elaborar un mapa conceptual con imágenes y papeles de los personajes.</p>
	<p>Buscar y participar de foros de discusión sobre la temática.</p> <p>Elaborar un cuestionario sobre la serie y aplicar en clase.</p> <p>Analizar los cuestionarios.</p> <p>Organizar un informativo sobre los resultados del cuestionario.</p> <p>Participar de un debate con colegas que están estudiando la misma temática.</p>
Productos	<p>Reseña.</p> <p>Diccionario de la serie.</p> <p>Mapa conceptual de los personajes.</p> <p>Informativo.</p>

Para finalizar os projetos deste ano, participaremos do evento *CIRCULA: Semana de Ciência, Cultura e Arte/CEPAE/UFG*. As formas de participação serão definidas pelos grupos a partir de seus interesses e das especificidades de seus planos de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos, nas aulas de Língua Espanhola do CEPAE, tem sido enriquecedora tanto para os professores como para os alunos. Percebemos que ao abrir espaço para a participação efetiva dos alunos na seleção de suas temáticas de estudo se estabelece outro tipo de espaço formativo. Os alunos demonstram mais interesse pelas propostas de aula e solicitam orientação contínua para a realização de suas atividades. Se estabelece uma relação de confiança entre alunos e professores, os alunos se sentem valorizados e, conseqüentemente, aumentam sua participação nas atividades de aula.

No início da proposta houve um certo estranhamento por parte dos alunos, o que avaliamos como parte do processo. Eles estavam acostumados a realizar projetos com os temas selecionados pelos professores e não entendiam como elaborar um projeto a partir de seus temas de interesse. Esse momento foi muito importante para explicar nossa proposta e esclarecer que nosso objetivo é auxiliar no seu processo de iniciação científica e enriquecer sua formação pessoal e intelectual. Concluímos que ao respeitar os interesses dos alunos e abrir espaço para o debate conseguimos transformar a sala de aula em um espaço de formação contínua dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABADÍA, M. P. Métodos y Enfoques en la Enseñanza: Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Edelsa, 2000.

BENDER, W. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século

XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Línguas Estrangeiras*, Espanhol. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2011.

FERNÁNDEZ, S. Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera. Madrid: Edinumen, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ISPIZUA, M. La investigación como proceso: planificación y desarrollo. Ciudad de México: Dextra Editorial, 2016.

MACHADO, N. J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. TONUCCI, F. La investigación como alternativa a la enseñanza. Ciudad de México: Laboratorio Educativo, 2013.

MATERIAL AUTÊNTICO: TRABALHANDO VICTOR HUGO NAS AULAS DE LÍNGUA FRANCESA

Sirlene Terezinha de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência com o uso de materiais autênticos e tem por objetivo descrever uma sequência de aulas realizadas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação com alunos do ensino médio durante o primeiro semestre de 2017 no turno vespertino. Essas aulas fazem parte de um projeto de pesquisa criado desde 2012, pela professora Magali Saddi Duarte, do qual faço parte. Como suporte teórico para essa pesquisa temos: Costa (1987), Nóvoa (1998) e Leffa (s/d). Os dois primeiros defendem a utilização de materiais autênticos para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e os três autores ressaltam a importância do professor no processo de escolha do material e elaboração de atividades significativas para serem desenvolvidas em sala de aula. Com o intuito de diversificar as atividades e também de valorizar as preferências dos alunos pelos

1 Mestre em Linguística Aplicada com ênfase em tradução pela UnB. Professora de Língua Francesa do CEPAE/UFG. sirlenete@gmail.com

diferentes estilos literários, escolhemos como material autêntico dois poemas (*Demain dès l'aube* e *Fenêtre ouverte*); e três obras do romantismo (*Notre Dame de Paris*, *Les Misérables* e *Le dernier jour d'un condamné*), todos de Victor Hugo. Descreveremos como essas aulas aconteceram, e analisaremos as produções e compreensões orais e escritas dos alunos para avaliarmos se houve evolução em relação a essas habilidades. É importante ressaltar que o material era trabalhado ora em francês, ora em português. A motivação pelas aulas se confirmou pela frequência dos alunos e pelo interesse em continuar estudando as obras do autor. Duas alunas se dispuseram a recitar os poemas trabalhados de Victor Hugo no *V Circula* que acontecerá em dezembro de 2017 no CEPAE/UFG.

O uso do livro didático é uma prática nas aulas de língua estrangeira da maioria das escolas e centros de idiomas. Ter o livro como suporte facilita o trabalho do professor, uma vez que a falta de materiais de apoio como xérox, data show, computadores e até internet fazem parte da realidade de muitas escolas públicas. Também para os alunos, o livro didático favorece o trabalho, pois reorganiza todas as atividades estudadas facilitando assim seu estudo em sala e em casa. Para Costa (1987) *apud* Duarte (2014, p. 238) “[...] o livro facilita a aprendizagem; provê ‘segurança’ aos alunos, além de exercer papel de mapa de viagem. Contudo, o autor observa que o livro não pode ser predominante, nem absoluto na definição do que o aluno irá aprender”.

Toda essa comodidade proporcionada pelo livro acaba deixando as aulas com um ritmo repetitivo e, às vezes, entediante tanto para o aluno quanto para o professor. Por isso, a importância de se trabalhar com materiais autênticos.

A utilização de tais materiais em sala de aula significa quebrar a rotina criada pelo uso do livro didático e proporcionar aos alunos um clima de curiosidade uma vez que desconhecem aquele material.

Em 2012 a professora Magali Saddi Duarte, professora de inglês do CEPAE/UFG, elaborou um projeto de pesquisa que

visava trabalhar o uso de materiais autênticos na sala de aula e, desde então, participo deste projeto.

O objetivo dessa pesquisa é permitir que os alunos tivessem contato com diversos tipos de materiais como a música, a literatura, as artes dentre outros e que, por meio desses materiais, os alunos pudessem experimentar um contato mais próximo com a língua estudada. Essa necessidade de aproximação entre os alunos e a língua estrangeira estudada se justifica, pois não existe aprendizado sem o desejo de aprender e como gostar de algo que se desconhece! A cada vez que apresentamos algo novo porém real, mantemos acesa a chama do interesse dos alunos.

Aqui, relatarei uma experiência com alunos do ensino médio: foram 10 semanas de aulas no primeiro semestre de 2017, trabalhando o escritor francês Victor Hugo com uma turma de 30 alunos todos do ensino médio, no período vespertino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Durante toda minha experiência com a sala de aula, nunca encontrei turmas de alunos que não gostassem de ter o livro didático para estudar e aprender. Ter aquele material com páginas macias e coloridas e que ainda vem com CD para escutar em casa, no caso das escolas públicas, e até exercícios interativos disponibilizados por links em alguns métodos, no caso de materiais preparados para centros de idiomas, deixam os alunos empolgados.

Já há algum tempo o trabalho do professor tem se restringido apenas a apresentar os conteúdos já preparados pelas equipes que elaboram os métodos: exercícios de revisão, avaliações, gabaritos com as correções dos exercícios e até sugestões de trabalhos em grupos, tudo muito simples e organizado.

Todos nós sabemos que o papel do professor na sala de aula vai muito além. No entanto, em nome da comodidade do livro face ao excesso de trabalho, a maioria dos professores tem deixado de lado uma parte tão prazerosa e significativa no processo de ensino e

aprendizagem que é a produção de materiais, a preparação de suas próprias aulas e cedido lugar ao que já está pronto nos métodos.

Evidentemente que não é fácil preparar aulas, demanda trabalho, tempo e criatividade. Trabalho os professores já têm em excesso com inúmeras e numerosas turmas; o tempo está cada vez mais escasso, pois nossa sociedade sofre com exagero de informações e atividades que nos dão sempre a sensação de falta de tempo; e enfim, a criatividade. Vivemos em tempos de adaptações, nada se cria apenas se adapta. Mas para que criar se com uma busca rápida encontramos várias atividades interessantes prontinhas para serem usadas em sala de aula?

Acredito que ao elaborar seu próprio material o professor se coloca em uma condição mais atuante, mais partícipe do processo ensino/aprendizagem e reposiciona sua condição de professor. Falando sobre a importância da formação do professor, Nóvoa (1998, p.31) *apud* Carvalho e Santos (s/d p.4) se posiciona dizendo que:

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores do saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos.

O professor de hoje tem perdido o prazer da elaboração de seu próprio material. Sobrecarregado e imbuído em outras atividades aceita o livro didático como o único suporte de ensino. Também é preciso levar em conta que nem todo professor tem facilidade na preparação de materiais. Seu desejo de trabalhar com materiais autênticos, às vezes, esbarra na dificuldade em onde encontrar e como trabalhar esse material. Não precisamos trabalhar com materiais autênticos todos os dias, mas precisamos fazer com que eles façam parte de nossas práticas de ensino. Trabalhar com uma publicidade, uma poesia, um texto literário, um vídeo ou até mesmo um cartão postal traz mais interesse para as aulas, mais

vontade de aprender o idioma ensinado. Nóvoa (1992, p. 28) nos diz que: “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.”

O uso de materiais autênticos é muito importante para o processo de aprendizagem, sendo assim os alunos vivenciarão a língua estudada em seu uso real. Por isso sentimos a necessidade de utilizarmos, cada vez mais, um material que seja autêntico em sala de aula. Segundo Leffa (s/d), “[...] A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora.”

Por isso a necessidade de se trabalhar com materiais autênticos aproximando os alunos da realidade. Vale lembrar que para ser considerado material autêntico é preciso que esse material seja real e não preparado para fins didáticos. Segundo Coste (s/d, p.1):

São documentos autênticos, quer dizer todo documento, sonoro ou escrito, que não foi concebido expressamente para a aula ou para o estudo da língua, mas para responder a uma função de comunicação, de informação, ou de expressão linguística real. (tradução minha)²

Não é difícil encontrarmos materiais autênticos e interessantes para trabalharmos com os alunos. E os benefícios, segundo Costa (s/d p.1) são a motivação e a autonomia. O aluno se mantém motivado ao deparar com materiais na língua alvo, materiais que fazem parte do cotidiano de um falante nativo, aumentando a expectativa e conseqüentemente a uma maior autonomia no processo de aprendizagem. No entanto, segundo Leffa (s/d), é preciso um cuidado especial quanto a escolha do material, é preciso que haja um propósito definido conforme o nível dos alunos:

2 “Ce sont les documents authentiques, c’est-à-dire tout document, sonore ou écrit, qui n’a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l’étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d’information, ou d’expression linguistique réelle”.

O material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda que ele precisa no grau exato de seu adiantamento e de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas. A análise inicial das necessidades deve ser capaz não só de estabelecer o total das competências a serem desenvolvidas, mas também descontar dessas competências o que o aluno já domina. O saldo dessa operação é o que o aluno precisa aprender.

RELATO DAS AULAS

O objetivo das aulas era estudar a vida e algumas obras de Victor Hugo. Primeiramente, busquei saber se alguém na sala conhecia esse escritor e para minha enorme surpresa, dos 30 alunos da sala, nenhum conhecia Victor Hugo, um dos expoentes da literatura de língua francesa. Exploramos fotos do escritor, traçamos uma linha do tempo com seus principais feitos: homem político, ativista humanitário e literário. Enquanto líamos, víamos e ouvíamos vídeos que contavam e defendiam as posturas políticas e sociais de Victor Hugo, nenhum aluno se lembrou dele. Os mantive curiosos dizendo que era alguém muito famoso e importante.

No entanto, ao chegar em seus textos literários, pelo menos uma de suas obras foi reconhecida, *Notre Dame de Paris*, que para os alunos se resumia no filme da Disney o Corcunda de Notre Dame. Pouco importa se os alunos reconheceram o escritor ou não, mas sim que agora ele fazia parte do universo deles. Trabalhei o desenho animado da Disney, levei partes do um musical *Notre Dame de Paris* e fiz a leitura de partes do livro para compararmos. Alguns se chocaram com a diferença, já outros reconheceram que para se tornar um desenho precisaria de uma adaptação, mas todos gostaram da atividade.

Na sequência trabalhamos dois poemas de Victor Hugo, o clássico *Demain dès l'aube* e *Fenêtres Ouvertes*. O primeiro por tratar a dor de sua filha morta em um naufrágio deixou os alu-

nos comovidos; desenvolvemos atividades, analisamos as rimas e alguns alunos manifestaram o desejo de recitá-los. O segundo poema possui um vocabulário mais complexo, por isso a ideia de trabalhá-lo a partir da ilustração dos versos. Essa atividade deixou os alunos muito empolgados.

Finalmente duas outras obras de extrema importância na carreira de Victor Hugo: *Le dernier jour d'un condamné* e *Les Misérables*. A primeira obra era desconhecida para todos já a segunda, alguns diziam saber conhecê-la, porém ninguém sabia dizer do que se tratava a obra.

Todos acabaram se envolvendo com a obra *Le dernier jour d'un condamné*. Victor Hugo retrata o sofrimento de alguém que fora condenado à morte e enquanto espera seu dia, sofre lentamente a angústia de saber que vai morrer e como vai morrer. Fizemos a leitura de partes da obra juntos, ora em francês, ora em português. Ao final fizemos um longo debate sobre a pena de morte levando em conta os argumentos do escritor.

A última obra a ser trabalhada foi *Les Misérables*. Eles sabiam da existência do livro, porém nunca tinham lido, sabiam do filme mas também não tinham assistido, alguns até sabiam do musical, já outros não. Fizemos a leitura de partes da obra, vimos o musical e todos se chocaram e se emocionaram com o livro. Depois de contextualizá-los sobre a obra encerramos esse conjunto de aulas sobre Victor Hugo, procurando saber se os alunos gostaram e de qual parte eles mais gostaram.

De um modo geral todos gostaram se envolveram e disseram ter ficado fãs de Victor Hugo, ainda deixei de brinde várias frases célebres de Victor Hugo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com materiais autênticos é muito gratificante. Cresce consideravelmente o interesse dos alunos pelas aulas, a disposição para participar oralmente mesmo em língua estrangeira

especialmente quando o tema se aproxima de algo que já viram ou têm conhecimento.

Preparar os materiais é sem dúvida a parte mais difícil, nos demanda tempo e é preciso aceitar que muitas vezes um material será preparado unicamente para aquela turma especificamente e talvez até só para aquela aula.

Os textos literários nos permitem desenvolver atividades diversificadas e geralmente mantém o interesse dos alunos. Ao final de nossas atividades, os alunos manifestaram o desejo de recitar os poemas de Victor Hugo nos eventos da escola (V Circula) e algumas frases consideradas célebres ainda são lembradas em circunstâncias diversas na sala de aula.

REFERENCIAS

CARVALHO, Ingrid A.; SANTOS, Alessandra A. Os cursos de licenciatura plena: quem forma o professor de ciências? Acesso em 19/08/17. www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documents/CI/TC-CI0119.pdf.

COSTE, Daniel. 1.2.3.3. *Le document authentique*. Acesso em 23/08/2017 www.theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id...billaud

COSTE, D. em colab. com M. T. MOGET (1970): Hypotheses methodologiques pour le Niveau 2. Em *Le Français dans Le Monde* 73. Paris: Hechette/Larousse, p 26-38.

Revista de Estudos Acadêmicos de Letras

DUARTE, M. S. 'Adaptação e complementação de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa na educação básica: relato de experiência'. In: SUANNO, M. V. R.; SILVA, R.

L. B; FARIA, V. F (org) *Veredas escolares: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG*. 1ª ed. Goiânia: gráfica e Editora América, 2014, p. 238-242.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf. Acesso em 19/08/2017.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pd. Acesso em 19/08/2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In, NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DANÇA E LITERATURA: DIÁLOGOS E SABERES POSSÍVEIS NA ESCOLA

Diovania da Silva Nascimento¹; Mellyssa Dálete de Oliveira Sena²; Thais de Souza Nascimento Leite³; Luciana Ribeiro⁴

O PROJETO DANÇA E LITERATURA

O presente estudo consiste em um relato de experiência do grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Aparecida de Goiânia-GO, na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato (EMEI - Monteiro Lobato), que atende ao Ensino Fundamental I. Neste ano, 2017, esta escola apresenta como tema central para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos a temática, Literatura. Neste sentido, na perspectiva de promover um diálogo com o tema gerador da escola e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, o PIBID/IFG Dança lançou a proposta de se

-
- 1 Bolsista do PIBID e discente do oitavo período do curso de Licenciatura em Dança do IFG, campus Aparecida de Goiânia – Goiás. diovaniemello@hotmail.com
 - 2 Bolsista do PIBID e discente do oitavo período do curso de Licenciatura em Dança do IFG, campus Aparecida de Goiânia – Goiás. mellyssa.sena@outlook.com
 - 3 Bolsista do PIBID e discente do oitavo período do curso de Licenciatura em Dança do IFG, campus Aparecida de Goiânia – Goiás. thatha_souza23@hotmail.com
 - 4 Coordenadora do subprojeto Dança PIBID/IFG e docente do curso de Licenciatura em Dança do IFG, campus Aparecida de Goiânia – Goiás. cianaribeiro@gmail.com

relacionar com a literatura por meio do ensino de dança. Para tal ação, o grupo elegeu como literatura a ser trabalhada, as narrativas Afro-brasileiras e Indígenas com o objetivo de contemplar essas diversidades, étnico-racial e cultural do povo brasileiro que raramente são apresentadas para os alunos. Literaturas que são grandes aliadas para promover o despertar da subjetividade, da diversidade, das representações históricas e a valorização da identidade e da cultura étnica-racial. O PIBID/IFG Dança compreende que aliar as vivências do conhecimento da dança à literatura, além de atender ao tema gerador da EMEI-Monteiro Lobato, permite traçar caminhos capazes de ampliar a possibilidade de experiências do aluno no contexto estético, promovendo assim conhecimentos tanto no campo da arte dança, quanto no campo da arte literária. Neste cenário, este estudo tem como principal objetivo destacar os caminhos construídos para o desenvolvimento do projeto Dança e Literatura na EMEI- Monteiro.

O PIBID/IFG Dança desenvolve suas ações na EMEI Monteiro Lobato. Esse ano, 2017, foi lançado aos discentes/bolsistas o desafio de trabalharem com o tema pedagógico central da escola que é literatura. Para isso buscou-se traçar caminhos significativos que pudessem promover aos alunos, conhecimentos da Dança e da Literatura, e ainda o apreço e valorização da diversidade cultural. Esse estudo tratar-se-á do relato da proposta realizada por três dos sete discentes/bolsistas que trabalham com alunos do 1º ano (primeiro ano) do Ensino Fundamental. É importante conhecer este dado, pois, a partir dele que se justifica as escolhas dos caminhos metodológicos aqui apontados.

Promover a literatura é possibilitar ao aluno o contato com vários saberes, entre eles: históricos, sociais e culturais. A literatura proporciona aos alunos diferentes experiências com a linguagem e com os sentidos, isto é, possibilita o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. A criança que tem contato com a literatura desenvolve também sua percepção estética do mundo, refina suas qualidades, revela sua inteligência, sua concepção do mundo, suas

ideias, seu gosto (MORIC, 1974). Já a experiência sistematizada da dança na escola contribui para a formação dos sujeitos, pois, a dança é uma forma de expressão, é um meio de comunicação com o mundo. A dança permite ao aluno tornar-se um cidadão crítico, participativo e responsável corporalmente, em movimento, desenvolvendo a expressão e aprendendo a pensar com e por meio do movimento (MARQUES, 2003).

O PIBID/IFG Dança compreende que aliar as vivências do conhecimento da dança à literatura, além de atender ao tema gerador da EMEI-Monteiro Lobato, permite ampliar a possibilidade de experiências do aluno, promovendo assim conhecimentos tanto no campo da arte dança, quanto no campo da arte literária. Para isso, o grupo escolheu trabalhar com uma literatura que escapasse do senso comum, da hegemonia dos clássicos infantis predominantemente europeus, como estava sendo proposto por unanimidade pelos professores da escola.

A escolha da escola EMEI-Monteiro Lobato em trabalhar literaturas clássicas partiu das provocativas dos estudos de Dermeval Saviani (2006) que, visando delimitar quais conteúdos escolares são imprescindíveis à tarefa escolar, apresentou o conceito “clássico” na obra “Pedagogia Histórico-crítica”. De acordo com os estudos desenvolvidos no grupo PIBID, o entendimento de tradição apontado por Saviani faz referência ao clássico como aquilo que se firma como fundamental, como essencial, que “permanecem” na produção de conhecimento em contextos sociais diversos no processo de formação do gênero humano. Assim, os clássicos apresentam como característica central seu caráter de permanência, onde sua validade extrapola o momento de sua elaboração.

Neste contexto, o grupo do PIBID optou por trabalhar obras literárias afro-brasileira e indígena por entender que a literatura possui uma diversidade de narrativas a serem conhecidas e apreciadas, assim é importante introduzir essa variedade de narrativas para os alunos. Estas narrativas escolhidas são representações e expressões de culturas e de diversidades étnicas que muitas vezes

não são trabalhadas na escola , apesar de já ser lei a inclusão desses conteúdos, através da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório incluir nos currículos escolares a temática história e cultura afro-brasileira, e da Lei 11.645/08, que complementa a primeira incluindo a história e a cultura dos povos indígenas. Por meio destes textos o aluno identifica histórias e conhece melhor os contextos sociais diversos que compõem nossa sociedade, ampliando seus conhecimentos, instigando a curiosidade e estimulando a imaginação e o pertencimento cultural.

O projeto Dança e Literatura teve uma divisão temporal metodológica, que foi trabalhar no primeiro momento a literatura afro-brasileira e no segundo a indígena. Esta última ainda não ocorreu, pois, o projeto está em desenvolvimento. Outra organização que se deu atende ao processo de trabalho pedagógico com o livro em si, consistiu no desdobramento em três momentos específicos: apresentar os universos da Dança e da Literatura aos alunos; trabalhar a literatura escolhida em diálogo provocativo e criativo com a dança; e uma criação artística, uma performance partindo dos atravessamentos da leitura dançada do livro. Estes processos serão apresentados de forma mais detalhada nos tópicos a seguir.

ENCONTRO COM DOIS UNIVERSOS: IDENTIFICAR LITERATURA, IDENTIFICAR A DANÇA.

Neste primeiro momento do projeto, em cada encontro foi trabalhado um pequeno livro e, a partir da leitura ocorria a prática em dança. O objetivo era promover uma primeira aproximação e conhecimento a respeito da literatura e da dança. As narrativas nesse momento não tinham exigência de serem afro-brasileira e sim, de serem simples, com conteúdos que pudessem ser trabalhados em uma única aula. Nesta fase as narrativas escolhidas traziam nuances que permitiam apresentar aos alunos o que é a literatura e a dança de forma lúdica e menos complexa. Eram livros que apresentavam em suas narrativas, a possibilidade de instigar o ima-

ginário, o jogo, a brincadeira e a dança. A literatura era o objeto condutor da aula, o instrumento de conhecimento que registrava e contava história, era o meio que provocava a dança. Partia-se da narrativa e lançava-se para o mundo ganhando vida no corpo em movimento das crianças, isto é, na dança.

Este foi um momento de várias descobertas, pois percebeu-se que não seria fácil dançar as narrativas dos livros, ou seja, trabalhar a poética e a estética com as crianças do 1º ano. Tudo para eles ainda era muito abstrato, não tinha como provoca-los a partir dos questionamentos: “O que vocês sentiram com a história deste livro? Dance o que percebeu com a narrativa”. As crianças nessa fase ainda têm uma referência forte na imitação, elas não se colocam de forma tão autônomas na aula, principalmente corporalmente. Quando era para falar da literatura que foi lida naquele dia, expressavam-se muito bem oralmente, mas quando a proposta era o corpo em movimento, a dança, elas não conseguiam se expor, se apegando às movimentações apresentadas pelas discentes/bolsistas.

Percebeu-se que as crianças nas aulas tinham mais liberdade para lidar com a fala do que com o corpo, por terem referências fortes na imitação e, para além disso, pelo fato delas até aquele momento terem sido estimuladas socialmente mais no campo do verbal, do que no corporal. Segundo Deborah Sayão:

Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedades, imobilidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade e ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de di-

reitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentar-se. (SAYÃO, 2002, pg.56,57).

É por meio do corpo em movimento que aprendemos, porém há ainda preconceitos ao movimento. O movimento corporal é visto como desordem, os adultos não estimulam as movimentações das crianças, pelo contrário as reprimem. Santin (2005, p.223) diz que “A ciência inventou as melhores formas de silenciar o corpo, de silenciar as manifestações corporais”. O corpo não é visto como uma forma de aprendizado e sim como algo profano, secundário, utilitário. Pela influência social não se percebe ele como algo importante e valido como produção de saberes.

Os alunos, no campo da palavra, possuem mais repertórios, se sentem mais empoderados para interagirem, pois, são mais estimulados no campo do verbal. Já na dimensão corporal, os alunos se tornam prisioneiros de políticas comportamentais que visam inibi-los de se expressarem a partir do corpo em movimento. Provavelmente as discentes/bolsistas estavam inaugurando esse canal formal de aprendizagem por meio do movimento com estes alunos do 1º ano. Portanto, considera-se que os alunos estão na fase da imitação, porém o que falta neles para uma participação mais ativa nas práticas corporais são mais vivências e estímulos na área do corpo e movimento, como foi feito nesse pequeno trabalho com a dança, provocando a improvisação e o movimento. Se isso não for feito o quanto sempre, o corpo nunca será visto como o ponto de partida para a construção de conhecimento, como já nos alertou Santin (2005).

O DIÁLOGO ENTRE A DANÇA E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

O livro escolhido para ser trabalhado no projeto Dança e Literatura no viés afro-brasileiro foi “A África Meu Pequeno Chaka” dos autores Marie Sellier, Rosa D’Aguiar e Marion Lesage. O livro se baseia em um avô narrando as experiências de vida de um velho africano para seu neto. Ele conta sobre as histórias, tradições, festas, comidas, religião e cultura africanas. Traz pinceladas de dialetos africanos e apresenta, de forma poética, a tradição do contador de história, figura central de um mundo da oralidade, e a quem cabe transmitir os acontecimentos da família, da aldeia, de seu povo, fundindo a memória pessoal com a coletiva. Além disso, o livro é cheio de imagens ilustrativas e de reprodução de esculturas e objetos tradicionais da África.

A “África meu pequeno Chaka” é um livro rico em informações e narrativas, visual e oral, mas com uma certa complexidade para ser trabalhado com crianças do 1º ano, devido ao apontamento apresentado no tópico anterior, a respeito da pouca vivência dos alunos com o corpo expressivo em movimento. Além disso, pela dificuldade de lidar com uma narrativa ainda pouco conhecida pelas discentes/bolsistas, visto que as abordagens de literaturas afro-brasileiras ainda não são, infelizmente, tão expressivas no contexto escolar e social, o que reverbera na pouca experiência das discentes/bolsistas ao narrar com propriedade essa literatura.

Os saberes foram sendo conquistados durante o processo, em pesquisa constante, impregnada de insegurança, pois é um caminho ainda em construção, com muitas fragilidades e poucos conhecimentos para orientar o trabalho. Percebeu-se que para criar uma base sólida de conhecimento a respeito da literatura afro-brasileira a partir da dança, os alunos precisavam ser atingidos por vários sentidos. Este grupo escolheu construir esses conhecimentos principalmente pela própria narrativa do livro e pelo ensino de dança, no entanto, utilizou como recursos metodológicos provocativos, acervos visuais e sonoros do universo afro-brasileiro.

Aventurou-se trazer para o cotidiano das aulas referências estéticas da cultura afro-brasileira. No campo visual tinha-se a projeção do livro que era realizada para que os alunos acompanhassem tanto a leitura quanto as imagens desse e, para além, foram levadas várias outras imagens do cotidiano africano carregadas de sentido nas cores, nas formas e nos contextos específicos. Para complementar, as discentes/bolsistas iam trajadas com algo que também trazia referências como estampas africanas, um brinco com imagem da mulher negra, turbante, etc. Já o recurso sonoro nesse momento deixou de ser apenas a partir de recursos eletrônicos e se estendeu para o uso do instrumento musical de percussão. Os alunos puderam fazer as aulas ao som do atabaque, ouvi-lo e toca-lo, este instrumento tão representativo da cultura afro-brasileira.

Por meio de uma investigação coletiva, esse momento buscou potencializar o vocabulário de movimentos e as descobertas acerca das possibilidades de expressão simbólica e poética do corpo através da narrativa afro-brasileira. Marlini Lima diz que “a composição coreográfica tem um potencial no processo de formação estética, bem como proporciona experiências pedagógicas ricas para o desenvolvimento da dança na escola” (LIMA, 2011, p. 99). Assim, todas as abordagens realizadas nesse segundo momento, além de pautarem-se no objeto central de trabalhar a dança e a literatura afro-brasileira, aventuraram-se em despertar a experiência sensível, por meio do fazer e pensar artísticos.

CRIAÇÃO COM LITERATURA

O último momento de trabalho com a literatura afro-brasileira objetiva promover o processo de criação partindo dos atravessamentos das vivências realizadas com o livro, “A África Meu Pequeno Chaka”. Esse processo ainda não ocorreu, pois, a pesquisa está em desenvolvimento, mas convém salientar que nele será proposto, a partir da fusão da narrativa afro-brasileira com a dança,

provocações e reflexões a respeito das literaturas e do potencial da dança dentro do âmbito escolar.

A dança permite ser um campo para produção de conhecimento, um ambiente de construção de novas possibilidades de aprendizagem. Por meio da dança pode-se experimentar, brincar, explorar, improvisar e criar novas formas de se relacionar com si mesmo e com o mundo. E esse projeto quer afirmar esse campo em diálogo com o universo da literatura. Apresentar para a escola e para a comunidade a dança como conhecimento concreto do mundo e no mundo, em conexão encorpada e consistente com os outros conhecimentos e saberes.

REFERÊNCIAS

LIMA, Marlini D. Composição Coreográficas: Uma Possibilidade De Educação Estética No Ensino Da Dança Na Escola. In: Rosirene Santo; Edvânia Rodrigues (Org.) *O ensino da dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiência*. Goiânia: Editora Kelps p.99-114, 2011.

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

MORIC, R. *O livro como meio de informação*. Informe 4, 22, outubro de 1974 - Seção Tcheca do IBBY, 1974.

SANTIN, Silvino. O corpo e a ética. In: DANTAS, Estélio H.M (org.). *Pensando o Corpo e o Movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 38. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasil. Ciência. Esporte*, Campinas, v.23, n.2, p.55-57. Jan.2002.

LABORATÓRIO DE IMAGINAÇÃO E PLANEJAMENTO EM ENSINO – LABIPE: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES AUTORES

Anna Rita Ferreira de Araújo¹; Débora Mirtes dos Santos
Ravagnani Dias²; Júnia Andrea de Magalhães³

INTRODUÇÃO

O Laboratório Imagemação e Planejamento em Ensino (LabiPE) é um espaço de formação continuada, ligado ao Núcleo de estudos sobre violência, infância, diversidade e arte (NEVIDA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, onde a poiesis, a memória, a percepção, o imaginário e os sonhos, em uma perspectiva fenomenológica, se articulam para a participação da imaginação criadora, na tomada de consciência e transformação do olhar sobre o ensinar e o aprender. Nessa perspectiva, bus-

1 Dra. Anna Rita Ferreira de Araújo – UFG – annaritafeufg@gmail.com

2 Débora Mirtes dos Santos Ravagnani Dias – FACULDADE DELTA – debyrjt@hotmail.com

3 Júnia Andrea de Magalhães – UFG – junmagalhaes@hotmail.com

ca-se romper paradigmas e propiciar reflexões e práticas sobre a concepção da docência como exercício da imaginação criadora. A metodologia é baseada nos estudos e desdobramentos da Tese Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre a imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais (ARAÚJO, 2012). Partido do curso-pesquisa que foi desenvolvido e realizado entre 2009 e 2011, no ano de 2016 elaborou-se a criação do LabIPE como uma extensão dos estudos e possibilidade de ampliar a formação de professores de diferentes disciplinas. O trabalho do LabIPE é organizado por encontros, cursos e estudos dos exercícios de imaginação onde, no centro da metodologia, está a criação de sentidos e significados. Partindo desse foco são estabelecidas as cinco estruturas internas (poiesis, memória, percepção, imaginário e sonhos) que articulam o fazer imaginação nas quais, apoiado nessas estruturas, são elaborados e propostos os exercícios da imaginação. A intenção aqui é apresentar o LabIPE em suas premissas, conceitos e resultados que vem sendo alcançados de maneira processual e contínua. Delineando novas-outras perspectivas, baseadas na Fenomenologia, de compreensão e ação metodológica no campo da formação docente.

O Laboratório Imagem e Planejamento em Ensino (LabIPE) é um espaço de formação continuada onde a poiesis, a memória, a percepção, o imaginário e os sonhos, em uma perspectiva fenomenológica, se articulam para a participação da imaginação criadora, na tomada de consciência e transformação do olhar sobre o ensinar e o aprender. Nessa perspectiva, busca-se romper paradigmas e propiciar, aos participantes, reflexões e práticas sobre a concepção da docência como exercício da imaginação criadora. Ligado ao Núcleo de estudos sobre violência, infância, diversidade e arte (NEVIDA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, iniciou suas atividades de extensão em março de 2017 com a primeira turma formada por alunos e alunas de licenciaturas e professores das redes públicas e privadas.

A proposta de criação do LabIPE se estruturou partindo das inquietações sobre os anos de experiência na formação e inter-relação com docentes, especificamente com licenciados em artes visuais e pedagogia, nos quais observamos práticas docentes muito diferenciadas no que diz respeito à maneira como esses profissionais atuam. Percebemos que algumas práticas são autorais e criadoras, capazes de produzir relações significativas de ensino e aprendizagem em arte. Contudo, por outro lado, em vários momentos nos deparamos com práticas desprovidas de significação e reprodutoras de propostas e modelos pedagógicos. Essas diferentes realidades nos trouxeram questões, como: o que estaria por trás das diferenças? O que leva um professor ou professora ser mais autor e criador de suas práticas do que outros? É possível considerarmos a docência como um ato criador? Qual o papel da imaginação no exercício de uma docência criadora e autoral? É possível formar docentes criadores, ou seja, educadores autores? Ou mesmo, trazendo o termo utilizado por Machado(2002), professores artistas?

Dessa maneira, refletindo sobre Educação: seria possível propor e realizar uma formação de docentes autônomos e autorais capazes de concorrer para a formação de crianças e jovens reflexivos, sensíveis, autônomos e criadores? Sendo possível, tornar-se-ia necessário criar as condições necessárias, nos espaços dedicados à formação desses professores, ao exercício quantitativo/qualitativo do que aqui denominamos “corpo imaginante” do próprio docente. Nessa perspectiva, a imaginação deveria ser um dos elementos centrais nos processos de formação docente.

Por compreendermos a constituição da imaginação como um corpo físico/espiritual, concreto/abstrato, suas qualidades e quantidades imaginantes se fazem à medida que esse se exercita ao longo de sua existência. Em não se exercitando, esse corpo imaginante pode atrofiar-se, embotar, adormecer, como se preferir nomear, mas ao exercitá-lo, esse corpo se amplia, desdobra, potencializa, faz-se movimento criador.

Em busca dessas respostas e perspectivas, nossos estudos, que remontam aos anos de 2007, vem se organizando em formato de pesquisas e atualmente extensão, a fim de criar um espaço aos exercícios da imaginação e seus possíveis desdobramentos na ação e planejamento docentes. Ora, iniciando, nossa extensão contamos, no primeiro semestre de 2017 com 12 participantes. Os caminhos percorridos até o presente, bem como a metodologia e conceito do LabIPE é que intencionamos apresentar à comunidade científica e acadêmica, bem como os resultados parciais alcançados.

METODOLOGIA DO LABIPE

O trabalho do LabIPE é organizado por cursos e estudos dos exercícios de imaginação que são oferecidos semestralmente ao público foco. A metodologia utilizada é baseada nos estudos e desdobramentos da Tese Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre a imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais (ARAÚJO, 2012). Sendo a fundamentação teórica sustentada pelos estudos da Fenomenologia. Segundo André (1995, p.18):

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

Nesse sentido, o LabIPE propicia os campos conceituais em que os participantes/educadores transitam e se colocam em movimento de olhar a si mesmos e aos outros no fenômeno do fazer imaginação e arte. No centro da metodologia está a criação de sentidos e significados, partindo desse foco são estabelecidas as cinco estruturas internas que articulam o fazer imaginação: a percepção, a memória, os sonhos, a poiesis e o imaginário. Apoia-

do nessas estruturas são elaborados e propostos os exercícios da imaginação, subdivididos inicialmente em:

- Admirações: exercícios de registro poético, BACHELARD (2001)
- Agora eu era...: experiências de apreciação de histórias contadas, lidas ou visualizadas, que se desdobram em práticas poéticas reflexivas e mobilizadoras de imagens internas, MACHADO (2004)
- As árvores da floresta: exercício que articula e acessa a memória afetiva, MACHADO (2002)
- Olhares iniciais: percepções e registros da leitura visual, ARAÚJO (2007).
- Os tempos de Ser: exercícios que criam um diálogo entre a história de vida e os sonhos, JOSSO (2004).
- Sonhos do sono sagrado: exercícios de registros e poéticas dos sonhos noturnos, BACHELARD (1991)
- Exercícios do olhar “sonhos do tempo acordado”: exercícios fenomenológicos de percepção, MERLEAU-PONTY (1994)
- Ressonâncias: exercícios diálogos entre o sujeito, a experiência vivida e suas proposições poético-pedagógicas, MATTAR (2010)

Não descrevemos os exercícios, pois não são fórmulas ou mesmo receitas, são proposições que se desenham conforme a realidade que se apresenta. Não são propostas a serem repetidas, uma vez que são tessituras pessoais/compartilhadas. São imaginadas como num patchwork. São junções das experiências vividas anteriormente (inspiradas, recortadas, desdobradas) e das que estão por vir (sonhadas, imaginadas, projetadas). O importante são os con-

ceitos contidos em cada exercício, além de não serem fechados e acabados. Os círculos só se realizam na “vivência” do processo.

OS ENCONTROS DO LABIPE

O LabIPE não é um espaço físico constituído. Ele vai se constituindo no processo. Temos apenas o ponto de partida: o saguão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. De lá, desenhamos os espaços a serem transitados: parques, ruas, salas, museus etc. Os encontros são estruturado em três tempos básicos: Mandala de transição/abertura; Exercícios de imaginação; e Mandala de fechamento/transição.

As mandalas são as transições do iniciar e finalizar os círculos de aprendizados, os momentos de perceber os conhecimentos (estéticos, pedagógicos, sensíveis) do encontro, nas dimensões pessoal e coletiva, realizando assim os círculos das criações de sentidos e significados. A mandala, para Jung (2008), é um dos arquétipos da psique humana, símbolo do Self. Seu sentido está na busca da ordem, da integração, da plenitude psíquica. O individual e o coletivo são as estruturas básicas da consciência humana que forjam o comportamento. No LabIPE, as mandalas são o conjunto de estruturas individuais (universos pessoais) e coletivas (relações, tradições e ancestralidades), que estão interligadas no ciclo de convivência, formando corpo e mente ampliados.

Assim, partindo dos ciclos de exercícios iniciais e vivências, os participantes se apropriam e os reestruturam em novas configurações (imagens poéticas potencializadoras) que lhes permitem novas formas de realizar seus planejamentos e ações docentes.

RESULTADOS PARCIAIS

O grupo, formado por doze participantes, acadêmicos do curso de Pedagogia e Graduados em Artes Visuais, desenvolveu ao longo dos encontros (no período de março à julho de 2017) uma série de exercícios de imaginação propostos pela equipe do LabI-

PE, como pelos próprios participantes. Na medida em que esses se envolviam nos processos de criação, novas propostas e exercícios eram criados. Durante as mandalas de abertura e fechamento buscou-se a conexão entre os sentidos gerados e potencializados com as vivências e os conhecimentos prévios dos sujeitos. Cabendo à equipe do LabIPE conduzir as reflexões de maneira a estabelecer o papel e espaço da imaginação na formação de sujeitos autores de suas práticas e planejamentos docentes. Os encontros convergiram para dois momentos-chave, uma exposição dos percursos criadores de cada participante e do registro (45 dias após o encerramento) das percepções e aquisições do processo, assim como as reverberações na prática pedagógica e no “ser docente”.

Os registros, assim como as produções realizadas, revelaram o reencontro dos participante com seu “eu” criador. Muitos que nunca se viram como sujeitos capazes de produzir criativamente, relataram ter se surpreendido consigo mesmos. Outros relatos, de participantes artistas, disseram de um “encontrar com seu percurso criador”. Houve relatos de participantes que demonstraram terem transformado seu olhar sobre o mundo e suas sutilezas. Todos foram unânimes em dizer que levarão para suas práticas docentes e vivências pessoais os aprendizados adquiridos.

Perante tais retornos e na observância do processo, durante o primeiro semestre de 2107, a equipe avaliou essa primeira etapa positivamente, pretendendo dar sequência ao espaço de formação e iniciando novos grupos.

CONCLUSÕES

Entretanto, o LabIPE não “forma” professores criativos e os certifica como tal. Ele abre espaços e olhares para que o docente encontre seus próprios caminhos criadores. Resgata o fazer artístico e criador ao ativar as forças imaginantes. O LabIPE busca propiciar ao professor

...uma experiência de formação que o torne, em primeiro lugar, consciente de sua importância, ou melhor, do valor de sua função. Para que ele possa ocupar claramente seu lugar, que não é mais “criativo”, nem mais “eficiente”, nem mais “redentor” do que o lugar ocupado pelos outros professores de matemática ou geografia. É apenas o SEU lugar. A conquista desta consciência não se dá por palavras de ordem ou bandeiras de luta (...). Esta aprendizagem, no meu entender, enraíza-se essencialmente no exercício de sua imaginação criadora. (MACHADO, 1989, p.08)

A mudança de paradigmas não virá com disciplinas incluídas em currículos, isso se mostra claramente em nossos estudos e pesquisas, mas, sim, com uma nova postura diante da tarefa de formar professores com um novo olhar para aqueles que chegam aos cursos de licenciatura, sendo necessário conferir à imaginação o seu papel de importância na Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D.A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAÚJO, A. R. F. *Mãos que tecem tapetes e realizam círculos: um estudo sobre a imaginação e a formação de educadores autores nas artes visuais*. Tese Doutoral. São Paulo: UPS, 2012.

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. Trad.: Antônio de P. Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *O direito de sonhar*. Trad. José Américo M. Pessanha. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

JOSSO, Marie-Claire. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Trad. Maria Lúcia Pinho. 2. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MACHADO, R. *Acordais*. São Paulo: DCL, 2004.

_____. *Acordais: fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias*. Tese (livre docência), São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto R. De Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DANÇANDO COM A MEMÓRIA: ENTRE CORES E FORMAS PERCURSOS DE DANÇATERAPIA

Massimo Falletti Tavares¹

INTRODUÇÃO

O projeto “Dançando com a memória: entre cores e formas. Percursos de dança-terapia” desenvolveu, por meio dos fundamentos da Dançaterapia, vivências que possibilitaram um percurso de criação a partir da consciência que o movimento despertou em cada ser: em relação a si mesmo, ao outro, ao espaço que habitava e ao tempo, nas suas várias dimensões. Foram sujeitos participantes: as crianças da I fase do Ensino Fundamental, os senhores e senhoras do CONVIVER, programa da Secretaria de Assistência Social, Trabalho e Habitação e os adolescentes em situação de vulnerabilidade do CRAS, também pertencente à Secretaria mencionada. Teve como finalidade a integração dos sujeitos, num processo de

1 Graduado em “Scienze dell Educazione” pela “Università degli Studi di Torino”. Dançaterapeuta formado pelo Centro Internacional de Dançaterapia Maria Fux. Educador no Espaço Cultural Vila Esperança/ Escola Pluricultural Odé Kayodê/ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Cidade de Goiás.

z zenzerozz@yahoo.com.it

respeito recíproco e dinâmico de comunicação e movimento, na preservação das individualidades e diferenças. O projeto foi realizado com referência aos destinatários, propondo temáticas, abordagens e linguagens de acordo com os grupos e as necessidades e potencialidades identificadas em cada momento da execução. Foi percebida, com a realização do projeto, a necessidade de proporcionar espaços e momentos para ressignificar o corpo e a dança como possibilidade nova de sentir, se expressar, criar fora de estruturas pré-determinadas de movimento. Também foi relevante a qualidade das relações estabelecidas no interior dos grupos, o bem estar individual e coletivo. A Metodologia utilizada se baseia nos princípios do Centro Internacional de Dançaterapia - Método Maria Fux, Pio Campo. Foram utilizados objetos, entre os quais: plumas, tecidos, elásticos, etc. como “estímulos” para abordar as temáticas como leveza, formas, cores, extensão, dentre outras. As vivências contribuíram para a ampliação das capacidades de escuta, de expressão, qualificando as relações e o poder ser, em sintonia e respeito profundo ao outro, às singularidades e, ao mesmo tempo, fortalecendo a identidade dos coletivos atendidos.

O projeto “Dançando com a memória: entre cores e formas. Percursos de dançaterapia” pretendeu desenvolver a consciência corporal que o movimento possibilita às pessoas: em relação a si mesmas, ao outro, ao espaço que habitam e ao tempo, nas dimensões em que se apresenta. Participaram crianças da I fase do Ensino Fundamental, senhores e senhoras do CONVIVER e adolescentes em situação de vulnerabilidade social do CRAS. Proporcionar o contato com diversas formas de musicalidade e ampliar a capacidade expressiva do próprio corpo foram algumas das finalidades alcançadas, assim como a integração entre os sujeitos de cada um dos grupos atendidos, num processo de respeito recíproco e dinâmico de comunicação e movimento, na preservação das individualidades e diferenças.

A Metodologia utilizada se baseia nos princípios do Centro Internacional de Dançaterapia - Método Maria Fux, Pio Campo.

Foram utilizados objetos, entre os quais: plumas, tecidos, elásticos, etc. como “estímulos” para abordar as temáticas como leveza, formas, cores, extensão, dentre outras. As vivências contribuíram para a ampliação das capacidades de escuta, de expressão, qualificando as relações e o poder ser, em sintonia e respeito profundo ao outro, às singularidades e, ao mesmo tempo, fortalecendo a identidade dos coletivos atendidos.

O projeto teve início em Janeiro de 2016, desde a sua pesquisa inicial sobre público alvo, sujeitos e necessidades, diagnóstico das realidades em que o trabalho seria oferecido e toda a concepção de como se realizaria. Foram 8 encontros semanais para 8 grupos das escolas: “Os Pequeninos”, “Sonho Infantil”, “Santa Bárbara”, “Escola Pluricultural Odé Kayodê” com duração de uma hora e meia cada, perfazendo um total de 12 horas semanais. O número máximo de participantes foi de 20 pessoas por grupo. No decorrer do projeto foram realizadas 176 oficinas com as escolas, 11 oficinas com Conviver e 11 com o CRAS. Com financiamento e apoio do Fundo de Arte e Cultura da SEDUCE de Goiás, várias instituições foram beneficiadas com o projeto.

JUSTIFICATIVA

A Dançaterapia é uma área de vivência e pesquisa do movimento alternativo, da expressão corporal livre de estereótipos que possibilita o autoconhecimento, a ampliação da “escuta”, o contato mais profundo com os elementos naturais e com o outro. Na Dançaterapia a busca essencial é a relação humana sensível e verdadeira em equilíbrio com os elementos que compõem o meio ambiente, num processo dinâmico de comunicação. Por essas características a Dançaterapia insere-se, no contexto da cidade de Goiás, como uma nova possibilidade educativa, para promover a educação integral da pessoa, despertando a consciência através de um caminho de comunicação, focada na escuta, no respeito e na valorização das diferenças nas suas múltiplas manifestações.

A corporeidade, o autoconhecimento e a capacidade de se expressar por meio do movimento são elementos importantes e fundamentais ao processo de educação do ser humano integral, em todas as faixas etárias. Entretanto, as instituições educacionais, por motivos dos mais diversos, geralmente não possuem espaços, profissionais e conhecimento acerca do trabalho com o corpo, as suas potencialidades e suas influências no desenvolvimento; o que gera por vezes, relações humanas fragmentadas, rígidas, além de agressões e desrespeito às diferenças.

Os objetivos do Projeto foram: valorizar a memória pessoal e promover a troca de experiência entre gerações; favorecer a integração entre os participantes, harmonizando potencialidades e amenizando limitações de cada um; incentivar a fruição de oficinas para crianças e adultos de baixa renda, para a comunidade em geral, atingindo todas as faixas etárias; promover a relação entre as pessoas do grupo enfatizando a comunicação não-verbal; praticar a experiência de “estar em roda”, de ter cada um o próprio espaço no grupo; possibilitar o autoconhecimento; ampliar a capacidade de “escuta” musical, individual e coletiva; promover, juntamente com várias expressões artísticas, a educação integral da pessoa; incentivar a expressão corporal e o movimento criativo; proporcionar o conhecimento dos princípios e elementos fundamentais da Dançaterapia; significar o processo de comunicação valorizando as relações humanas; valorizar as diferenças em suas múltiplas manifestações e se divertir brincando e dançando juntos.

METODOLOGIA

O projeto teve início em Janeiro do ano 2016 e foi finalizado no início de 2017. Se desenvolveu tendo como referência os sujeitos que constituíram o público alvo, pessoas de diferentes idades, características e necessidades, sendo propostas temáticas e abordagens diferentes. Com as crianças das Escolas da Rede Municipal e da Escola Pluricultural Odé Kayodê foram propostas vi-

vivências relacionadas às cores e formas utilizando alguns “elementos” tais quais: elásticos coloridos, tecidos, balões, bambolês, como estímulo para criar uma história, contada através do corpo. Por meio de brincadeiras foi proposto, também, um percurso sonoro relacionando lugares com objetos que produziam sons caxixis, varetas, gravetos, folhas...) com a finalidade de estimular, a partir do concreto, a criação de uma memória de espaços diversificados. Com os participantes do CONVIVER, da Secretaria de Assistência Social, Trabalho e Habitação os encontros foram focados no tema, “tempo”: memória ligada ao corpo, a partir da experiência do sentir com a “pele”, ligada ao uso de objetos pessoais como estímulo para o movimento. As vivências com os adolescentes do CRAS se articularam atingindo as temáticas já descritas: cores, formas e memória.

Foram 8 encontros semanais para 8 grupos das escolas: “Os Pequeninos”, “Sonho Infantil”, “Santa Bárbara”, “Escola Pluricultural Odé Kayodê” com duração de uma hora e meia cada, perfazendo um total de 12 horas semanais. Quatro encontros mensais com os usuários do Conviver junto com a comunidade em geral, e do CRAS, respectivamente para 30 e 15 pessoas, com duração de uma hora e meia para cada vivência, perfazendo um total de 6 horas mensais.

Em função da integração entre as pessoas, com peculiaridade de movimentos e entre gerações, foi proposto um encontro onde confluíram os diferentes destinatários, cuja modalidade foi definida no decorrer do projeto.

Nas vivências de dançaterapia foram utilizados diversos gêneros musicais, ampliando o repertório cultural, de acordo com as temáticas e as características dos participantes. Foram convidados profissionais de várias áreas artísticas, em função da interdisciplinaridade que o percurso propunha e para oferecer abordagens diferentes dentro das temáticas. As oficinas complementares aconteceram junto com as de dançaterapia. Cada encontro compôs-se por

3 momentos: Sensibilização – aquecimento e alongamento; Desenvolvimento da proposta – estímulos; Partilha verbal sobre a vivência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse projeto se justificou pela carência do estímulo ao movimento e também pela inexistência de proposta que considerasse o ser humano na sua totalidade, oferecendo tempo e espaço privilegiado de despertar a consciência de si mesmo e do outro, em grupos sociais diversos. A escolha das crianças, entre os destinatários da proposta, refletiu a observação de que as escolas da Rede Municipal da Cidade de Goiás possuíam insuficientes recursos financeiros e humanos, para enfrentar, de forma proveitosa, o desafio da escola integral. Salas de aula com uma média de 30 alunos, falta de espaços adequados para o recreio e carência de atividades estruturadas constituíam um limite. A partir desse limite, a experiência da Dançaterapia se tornou possibilidade inovadora para explorar o espaço, promovendo a liberdade de se expressão e comunicação através do movimento, de cada indivíduo ser protagonista da própria aprendizagem.

No contexto referente aos adolescentes do CRAS considerei a Dançaterapia como instrumento para compreender as transformações de cada idade. Trabalhar a autoestima a partir das potencialidades de cada um, com a consciência de que cada indivíduo contribui ao desenvolvimento do Grupo, que possui função de apoio, amparo e sustento, além dos desafios encontrados. O significado da experiência se deu individualmente e coletivamente. A ideia de abordar a temática da memória, com os usuários do Conviver, refletiu a intenção de se servir da memória como estímulo para criar movimentos. O movimento que não adere a formas codificadas ou padronizadas, mas que surge a partir do que sentimos dentro de nós, com o olhar e “se ouvindo”. Criar uma área de interação comum, de relação foi o que auspicamos realizar.

A Dançaterapia visa outro tipo de comunicação, mais próxima ao contexto atual e aos problemas cotidianos das pessoas, se tornando uma linguagem fundamental na educação integral do ser humano. Neste contexto, a Dançaterapia consistiu numa proposta integradora, como um caminho coerente na busca do que realmente faz sentido, no respeito das individualidades. O projeto foi se desenvolvendo de acordo com a características de seus destinatários, sendo propostas temáticas e abordagens diferentes.

REFERÊNCIAS

- BARIL, J. *La Danse Moderne*. Paris: Vigot, 1977.
- BELLIA, B. *Danzare Le Origini*. Roma: Ed. Scientifiche Magi, 2000.
- BENTIVOGLIO, L. *Tanztheater: dalla Danza Espressionista a Pina Bausch*. Roma, Di Giacomo Ed., 1982.
- CHACE, M. *Dance as an adjunctive therapy whit hospitalized patients*, in “*Bulletin of the Menninger Clinic*”, 1953.
- CHODOROW, J. *Danzaterapia e Psicologia Del Profondo*. Como, RED, 1998.
- DUNCAN, Isadora, *Lettere Sulla Danza*. Milano, La Casa Usher, 1980.
- FUX, M. *Frammenti di Vita Nella Danzaterapia*. Tirrenia, Ed. Del Cerro, 1999.
- JACOBI, J. *La psicologia di C. G. Jung*, Torino, B. Boringhieri, 1973.
- JUNG C.J. *La Funzione Transcendente*, in *Opere*, Torino, B. Boringhieri, 1916.
- LABAN, R. *L'arte Del Movimento*, Macerata, Ephemera, 1999.

FAZENDO ARTE NA ESCOLA: ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO

Renato Borges¹; Joicy Ludmilla Fonseca Santos
Pereira²; Jhon Maykel Fernandes³

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um relato sobre a pesquisa “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares”, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar, sediado na Faculdade de Educação da UFG, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O projeto busca integrar ativida-

-
- 1 Professor de Música nas Redes Municipal e Estadual de Educação em Goiânia-GO, graduado em Educação Musical pela EMAC-UFG. Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG e pesquisador do TRABEDUC (Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar), sediado na Faculdade de Educação da UFG.
 - 2 Professora Pedagoga na Rede Municipal de Educação em Goiânia-GO, graduada em Pedagogia FE- UFG. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental (UFG) e pesquisadora do TRABEDUC.
 - 3 Professor/Apoio técnico/Artista gráfico na Secretaria Municipal de Educação em Goiânia-GO. Especialização em Processos e Produtos Criativos pela UFG (Cursando) e pesquisador do TRABEDUC.

des de formação continuada a uma investigação sobre a formação de conceitos científicos na escola, com base na teoria do ensino desenvolvimental de Vassili V. Davidov (1988). Neste relato apresentamos considerações iniciais sobre as contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para o trabalho pedagógico com a Arte no Ensino Fundamental.

A análise da história do ensino de Arte na escola brasileira, até pouco tempo denominado Educação Artística, revela que esse campo do conhecimento humano possui uma trajetória complexa e contraditória na educação escolar. Atualmente, a Arte com área do conhecimento na educação escolar busca integrar no trabalho pedagógico conhecimentos e práticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, buscando que possibilite aos estudantes o acesso, a fruição e a prática de conhecimentos que podem proporcionar uma rica variedade de representações da realidade.

Em nossa pesquisa partimos do pressuposto de que a Arte na escola não pode se restringir às vivências artísticas (embora essas vivências sejam também importantes), pois compreendemos a Arte como um campo de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade que precisam ser apresentados às crianças e jovens de forma sistemática e intencional, entendendo também que a internalização desses conhecimentos em muito contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com destaque para o potencial que o conhecimento sobre as mais variadas formas e manifestações artísticas pode ter no desenvolvimento da criatividade, dos sentimentos e das emoções (CRUZ, 2013).

No que diz respeito aos conteúdos da Arte a serem trabalhados na escola, nos últimos 20 anos, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996 (LDB) e das orientações curriculares que se seguiram à LDB, contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) passando pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove anos (Resolução do Conselho Nacional de Educação N. 7, de 14/12/2010) até chegarmos na atual proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

cuja terceira versão está ainda em tramitação, é possível perceber que a vivência espontânea de diferentes manifestações artísticas se consolidou como orientação curricular e pedagógica fundamental. A abordagem da Arte por meio das dimensões da criação, crítica, estesia (experiência sensível), expressão, fruição e reflexão proposta na BNCC indica, no nosso entendimento, que não há muito espaço para a Arte como conhecimento.

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O que ensinar do amplo campo do conhecimento artístico e como ensinar Arte na escola? Temos enfrentado dilemas a respeito do conteúdo, da forma e das condições materiais de trabalho pedagógico com a Arte na escola, na busca de outras concepções de ensino que não se fundamentem no espontaneísmo ou no pragmatismo que parece ser a forma hegemônica do trabalho pedagógico com a Arte na educação escolar.

Em 2016 passamos a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC) e começamos a participar do projeto de pesquisa–formação “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares”, uma parceria entre a Faculdade de Educação da UFG e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, coordenador pela Prof.^a Sandra Valéria Limonta Rosa.

O projeto começou com um percurso formativo sobre a teoria histórico- cultural e a teoria do ensino desenvolvimental, onde tomamos conhecimento da proposta de organização do ensino escolar desenvolvida por Vassili Vassilievitch Davidov. Ao longo de três semestres estudamos a teoria do ensino desenvolvimental a partir do próprio Davidov e também de autores brasileiros que tem estudado a teoria do ensino desenvolvimental, com destaque para Libâneo (2004), Libâneo e Freitas (2013) e Sforini (2004).

Após o período de formação sobre a teoria do ensino desenvolvimental o grupo, dividido em subgrupos por área do co-

nhecimento (Língua e Literatura, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Arte e Educação Física) encontra-se no momento finalizando o planejando de experimentos didático-formativos para serem realizados nas escolas de Ensino Fundamental onde trabalham os professores que estão participando deste projeto.

Pretendemos com nossa pesquisa contribuir para a divulgação da teoria do ensino desenvolvimental, contribuir para o debate sobre a função social primordial da escola que para nós é o acesso e a internalização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia e também contribuir para uma reflexão sobre o trabalho pedagógico com a Arte na escola.

Nossa pesquisa tem como principal objetivo organizar e realizar uma intervenção didática ou experimento didático-formativo, conforme Davidov, fundamentada nos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental, trabalhando com os alunos do Ciclo I de uma escola municipal de Goiânia os conceitos de melodia (Música) e composição (Artes Visuais).

BASE CONCEITUAL

A Arte, ao trabalhar com os conteúdos das manifestações sensíveis do homem, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme já mencionamos. Como área de conhecimento a ser levada para a escola, pode promover a educação estética com vistas à humanização dos sentidos, uma vez que abre caminhos para o acesso aos bens artísticos que o homem construiu em meio às relações sociais existentes. O ensino de Arte contribui para a formação do ser social consciente, pois oferece o conhecimento das múltiplas formas de representação da realidade experimentadas pelo homem (CRUZ, 2013).

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, a aprendizagem é processo e não produto – processo que impulsiona o desenvolvimento. Para Vigotski (2001), a apropriação do

conhecimento científico por meio da educação escolar em muito contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas, para Davydov (1988), a educação e o ensino são formas universais do desenvolvimento da consciência humana e por isso devem ser adequadamente organizados. De acordo com Libâneo e Freitas (2013) o autor preocupou-se em buscar respostas às perguntas: “Qual é a relação entre educação e ensino e desenvolvimento mental? Há um tipo de ensino que pode influir mais e melhor para esse desenvolvimento?” (p. 326).

No desenvolvimento de suas pesquisas sobre a atividade mental humana, Davydov (1988) percebe a aprendizagem dos conteúdos escolares como um tipo especial de atividade, considerando que o ensino organizado e sistematizado que ocorre durante o processo de escolarização da criança tem um papel fundamental não apenas na transmissão da cultura humana acumulada historicamente, mas na formação das funções psicológicas superiores (memória, atenção, consciência e reflexão), isto porque o ensino faz certas exigências mentais que necessariamente ampliam as capacidades de pensamento do indivíduo, favorecendo novas aprendizagens e novas e melhores funções, numa espiral de desenvolvimento tanto da mente quanto da cultura adquirida. Para ele, as reformas escolares devem levar em conta o papel do ensino na formação da personalidade dos alunos, o que requer meios psicopedagógicos para que o professor exerça, por meio do ensino, substancial e necessária influência no desenvolvimento das capacidades dos alunos de uma forma integral (FREITAS e ROSA, 2015, p. 619-620).

Davydov (1988) destaca que o objetivo da atividade de estudo pretende contribuir para a formação das funções psicológicas superiores (memória, atenção, consciência e reflexão). Para tanto, afirma Aquino (2015, p. 2), “a atividade de estudo foi pensada como meio fundamental de socialização, meio de desenvolvimento integral da personalidade (cognitivo, afetivo, moral) e como meio de ampliação das neoformações psicológicas que

conduzem ao desenvolvimento mental da criança”. Davidov e Márkova (1987 *apud* AQUINO, 2015, p. 3) concluíram que, “[...] o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos gerais da ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que acontecem sobre esta base”. Estas colocações deixam claro que a qualidade do processo de assimilação ou apropriação da matéria de estudo vai depender da forma de organização da atividade de estudo pelo professor e do nível de formação da mesma em que se encontrem os alunos.

Conforme Aquino (2015) a atividade de estudo fundamenta-se na pesquisa, cujo objetivo fundante localiza-se através da busca dos aspectos essenciais do objeto, de modo a revelar suas vinculações e ligações relações essenciais. “Por último, a atividade de estudo não é uma finalidade em si mesma; é apenas uma condição necessária para alcançar o desenvolvimento mental e cognitivoafetivo dos alunos” (p. 4).

A atividade de estudo de Davydov propõe um modelo organizado por sistemas de ações, que contribuirá para a solução das tarefas de aprendizagem, segundo Aquino (2015) as ações propostas por Davydov, permitirão a orientação do trabalho desenvolvido pelo aluno em relação aos objetos, fato que o levará a uma generalização significativa do conteúdo.

Transformação da situação para pôr em manifesto a relação geral do sistema que se analisa. Modelação da relação sinalada em forma gráfica ou simbólica. Transformação do modelo da relação para o estudo de suas propriedades em forma pura. Distinção e organização de uma série de tarefas práticas concretas particulares, que se resolvem pelo método geral. Controle do cumprimento das ações anteriores. Avaliação da assimilação do método geral como resultado da tarefa de aprendizagem em questão (DAVIDOV 1986, *apud* AQUINO, 2015, p. 12).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concluimos esse breve relato reforçando dois elementos importantes que o processo de pesquisa e formação que estamos vivenciando nos revelou: a importância da formação continuada baseada no conhecimento científico, onde temos a oportunidade de conhecer teorias que nos desafiam e que desenvolvem nosso pensamento teórico sobre a educação escolar.

A formação que tivemos no primeiro momento do projeto “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares” tem nos ajudado a (re)construir nossas concepções a respeito do ensino e da aprendizagem da Arte numa perspectiva que objetiva a emancipação individual e a transformação social. Como afirma Vigotski (2001, p. 293), parafraseando Marx: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária”.

O segundo elemento é a constatação imperiosa da importância da educação escolar no desenvolvimento da consciência e da personalidade de todas as pessoas. De acordo com Vigotski (2001), “(...) os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (p. 295). Entretanto, segundo o mesmo autor, nem todo ensino promove o desenvolvimento. Para nós, a teoria do ensino desenvolvimental tal como proposta por Davidov (1988) pode nos ajudar a organizar o bom ensino, aquele que se adianta ao desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação. Florianópolis-SC, 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-3570.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução N. 7 de 14/12/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista, 2016. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.2_BNCC-Final_LGG-AR.pdf.

CRUZ, M. G. Teoria Histórico-Cultural e o ensino da Arte: em defesa do desenvolvimento humano. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2013, 247 págs.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental. A Experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Texto traduzido para uso didático, na disciplina: Didática na perspectiva histórico-cultural, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL. XXX, Nº8, sob o título “Problems of Desenvimental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological research – Excerpts”, V. V. Davydov, a partir do original russo, 1988.

FREITAS, R. A. M. da M.; ROSA, S. V. L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vassili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, set./dez. 2004. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov. A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. (p. 315-350).

SFORNI, M. S. de F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino*. Contribuições da teoria da atividade. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E EDUCATIVA DO PIBID- DANÇA NA ESCOLA

Ana Paula Mello Blotta¹; Emanoella Magalhães de Assis Silva²; Fernanda Helena Vaz Siqueira²; Marina Da Luz Borges²; Sharyell Oliveira Aguiar²; Taize Inácia dos Santos²; Valéria Maria Chaves de Figueiredo³

INTRODUÇÃO

A presença do ensino da dança nas escolas, bem como, a criação do curso de licenciatura em Dança na UFG, tem como desafio possibilitar a formação de professores de dança para atuação em diferentes contextos educacionais, incentivando a atividade crítica, criadora e participante, afirmando a autonomia artística, científica e pedagógica. O objetivo central deste relato é o de evidenciar e registrar a importância e a necessidade de um diálogo urgente nos contextos educacionais, em prol do ensino de uma dança comprometida com a formação humana, crítica e sensível, garantindo aos alunos conhecer, vivenciar, aspectos da

1 Professora supervisora da Pibid/Dança. Atua no Colégio Estadual Colemar e Silva.

2 Bolsistas Pibid/Dança. Atuam no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva.

3 Professora associada da FEFD/UFG. Coordenadora do Pibid/Dança.

técnica, das expressividades, da criatividade e da representação. A atuação do PIBID/Dança trouxe para a escola contribuições importantes onde foi possível construir coletivamente diálogos com a realidade social e cultural da dança na escola compondo ações educativas que evidenciaram a importância da arte, do conhecimento sensível e estético e de sua potente capacidade transdisciplinar. Pensamos que a educação deva ser compreendida como lugar de direito humano, individual e coletivo, que habilita o sujeito para o exercício de seus direitos, bem como o capacita ao pleno exercício da cidadania. Nesse contexto de atuação com alunos do ensino fundamental foram divididas duas frentes de trabalho uma de atendimento a uma turma que mostrou interesse na aprendizagem dos elementos da ginástica no universo da dança e outra com os elementos da dança criativa como base para a construção coreográfica. O produto final foi a organização dos trabalhos em uma mostra de dança compartilhada entre os alunos e a comunidade escolar.

É na perspectiva de criar oportunidades para que os alunos da escola pública entrem em contato com as mais variadas formas de dança que se justifica essa experiência junto ao Pibid/Dança da UFG. Quando aceitamos o convite de implementar Pibid/Dança na escola vislumbramos a possibilidade de desenvolvimento de ações pedagógicas e metodológicas que pudessem atender à diversidade própria da escola, principalmente oportunizando a todos os corpos o direito a esse conhecimento cultural e artístico. Em nosso projeto no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, situado na cidade de Goiânia, desde o ano de 2007 iniciamos a disciplina de Dança, a qual é ministrada como componente curricular no ensino fundamental regular, composta de duas aulas semanais oferecidas para todos os alunos. Muitas foram as dificuldades iniciais, mas o objetivo sempre foi claro, estimular através da dança experiências onde todos os alunos pudessem conhecer, participar, apreender, experimentar, descobrir, inventar, partilhar conhecimentos artísticos e culturais.

Acreditamos que a dança na escola pode desempenhar um papel importante de oportunizar aos alunos a ampliação do seu repertório de movimentos e a criatividade, desenvolver capacidades diversas através do corpo de nas inúmeras potencialidades possíveis a se desenrolar. No projeto do Pibid/Dança, elencamos prioridades no sentido de implementar ações educativas que dialogassem com experiências já desenvolvidos na escola com a dança, mas que trouxessem também novas possibilidades transdisciplinares.

As atividades do PIBID/Dança na escola iniciaram em 2016 com os seguintes objetivos: capacitar os bolsistas por meio de experiências didático-pedagógica vivenciando a dança na escola como um campo de conhecimento; oportunizar discussões sobre metodologias do ensino de Dança na escola e recursos didáticos/ metodológicos; incrementar a formação inicial dos licenciados a partir de vivência pedagógica na área de atuação na educação básica; experimentar com os alunos, nas aulas de dança as diversas possibilidades de ocupação do espaço interno e externo realizando diferentes formas a partir do reconhecimento corporal; interagir com diferentes turmas e proposições para dança na escola; possibilitar diferentes experiências sobre os conceitos de composição coreográfica; experimentar variações rítmicas nos vários níveis e progressões dos movimentos dançados; dar continuidade aos grupos de dança que tiveram início no presente período e estar aberto para novos objetivos que podem se desenvolver ao longo do trabalho coletivo.

A atuação do PIBID/Dança trouxe para a escola contribuições importantes, bem como para formação dos bolsistas, as nossas escolhas didático-pedagógicas e nossos estudos vem no sentido de modo a superar as dificuldades e valorizar a pratica como lugar de reflexão e de experiências ancoradas em pressupostos onde teoria e pratica se articulam em projetos integradores através do trabalho coletivo e interdisciplinar com professores preparados para enfrentar os desafios atuais (NETO E SILVA, 2014). A dança na escola é um processo de construção do conhecimento que

possibilita o trabalho criativo do corpo, a discussão de valores e a formação do pensamento crítico e reflexivo ampliando a visão de mundo do educando e da própria escola.

A atuação não se restringe somente a um aprendizado de passos ou uma cópia de paradigmas estereotipados, mas tem nessa abordagem, um sentido mais amplo onde todos possam dançar de forma inteligente, expressiva e participativa onde o corpo traz gradado em si um repertório de cultura. “Corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos” (FREIRE, 12, 1992) Nossa proposta é construir coletivamente diálogos com a realidade social e cultural da dança na escola compondo ações educativas que evidenciem a importância da arte, do conhecimento sensível e estético e de sua potente capacidade transdisciplinar. Sendo assim, um diálogo compartilhado entre a universidade, a escola e a comunidade, visa contribuir para o desenvolvimento da profissão e de ações transformadoras através da dança para o campo da escola de forma qualitativa refletindo e atuando em diversos contextos, possibilitando o aprofundamento dos conhecimentos que envolvam aspectos artísticos, educativos, formativos, culturais e sociais.

Quando pensamos na dança enquanto área de conhecimento e presente na educação, fundamentalmente também pensamos no campo escolar, pois a dança de alguma forma há muito tempo está presente nas escolas, mesmo que muitas vezes apenas como parte de festividades e/ou como atividade extraclasse. Mas de fato, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), é fato que a dança vem sendo garantida como disciplina regular no campo da Arte e também como parte de conteúdo da Educação Física. No cenário educacional regional, podemos dizer que a dança já faz parte da maioria das propostas curricular das escolas, seja na disciplina de Dança, de Arte ou na Educação Física⁴.

4 Hoje há novos debates sobre a Base Nacional Curricular em andamento que demandará outras discussões e debates críticos.

Pensar sobre a dança e suas possibilidades no campo da escola é nossa prioridade e as premissas dicotômicas presentes ainda nas salas de aula entre o “fazer e o pensar” ou “corpo e mente” sugerem ainda uma educação conservadora, tradicional e muitas vezes desconectada com a realidade dos jovens. Consideramos que a dança é uma área de conhecimento, uma prática inclusiva, multicultural, transdisciplinar, poética e simbólica e que poderá ir de encontro a abordagens mais significativas, críticas e transformadoras das realidades dos alunos.

Refletir a atualidade e suas dimensões sociais não é tarefa fácil e é preciso ir além das aparências e das abordagens unilaterais e se pensar na dança no campo da escola como lugar de múltiplas tessituras, de polilógicas redes de comunicação e de espaço diversos para processos de investigação e com ampla possibilidade para dialogia entre os saberes. A multiplicidade dos corpos dançantes se dá onde o corpo é expressão e lugar de aprendizagem e de conhecimento. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE 1987, p. 93). Ao atuar no mundo dialogicamente, os homens e as mulheres constroem a história e se fazem seres históricos e sociais.

É necessário que a arte e a educação assumam responsabilidades de estruturar trabalhos na escola. Nossa proposta com a dança é possibilitar diálogos com a realidade social e cultural de cada região e sociedade, e ainda, poder experimentar as relações sociais a partir das experiências com o corpo e o movimento, compreendendo esse corpo enquanto um fenômeno histórico, cultural e artístico. Pensamos que educação e escola é parte integrante da totalidade social e não meras produções e/ou reproduções e cabe à dança desenvolver conteúdos ligados com as diversas realidades sociais.

A dança, portanto, é um campo de conhecimento autônomo e tem como referencial uma vasta e relevante produção acadêmica e artística brasileira. Faz-se necessário, portanto, ações ino-

vadoras para o campo da escola, bem como, se discutir, pesquisar e refletir sobre as resultantes de sua intervenção social e formação dos professores atuantes nas escolas. Propomos assim, uma formação progressista, com inserção qualitativa na escola e refletindo e atuando em diversos contextos, possibilitando o aprofundamento de seus conhecimentos que envolvam aspectos artísticos, educativos, formativos, culturais e sociais. Também propomos como eixo do trabalho, o fomento da pesquisa e da experimentação científica, pedagógica e artística fortalecendo os compromissos de humanização e ações político-pedagógico diferenciadas.

Nosso projeto prevê que as práticas pedagógicas e as mediações realizadas pelos professores devem ser acompanhadas de reflexão, de avaliação e nova intervenção. Neste sentido, a metodologia escolhida foi à pesquisa qualitativa e de campo, estabelecendo diálogos coletivos com os professores da escola, compartilhando problemas e buscando novos caminhos teórico/práticos.

O NOSSO MODO DE FAZER

Nesse primeiro contato dos Pibidianos com a dança na escola e no novo campo, preocupamos fazer da escuta o elemento central de observação/intervenção para então selecionar conteúdos relativos ao estudo do movimento associados à experiência. Num primeiro momento os alunos apresentaram resistência à participação nas aulas de Dança por não se adaptarem a uma metodologia mecanicista e reprodutivista o que com o passar do tempo e através do trabalho em grupo foi promovida uma interação entre as turmas. Foram divididas duas frentes de trabalho uma de atendimento a uma turma que mostrou interesse na aprendizagem dos elementos da ginástica no universo da dança e outra com os elementos da dança criativa como base para a construção coreográfica.

Essa metodologia de trabalho em grupo com tarefas estabelecidas trouxe a possibilidade de um diálogo entre dança e criação

de movimentos, fazendo uma interlocução entre os conteúdos e o novo. A leitura do conhecimento prévio possibilita ao aluno refletir e remeter-se a outras informações, articulando a nova formação e o que foi vivido por ele, ressignificando essas informações através de movimentos próprios. Com essa didática, sentimos a valorização da individualidade e criatividade da criança, e os alunos puderam ampliar o seu repertório de movimentos, individual e em grupo. Outros pontos positivos foram: despertar de uma maior motivação através da construção de uma narrativa com danças do próprio contexto dos alunos; possibilitar uma problematização e reflexão acerca do excesso de informações visuais de danças a que essa geração é submetida e leitura de mundo dos alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola tem a oportunidade de dialogar e ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados. Ela também deve valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido destacando a importância destes nesse processo. Lúcia Matos (2012) e os pesquisadores da dança na educação nos apontam referenciais na medida em que, esta, contribui para um ensino voltado para o potencial criativo dos alunos e para a possibilidade de eles serem autores de suas próprias danças.

A avaliação das atividades aconteceu cotidianamente, através da apreciação das produções apresentadas nas aulas, com destaque para os conteúdos selecionados para cada momento, onde os alunos expressaram suas opiniões sobre cada produção, percebendo desafios e possibilidades. Outra forma de avaliação foi o relato em forma de escrita ou desenho, de conteúdos desenvolvidos em aula, além da participação em composições coreográficas produzidas com determinado fim.

Como produto final, tivemos a participação dos alunos na I Mostra de Movimento e Arte do colégio, onde os trabalhos construídos no decorrer das aulas puderam ser apreciados pela comunidade escolar e os alunos experimentaram o corpo em cena. A experiência da mostra possibilitou um diálogo com os estudantes e com a comunidade escolar demonstrando um respeito à produção em dança no contexto da escola, além de oportunizar um desenvolvimento artístico e criativo de todos e de cada um com sua singularidade, de forma dinâmica e dialógica.

As articulações possíveis com a Dança na escola são muitas, valorizam-se ações interdisciplinares, relações afetivas e colaborativas são desenvolvidas, procedimentos integrativos e articuladores são necessários, a formação estética e sensível se consolida na experiência daquele de atua e daquele que assiste. Discute-se a emergência de metodologias e ações pedagógicas que valorizem a aproximação entre o fazer artístico e o fazer pedagógico colocando a frente a criatividade como processo de ensino. As linguagens da Arte expressam as diversas possibilidades de assimilação do mundo. As possibilidades artísticas, certamente ampliam a capacidade de aprendizagem possibilitando integração e interação crítica das realidades que vivemos hoje.

I Mostra de Movimento e Arte - Colégio Colemar Natal e Silva 2016.



REFERÊNCIAS

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* 9.394\96.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (18ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo. Ed. Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo. Summus, 1978.

- MARQUES, Isabel. *A dança no contexto*. São Paulo: Ícone, 1999.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MATOS, Lúcia. *Dança e diferença: Cartografia de múltiplos corpos*. EDUFBA. Salvador, 2012.
- SANTOMAURO, B. *O que ensinar em Arte: o ensino da área se consolida nas escolas sobre o tripé apreciação, produção e reflexão*. Nova Escola: Conhecer a cultura. Soltar a imaginação. 2009.
- NETO, Samuel e SILVA, Vandeí. *Prática como componente curricular: questões e reflexões*. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set/dez. 2014.

A AULA DE MÚSICA NA PERSPECTIVA DO GOSTO MUSICAL DO ALUNO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jonathan Henrique G. Freire¹; Ruth Sara de O. Moreira²

JUSTIFICATIVA

O objetivo deste texto é uma reflexão sobre a postura do professor de música e o espaço dado para que as preferências musicais dos alunos sejam um ponto de partida para o planejamento. Os dados foram obtidos através das observações e ações docentes realizadas durante o estágio supervisionado no primeiro semestre de 2016 no colégio CEPAE. Foi selecionada uma música dentre as escolhidas pelos alunos e a partir dela desenvolvemos várias atividades práticas, bem como discussões com a turma. Com base nos pressupostos de Cunha (2008), Morato e Gonçalves (2014), Sosnowski (2011) e Subtil (2006), entendemos que a cultura está repleta de signos e ícones com diferentes estéticas e conteúdos éticos, e quando falamos em dar voz ao que o aluno gosta, é importante pensar em como trazer para o ambiente escolar esse tipo de produto e o que diferencia o gosto pessoal do gosto imposto

1 jonathan_rv7@hotmail.com (EMAC/UFG)

2 sara_ufg@hotmail.com (EMAC/UFG)

pela mídia. Constatamos que as músicas escolhidas, com exceção de uma, eram de forte apelo midiático e não correspondiam à faixa etária da turma. É preciso que o educador abra espaço para discussões e coloque os próprios alunos para refletir sobre as produções artísticas, tanto as já consagradas, quanto as contemporâneas, desconstruindo e atribuindo novos sentidos. A influência que o professor exerce só pode ser positiva se este tomar consciência da sua função mediadora no processo de ensino e aprendizagem e seu compromisso com a formação humana. Concluímos com a reflexão de que o gosto musical é para ser discutido e problematizado e de que cabe à escola e ao professor intercambiar a cultura com os saberes que são primordiais para a formação do sujeito.

Este relato surgiu a partir das observações e intervenções realizadas durante o Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC/UFG), no CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação –, durante o primeiro semestre de 2016. O foco da investigação foi o gosto musical e a forma como o professor pode influenciar o aluno.

A criança em fase de desenvolvimento é fortemente influenciada pelos ambientes em que ocorrem as interações sociais (família, igreja e escola, por exemplo). A mídia também exerce um papel significativo na construção da subjetividade e na formação cultural do indivíduo. Com base nisso, Subtil (2006), a partir de uma análise do comportamento e gosto de crianças e adultos, afirma:

[...] que a mídia, em especial rádio e TV, tem grande influência no padrão de música que se ouve, canta e dança. Pode-se afirmar que o gosto musical de tais sujeitos tem sido formado por esses meios, mais do que pela educação escolar e tradições familiares.

Um outro tópico a ser levado em consideração é a respeito de como a mídia equaliza o que consumimos, a ponto de não mais haver uma distinção entre produtos e públicos específicos,

ou seja, crianças, jovens e adultos recebem o mesmo tipo de produção musical. Sobre isso, Subtil (2006) diz:

Até a bem pouco tempo, costumavam-se situar tipos diferentes de música para determinadas faixas de idade e, mesmo diferentes classes sociais. Hoje, dada a produção midiática massiva isso parece ultrapassado e é evidente que há uma socialização e homogeneização do padrão de gosto musical.

Então, em música, o que de fato separa o gosto adquirido com mensura e criticidade do gosto imposto pelas mídias? Como a escola intermedeia o que é produzido fora com os saberes que estão sendo construídos dentro do ambiente escolar? Qual o papel do professor na produção do gosto musical do seu aluno? São essas algumas das questões que conduziram o nosso olhar durante as aulas experienciadas. Além da observação, os momentos de ação docente e as discussões que realizamos ao fim de cada aula também contribuíram com os desdobramentos deste relato. Para Morato e Gonçalves (2014, p. 118), “observar não é só ver, é também pensar sobre o que se vê – e aí a observação deixa de ser somente da prática, instituindo-se também como dimensão da teoria”.

Ao longo do texto serão realizadas descrições do como as aulas foram ministradas, quais os conteúdos e recursos utilizados, as abordagens pedagógicas e a figura do aluno no planejamento, tendo como enfoque a questão do gosto musical e do como ele se manifesta. Após essa descrição, refletiremos acerca da força que o professor exerce na apreciação musical, tanto nas vezes em que os alunos trazem o seu repertório, quanto nas vezes em que o professor é quem apresenta o repertório.

OBJETIVO

Refletir sobre a postura do professor e o espaço dado para que as preferências musicais dos alunos sejam abordadas em sala de aula.

METODOLOGIA

Para o planejamento das aulas, haviam três eixos norteadores: o motivo (artefato ou elemento musical que estava sendo trabalhado), o desenvolvimento (como o artefato foi apresentado e trabalhado) e saberes (quais os conhecimentos advindos desse motivo). Com base nessa estrutura, as aulas transcorreram dentro de dois princípios básicos da música: o som – o que é som, como ele é produzido e suas qualidades; e música – melodia, ritmo e harmonia.

Num primeiro momento a professora Supervisora conduziu as aulas tendo como motivos musicais canções folclóricas, que eram constantemente cantadas e tocadas pelos alunos. Muitas atividades lúdicas, recreativas e movimentadas – o uso do corpo era parte essencial nas aulas, como um meio de desenvolvimento da percepção espacial e do pulso das canções. As crianças, na faixa etária de 7 e 10 anos, faziam o uso constante dos instrumentos percussivos e sempre que tinham dúvidas, sejam elas quais fossem, eram prontamente respondidas.

O segundo momento das aulas, que foi essencial para o desdobramento deste relato, se deu quando os alunos tiveram a oportunidade de, em grupo, escolherem uma música de sua preferência. Foram elas: “Rap do Paraíso” (Tauz); “Ela só quer paz” (Projota); “Vagalumes” (Pollo part. Ivo Mozart); “Nilba e os desastronautas” (do desenho animado homônimo) “Seu Polícia” (Zé Neto e Cristiano). Tais escolhas constituiriam os motivos musicais das próximas aulas e que seriam trabalhadas pelos estagiários em suas respectivas regências.

As aulas em que essas músicas foram trabalhadas seguiram o eixo já mencionado (o motivo, desenvolvimento e saberes), mas o que foi perceptível foi a participação das crianças, seja cantando ou trazendo alguma informação sobre a canção. E mesmo que nem todas as músicas agradassem a todos, o envolvimento da turma nas atividades foi bem mais ativo e produtivo se comparado às canções folclóricas de outrora. No que diz respeito ao uso do folclore, questiona-se:

[...] até que ponto (o folclore) está realmente presente na vivência musical, mesmo da criança? (É preciso ver qual criança, afinal.) A televisão não faz parte da sua vivência? Porque não se pode trabalhar, também, sobre um slogan de propaganda (ou uma palavra de ordem), em lugar de um provérbio? E a música popular? Porque a simplicidade desta é pobreza e a do folclore, riqueza? (PENNA, 1998, p. 65 *apud* SUBTIL, 2006).

Posteriormente, fizemos dois aquecimentos corporais, um em forma de história e outro com música. Para garantirmos a disciplina da classe, fizemos um acordo com as crianças, que resultaria em um prêmio se as regras estabelecidas fossem cumpridas.

Em seguida, exibimos por meio de data show os videoclipes das duas versões da música “Vagalumes”, a versão oficial e versão acústica. Enfatizamos a diferença de pulso e levantamos um bate-papo sobre os elementos musicais e interpretativos.

Esta foi a canção selecionada por nós dentre as escolhidas pelos alunos. O uso de recursos audiovisuais foi essencial para que obtivéssemos bons resultados, pois as crianças têm fácil acesso aos dispositivos midiáticos e, dado o contexto social e tecnológico em que estão inseridos, a música, para eles, está fortemente associada à imagem. É importante que o educador musical esteja atento às novas formas de fruição e consumo de arte e saiba utilizar isso em seu planejamento. Sosnowski (2011, p. 714) entende que:

Para atuar de maneira eficiente e não invasiva, o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes na comunidade onde a escola está inserida, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados.

Na segunda parte da aula, realizamos uma atividade que ilustrava um *reality show* musical, em que as crianças montavam pequenas bandas: tinham que escolher um nome e se apresentar para a turma cantando um trecho da canção, marcando o pulso com algum dos instrumentos percussivos. O interessante dessa atividade foi constatar a influência da cultura midiática na escolha dos nomes das bandas, que, até onde imaginávamos, não condizia com a faixa etária da turma. Um dos grupos escolheu *Deadpool*, personagem das histórias em quadrinhos que foi levado ao cinema em 2016 e que é voltado ao público adulto.

RESULTADOS

Entendemos que a cultura está repleta de signos e ícones com diferentes estéticas e conteúdos éticos, e quando falamos em dar voz ao que o aluno gosta, o primeiro a ponto a se pensar é como trazer para o ambiente escolar esse tipo de produto; o segundo ponto é o que diferencia gosto pessoal de gosto imposto pela mídia.

Cunha (2008) salienta que:

Precisamos ensinar nossos alunos a “degustar” a vida com autonomia palatável, para que eles possam ampliar o cardápio de sabores a partir da consumação estética oriunda de critérios e escolhas autônomas e saborear a vida sem terem de aplaudir receitas alheias, enquanto se intoxicam com elas.

Das músicas selecionadas pela turma foi possível fazer uma leitura do tipo de repertório que as crianças ouviam. Praticamente todas as peças têm grande presença na mídia (2 *raps*, 1 música pop romântica, 1 música sertaneja e 1 música infantil) e, exceto “Nilba e os desastronautas”, não são produções voltadas para esse público especificamente. Sobre a sociedade midiática, Subtil (2006) diz que “não há delimitação de tipos de músicas para as diferentes idades ou um gosto musical distintivo de classe social”.

Com base nisso, além de dar entrada às preferências dos alunos nas aulas de Artes, mas especificamente às de Música, é preciso também que o educador abra espaço para discussões e coloque os próprios alunos para refletir sobre as produções artísticas, desconstruindo e atribuindo novos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi observado e discutido neste relato, acredito que a experiência em sala de aula foi essencial não só para ampliar os horizontes da pesquisa em educação musical, em especial a problemática do gosto aqui explanado, mas também contribuiu com a construção de uma identidade docente. Concordamos que o professor desempenha um papel vital na composição dos saberes pelos sujeitos, no entanto, antes de tudo, é de suma importância que o educador estabeleça uma relação harmoniosa com seus alunos, abrindo espaço para diálogos e para a participação de todos no planejamento das aulas. A influência que o professor exerce só pode ser positiva se este tomar consciência da sua função mediadora no processo de ensino e aprendizagem e seu compromisso com a formação humana.

Concluimos este texto com a reflexão de que o gosto musical é para ser discutido e problematizado e de que cabe à escola e ao professor intercambiar a cultura com os saberes que são primordiais para a formação do sujeito. Para além da questão do que é “bom gosto”, é imperativo que se debata como ele é moldado e como o indivíduo exerce sua autonomia, considerando o poder das mídias.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Fernanda Pereira. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. 277 p. Tese (Dourado em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/>

td-31082015-150049/publico/FernandaPereiradaCunha.pdf>. Acesso em 16 de jul. 2016

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 115-119.

SOSNOWSKI, Katyúscia. Ambientes virtuais de aprendizagem: Espaços multiculturais. Encontro Nacional da ANPAP, 20., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANAP, 2011., p. 706-720. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/katyuscia_sosnowski.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SUBTIL, Maria José Dozza. Produção social do gosto musical: mídias e práticas escolares. Congresso Nacional de Educação, 6., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2006., 3305-3316. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PA-321-TC.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

DANÇA E LITERATURA: OUTRO OLHAR PARA O TEMA GERADOR DA EMEI MONTEIRO LOBATO

Luciana Ribeiro (IFG)¹; Neomênia Santos Moreira (IFG)²; Welerson Alves da Silva (IFG)³.

INTRODUÇÃO

O ensino de Dança nas escolas ainda luta por seu espaço e procura sua autonomia como área conhecimento do campo da arte e educação. Com o objetivo de experimentar e estimular a criação em dança por meio da literatura infantil, os alunos bolsistas vinculados ao Programa de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Licenciatura em Dança do Campus IFG Aparecida de Goiânia estão realizando um projeto na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, localizada também na cidade de Aparecida de Goiânia. O público específico desse projeto são os alunos de

-
- 1 Dr^a Luciana Ribeiro, professora do Curso de Licenciatura em Dança e Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Dança do IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia. Doutora em História pela UFG. cianaribeiro@gmail.com
 - 2 Neomênia Santos Moreira, bolsista do PIBID e discente do oitavo período do Curso de Licenciatura em Dança do IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia. neomeniasm@hotmail.com
 - 3 Welerson Alves da Silva, bolsista do PIBID e discente do quinto período do Curso de Licenciatura em Dança do IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia. welerson.luz@gmail.com

terceiro ano do ensino fundamental fase I, e tem como objetivo trabalhar uma relação entre o universo da dança e da literatura infantil. O desenvolvimento do projeto tem os olhares voltados para esses dois contextos estéticos, a dança e literatura, tendo como ponto de partida a escolha de dois eixos literários sendo eles literatura africana e indígena. Debruçamo-nos em pesquisas e buscas por procedimentos metodológicos e, no curto período de aplicação do projeto, o dividimos em três etapas: em um primeiro momento entender a dança e a literatura, em seguida abordar a história escolhida pelos bolsistas relacionando-a com a dança e por fim transformar todo o entendimento literário em uma trabalho coreográfico. E mesmo o trabalho estando em desenvolvimento já nos deparamos com inúmeros desafios que serão aqui apontados.

O presente artigo tem o intuito de apresentar e problematizar o trabalho que vem sendo desenvolvido na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, localizada no município de Aparecida de Goiânia, com alunos do primeiro ao quinto ano escolar com idades de 5 a 12 anos de idade, por meio do PIBID - Programa de Iniciação à Docência - do curso de Licenciatura em Dança do IFG/Câmpus Aparecida de Goiânia. A escola possui a dança como disciplina em sua matriz curricular e neste ano de 2017 a temática a ser trabalhada por todos os professores no decorrer do ano com os alunos é a Literatura. Por isso, os alunos bolsistas do PIBID, para manter uma coerência e cumplicidade junto à essa proposta, transferiram o olhar e pesquisa para se pensar a integração entre a dança e a literatura na escola.

Trabalhar com dança na escola é e sempre foi um grande desafio, assim como está sendo trabalhar com o tema gerador da EMEI Monteiro Lobato “literatura”. Poderíamos muito bem optar por desenvolver um trabalho isolado do tema gerador deste ano, mas buscamos integrar o PIBID ao contexto escolar desenvolvendo um projeto com base no tema gerador desse ano. Marques já nos lembra que:

“trabalhando com os temas geradores das escolas e /ou das séries, aprendemos que ignorar totalmente essa realidade pode levar-nos a uma incessante fuga, alimentada pela paranoia do próximo minuto, pela incerteza e pelo medo; pode fazer com que nossa função artística e docente perca totalmente seu papel social e seu compromisso com a transformação da própria realidade.” (MARQUES, 2011, p. 48)

Dessa forma problematizar a arte por meio dessa junção entre o tema gerador da escola e a disciplina de dança nos possibilita apresentar aos alunos um leque de possibilidades em uma relação entre a arte, ensino e sociedade, por meio da dança com foco na literatura. Acreditamos ser esse um dos maiores desafios encontrado, fazer essa relação onde o desejo é aproximarmos esses dois campos da arte e assim propor a compreensão da literatura a partir de outras possibilidades.

É um desafio trazer para o âmbito escolar a literatura como um viés para problematizar a dança, como relacionar dança/literatura? Por onde começar? Como escolher maneiras para efetivar o entendimento dos alunos? Até porque são questões bem diferentes do que já vínhamos trabalhando, tendo em vista que no semestre passado estávamos desenvolvendo a dança a partir de algumas especificidades do sistema Laban⁴, trabalhando níveis, ações corporais, espaço, tempo etc.

Larrosa citado por Bernardo (2003), fala do poder que a literatura tem que vai além da simples interpretação de um texto. Bernardo (2003) também diz que “Por meio da literatura, entramos em contato com diferentes épocas, diferentes ideias, diferentes sentimentos, outras possibilidades de ver o mundo.” Com isso dá para se notar que ao trabalhar a literatura conseguimos alcançar

4 Laban, Rodolf (1879-1958), bailarino, coreógrafo, artista plástico, arquiteto, estudioso do movimento humano, a partir de pesquisas e observações acerca de movimentos do cotidiano desenvolve o Sistema Laban hoje chamado “Análise do movimento”.

uma gama de possibilidades no âmbito educativo, fazendo com que os alunos se questionem, reflitam, tenham ideias, sentimentos, descobrindo um olhar diferente para o mundo e para a história.

O projeto dança e literatura, por sua vez, parte da literatura para se relacionar com a dança na perspectiva de que “ensinar e aprender literatura não podem continuar a ser apenas um apanhado histórico, nem a memorização de características rígidas de escolas de produção literária de um passado europeizado e seletivo.” (Leahy-Dios apud BERNARDO 2003, p. 11)

Por isso partimos de livros que deveriam ser trabalhados em sala de aula e por muitas vezes passam despercebidos, pois o foco geralmente está voltado às literaturas europeias ou somente são trabalhados por estarem presente no calendário escolar. Dessa forma, perdem a oportunidade de, junto às crianças, perpassarem pelas riquezas que tanto a literatura africana quanto a indígena podem acrescentar a nossa bagagem cultural. Como coloca Bernardo (2003, p. 13) “Literatura é arte. Alimenta o espírito, estimula nossas emoções, seduz pelas palavras, tem um compromisso com o social.”

Trabalhando na perspectiva sócio histórica proposta por Demerval Saviani (2003) onde se defende que a teoria deve ser apresentada aos alunos de forma clara, mas deve existir um diálogo entre a teoria e a prática, de preferência de forma equilibrada inter-relacionando sempre com a realidade, investigando e construindo sentidos, optou-se pela escolha desses outros universos literários, instigando os alunos a ampliarem seus horizontes no caminho do conhecimento da sua própria cultura.

Estabelecer uma essa relação entre linguagens ou universos estéticos distintos, trabalhar histórias literárias que as crianças pouco tem contato, diferente das hegemônicas – branca, europeia, que temos mas acesso. Propomos então trabalhar essas duas temáticas literárias, mas trazendo por meio de possibilidades dançantes claras, incentivando os alunos a identificar e construir essa integração entre dança e literatura, até o ponto em que a literatura se torne dança e a dança se torne literatura.

METODOLOGIA

A princípio foram pensados e elaborados três projetos, cada grupo de bolsista ficou responsável de desenvolver o seu projeto a partir de três momentos, cujo objetivo é apresentar aos alunos o mundo da dança e o mundo da literatura. A turma a qual ficamos responsáveis foi terceiro ano.

Tomamos como base para o desenvolvimento do primeiro momento da nossa metodologia intitulado “Dança e Literatura”, foi trabalhar “palavras” relacionadas à temática com o objetivo de identificar o nível de compreensão dos alunos sobre o universo da dança e da literatura. Propomos várias outras histórias sem ser a já acordada pelo grupo de bolsistas, com o intuito de entender e introduzir o conceito de literatura e dança como: “O que cabe num livro?” de Ilan Brenman (2008), “O livro que só queria ser lido” José Jorge Letria (2008) “A menina que odiava livros” de Manjusha Pawagi (2007) entre outras histórias como, “O Leão e o camundongo” de Jerry Pinkney. “Os pássaros” de Germano Zullo e Albertine, “Pingo D’ água” de Eliana Sant’ Anna. História essa muitas vezes somente com imagem, que possibilitassem as próprias crianças contar a história, como busca de movimentação. Esses livros despertaram a criatividade dos alunos para explorar essa relação entre dança e literatura, e assim pudéssemos adentrar o livro escolhido.

Para o segundo momento intitulado “História na Dança”, foi estabelecido, duas literaturas para serem trabalhados em todos os projetos. A escolha dessas histórias se deu com o intuito de fugir do padrão adotado por muitas escolas em que voltaram seus olhares para as literaturas europeias, como a Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel entre outras privando assim os alunos de ampliarem seus horizontes no caminho do conhecimento da sua própria cultura. Compreendendo a necessidade de levar para as crianças informações de sua própria cultura, que muitas vezes eles desconhecem.

Com tudo os livros escolhidos para essa segunda etapa foram “A África, Meu Pequeno Chaka...” de Marie Seller (2006) que estamos desenvolvendo a partir de sons musicais da própria

cultura africana, recortes da história, lendo junto com os alunos, conversar sobre o trecho trabalhado, e a relação junto com a dança. Já em “Naná Descobre o Céu.” de Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero (2005), iremos trabalhá-la no segundo semestre de 2017, aulas que ainda estão sendo pensada de acordo como o entendimento da história e andamento do projeto.

E mesmo com o projeto não estando concluído já nos deparamos com alguns desafios, sendo alguns deste; mudanças na rotina da escola com festividades que ocasionou em uma interrupção junto aos alunos por um determinado tempo, em que nós bolsista já consideramos como uma “normalidade” por já termos nos deparado com essa situação em outros momentos na escola. Resolvendo utilizar esse tempo fora da escola, para nós aprofundar em pesquisar e estudo do nosso trabalho. A dificuldade de se trabalhar a temática tendo em vista que para nós é algo novo a ser desenvolvido entre a relação de dança e literatura. A busca por formas metodológicas para ser trabalhada e que fosse de fácil compreensão e desenvolvimento para os próprios alunos. A cada semana em nossos encontros e fora deles, estamos pesquisando, conversando, recebemos visita de professores, para tentar dar seguimento no objetivo desse projeto.

A terceira etapa do projeto está sendo construído e pensado aos poucos, o objetivo é fazer a relação entre cultura, prática e teoria. Esse momento foi intitulado “Dança pelo livro”, os bolsistas desenvolverão um trabalho coreográfico a partir do entendimento dos alunos do que está sendo desenvolvido, buscando aproveitar o material que os próprios alunos vêm construindo no decorrer das aulas com as leituras das histórias e as transformando em movimento, para ao final utilizarmos dessas pequenas células para desenvolver um trabalho coreográfico.

Nossa metodologia geral também se dá em momentos de roda de conversas semanalmente, em que escutamos os outros colegas bolsistas acerca do desenvolvimento de seus projetos, recebemos questionamentos da nossa coordenadora de área, que

estimula a busca de novas propostas para levarmos a sala de aula. E palestras com professores convidados para que nesse momento de troca possamos aprofundar na temática dos projetos.

CONCLUSÃO

Concluimos até o presente momento que desde o princípio **não seria fácil, mas ao mesmo tempo** está sendo de muito aprendizado. Pois tanto para nós bolsista quanto para os alunos está sendo um momento de aprendizado, de troca e de construção, em uma perspectiva freireana que ao educa estamos desenvolve um aprendizado para os alunos é ao educarmos também estamos aprendendo.

Esperamos que esse projeto possa ampliar a visão tanto dos alunos, quanto da escola sobre as possibilidades que o universo da dança pode apresentar. Além de estimular a buscar de novos caminhos a se trabalhar uma temática tão ampla quanto a literatura, ao invés de estarem presos a um contexto que não é da nossa cultura e que não nos representa como a cultura europeia hegemônica – branca, europeia cujo sempre utilizamos como exemplo.

Acreditamos também que ao final do desenvolvimento desse projeto, que será a apresentar para a comunidade escola, de uma célula coreográfica desenvolvida pelos próprios alunos através da temática proposta, a partir das suas vivências, experiências e aprendizados. Mostrando para pais, professores e alunos que ao trabalharmos a temática proposta pela escola, possibilita eles verem que a dança é mais do que repetição e movimento e passos.

Por que ao trabalharmos com o tema gerador da escola mostramos as possibilidades que a dança como área do conhecimento pode apresentar e contribuir para a literatura, tendo em vista que esse trabalho nos possibilita mostrar aos alunos a existências de outras culturas literárias, fugindo do contexto proposto na sala de aula com literaturas europeizadas e apresentando uma cultura mais próximas a nossa realidade cujo é muito pouco deba-

tidas no âmbito escolar. E a arte nos dá a possibilidade de trabalhar a dança e literatura a partir de uma perspectiva com a qual o ensino de dança/literatura, pode se interligar com o aluno, escola e a sociedade, trazendo essa relação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, A. J.; *Literatura e Dança: educação sensível e crítica*. Dissertação de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Agosto de 2003.

GABRIELLI, M. A.; PRONSATO, L. Dança e literatura: Sensibilização, reflexão e criticidade por meio de linguagens artísticas. Universidade Federal de Viçosa(UFV). *Revista Ponto de Vista*. Vol.4. p. 11 a 21, Ano 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6.Ed.São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Júlio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. *REPERTÓRIO: Teatro & Dança - Ano 15 - Número 18 - 2012.1* > Rios.

PIMENTA, M. A.; TORERO, J. R. *Naná descobre o céu*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SAVIANNI, Demerval, 1944 - *Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

SELLER, Marie. *A África, meu pequeno Chaka*. Ilustrações de Marlon Lesage; tradução de Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

MINHA DOCE “FLAUTINHA” DOCE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE MÚSICA EM MARABÁ, PA

Juliane Barbosa de Sousa; Julia Lino Barbosa de Sousa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, consiste em um relato de experiência na condição de professora de música, realizado no Projeto Saberes sobre o ensino da flauta doce, vivenciado entre os anos de 2014 a 2017, com crianças e adolescentes na cidade de Marabá – Pará. O ensino de música neste município, vem se intensificando nos últimos anos com o surgimento de novos contextos e espaços, onde a flauta doce tem se destacado nesse processo como um importante instrumento musicalizador na cidade, estando o seu ensino presente em escolas regulares, escolas especializadas de música, projetos sociais e igrejas. Diante dessa realidade, o presente artigo relata como ocorre o ensino desse instrumento em Marabá abordando o contexto do Projeto Social Saberes.

O ensino de música no Brasil – antes restrito a espaços especializados¹ –, vem desenvolvendo-se em outros ambientes e con-

1 Escolas de música, conservatórios e universidades.

textos de forma significativa. Dentre os vários espaços onde esse ensino se faz presente, encontram-se os projetos sociais, que utilizam a música como ferramenta de transformação social. Guazina (2010) afirma que música é capaz de favorecer reflexões sobre a esfera sociocultural nas quais se encontram os sujeitos envolvidos. Ainda de acordo com a autora:

A atuação dos projetos tem sido marcada pela concepção de que as práticas musicais podem construir novas oportunidades de vida. E, mais além, podem, ainda, modificar as realidades sociais de maneira positiva ao realizarem ‘transformação social pela música’ (ou ‘inclusão social pela música’) no enfrentamento das adversidades como desemprego, acesso precário à educação e cultura, o enfrentamento da violência (boa parte dela advinda do Estado), até lutas por direitos e legitimidade. Os projetos sociais são uma forma de levar educação de forma democrática de levar educação e cultura para a sociedade. (GUAZINA, 2010, p. 942).

Nota-se que nos projetos sociais, as atividades de ensino de música geralmente proporcionam oficinas que abordam o ensino do canto coral, violão, flauta doce e ensino de instrumentos de percussão. A escolha por esses instrumentos ocorre principalmente pela sua popularidade, pelo seu fácil acesso e pelo baixo custo financeiro, comparado a outros instrumentos. Além disso, o ensino dos instrumentos citados pode ocorrer de forma coletiva, abrangendo um número maior de alunos, proporcionando a integração social e desenvolvendo as relações interpessoais. De acordo com Ribeiro (2012, p.8): “a música aproxima as pessoas para que estabeleçam relações de amizade, hierarquia, valores humanos e papéis sociais interdependentes. Estas relações interpessoais, sob o incentivo do professor, levam os envolvidos a se tornarem mais conscientes de seu papel no respeito ao outro”. Dentre os instrumentos citados, daremos destaque neste trabalho a flauta doce, instrumento esse que tem sido de grande importância no que diz respeito a musi-

calização no Brasil e especificamente nas escolas regulares, escolas especializadas e projetos no município de Marabá – PA.

A FLAUTA DOCE

A flauta doce, no âmbito educacional, é considerada um instrumento musicalizador, de cunho popular. No Brasil, ganhou essa característica a partir do séc. XX, por tornar o aprendizado musical mais acessível em diferentes contextos de educação musical. Essa realidade se dá por diversos motivos, entre eles: a facilidade no seu aprendizado, seu fácil acesso e baixo custo. Desta forma, encontra-se com facilidade a utilização desse instrumento em diversos contextos educacionais onde o ensino de música se faz presente em nosso país. Marques (2012, p.2) afirma que: “ a flauta doce é um instrumento que tem uma vocação natural para a musicalização. Seu som é suave e de fácil emissão. A digitação segue uma lógica simples, proporcionando resultado consistente num curto período além de seu baixo custo, acessível a grande parte da população”.

Destaca-se também o importante papel que a flauta doce possui no que diz respeito ao ensino de música na escola de ensino regular, onde após a aprovação da lei nº 11.769² passou a atuar de forma mais intensa devido a sua flexibilidade de utilização. De acordo com Mendes (2010, p. 1):

“a flauta doce não é o único instrumento a auxiliar a educação musical, mas observa-se que o trabalho com a mesma é diferenciado, começando com a manipulação do som a partir do manuseio e exploração da mesma resultando no fazer musical. Além disso, o ensino da flauta doce pode ser realizado com turmas de tamanho e faixa etária diversificada, o que não é possível em relação a outros instrumentos. ”

2 Lei que obriga o ensino de conteúdos musicais na escola.

No presente trabalho, faremos a descrição de um processo de ensino e aprendizado da flauta doce em um projeto social, descrevendo as atividades de uma turma composta por crianças e adolescentes, entre os períodos de 2014 a 2017.

PROJETO SABERES E A PRÁTICA DE FLAUTA DOCE

O Projeto Saberes, surgiu no ano de 2013 no município de Marabá – PA, com uma proposta de transformação social através da arte-educação, ofertando assim atividades de cunho artístico³ e educacional⁴ para a comunidade marabaense. Vinculado ao IDE – Instituto de Divulgação do Evangelho⁵ –, o projeto atende cerca de 300 crianças anualmente, que participam de diversas atividades no Instituto. O público participante do projeto, são moradores de bairros em situação de risco, com alto índice de vulnerabilidade social em Marabá. Neste trabalho, irei relatar as atividades ocorridas apenas com uma turma de musicalização com flauta doce, a qual será denominada como turma A (turno vespertino).

As aulas de flauta doce no Projeto Saberes buscam oferecer conhecimentos básicos de música por meio do ensino da flauta doce através de aulas coletivas. Desta forma, as aulas estruturam-se da seguinte maneira:

- Ocorrem duas vezes por semana com 2 horas de duração cada aula, mais geralmente se estende a duas horas e meia, devido ao quantitativo de alunos.
- As aulas iniciam sempre com a prática em conjunto (execução de exercícios, leitura melódica e rítmica no quadro) e posteriormente com o estudo individual, entretanto, no mesmo ambiente físico (sala)

3 Aulas de ballet, fanfarra, violão e canto

4 Aulas de Informática de Reforço escolar

5 Instituto que ensina os valores e princípios cristãos através da arte-educação.

- A teoria musical é abordada de forma paralela a prática instrumental, acompanhando o desenvolvimento prático da classe.

O processo de ensino de flauta, foi dividido em três fases principais, a qual discriminamos a seguir:

ENSINO E APRENDIZAGEM DA FLAUTA DOCE - FASE 1

Na primeira fase – que pode variar de três a quatro meses – : o aluno aprende noções básica de teoria : pauta, claves, nome das figuras e suas pausas, sinais de repetição; parâmetros do som e da propriedades da música. Seu desenvolvimento é avaliado através de atividades teóricas – realizadas em sala de aula ou / e em casa –, como também através de brincadeiras lúdicas que abordem o assunto – brincadeiras de perguntas e respostas, passa ou repassa, etc..

Em noções básicas de ritmo, que é associado a noções básicas de teoria, o aluno aprende: valores de figuras, execução de atividades rítmicas. Essas atividades ocorrem de forma individual e em conjunto, onde o professor escreve as sequências rítmicas no quadro branco e solicita que a turma execute em conjunto, podendo ser em duplas, trios, quartetos, etc..., como também de forma individual. A execução das atividades de forma conjunta e individual permite uma dinâmica de estudo na turma além de permitir que o professor analise de forma mais específica o desenvolvimento do aluno. Ressalta-se que como o Projeto não possui instrumentos de percussão de pequeno porte – adaptados para crianças–, utiliza-se como recurso a percussão corporal para a execução das atividades rítmicas.

Em noções básicas do instrumento, o aluno estuda sobre a estrutura da flauta doce (partes do instrumento, forma de segurar, embocadura, respiração, postura), e as 5 notas musicais (sol 3, lá 3, sí 3, dó 4 e ré 4). Nessas duas abordagens (teoria e prática), as atividades e lições são escritas no quadro branco, para o acompa-

nhamento geral da turma, como também escritas no caderno do aluno, para um acompanhamento individual. Utiliza-se também como suporte metodológico método de flauta doce soprano.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA FLAUTA DOCE: FASE 2

Na segunda etapa – que pode variar de quatro a cinco meses, há um aprimoramento da fase anterior, onde na teoria musical é abordado: sustenidos e bemóis, fermata, ligaduras, sinais de volta (Da Capo, 1ª e 2ª casa). Nas atividades rítmicas, os alunos passam a executar sequências rítmicas mais complexas, em grupo e de forma individual.

Na prática instrumental, o aluno aprende as notas complementares da flauta doce (dó 3, ré 3, mi 3, fã 3 e mi 4), e a após concluírem os estudos de metade do livro, eles passam a estudar paralelamente ao método um repertório de músicas facilitadas. Geralmente, o estudo prático desenvolve-se de forma individual, onde cada aluno se acomoda em determinado espaço da sala e estuda sua lição. O professor por sua vez, chama cada aluno em uma parte isolada da sala para receber a lição e tirar suas dúvidas. Nesta fase, haviam algumas limitações em relação ao estudo prático, pois como a turma possuía 20 alunos e a estrutura física da sala não era adequada para este quantitativo, o “barulho” feito pelo som da flauta ao mesmo tempo, muitas vezes atrapalhava a concentração dos alunos na hora de estudarem individualmente. Desta forma, a professora liberava um grupo de alunos para estudarem ao ar livre – nas dependências externas no Instituto (cozinha, área, calçada), com o intuito de amenizar o barulho e auxiliar na concertação nos estudos.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA FLAUTA DOCE: FASE 3

Na terceira fase de aprendizagem da flauta doce, há uma complementação das fases anteriores, onde há a conclusão do método de flauta. Entretanto, o foco principal desta etapa é a prática instrumental, com o estudo de um repertório mais complexo.

Como a turma já concluiu o método prático, o foco de estudo passa a ser o repertório, abordando com menos intensidade o estudo teórico e rítmico. Como conclusão desse processo de ensino, foi possível realizar com esta turma, um recital de fim de ano com um repertório composto por 10⁶ músicas.

No segundo ano de estudo (a partir do 16º mês), há uma evolução das fases anteriores, em especial da prática instrumental, onde o repertório é ampliado, aprimorando o grau de execução. Por ser uma turma com idades variadas, era comum que os alunos apresentassem um desenvolvimento instrumental diferenciado, principalmente no que diz respeito a digitação do instrumento, onde por exemplo, uma criança de 7 anos sente mais dificuldades do que um aluno de 12, 13 anos, onde os dedos já se encaixam na flauta sem maiores limitações.

Além da flauta doce soprano, o projeto Saberes possui outras flautas: contralto, tenor e baixo. Dessa forma, esses alunos são selecionados para estudarem essas novas modalidades de flauta. Entretanto, paralelamente, mesmo com menos intensidade, o aluno continua praticando a flauta soprano. Geralmente, para a seleção destes alunos, leva-se em consideração o nível de leitura musical e a estrutura física do aluno, uma vez que as flautas exigem uma abertura maior das mãos. A partir dessa fase, e de acordo com seu desenvolvimento instrumental, o aluno passa a integrar o Quarteto⁷ de Flauta Doce da Instituição, onde o grau de execução das músicas é mais complexo, exigindo dos alunos uma carga maior de estudo. Desta forma, além das aulas normais (duas vezes por semana), a maioria dos alunos se reúnem para estudar flauta em horários extras, onde o próprio aluno é quem define o dia e horário. O quarteto de Flautas Renovo, possui uma agenda de apresentações na cidade – principalmente em espaços religiosos,

6 Asa Branca, Anunciação, Amazing Grace, Ai que saudade de Você, Azul da Cor do Mar, Buscai Primeiro, Caçador de Mim, Grandioso és Tú, Vem Desfrutar do Amor de Deus e Vim para Adorar-te.

7 Quarteto de Flautas Doce Renovo

onde o projeto é bastante divulgado -, executando um repertório diversificado, com música de diferentes gêneros musicais.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA FLAUTA DOCE: CONSIDERAÇÕES

Assim como no projeto saberes, a flauta doce possui um importante papel no que diz respeito ao ensino de música em Marabá. A descrição acima, nos proporciona uma reflexão não apenas técnica musical, mais também social. Beineke (1997), ao descrever a importância da flauta doce na educação básica, destaca vários pontos positivos sobre o ensino do instrumento. A autora afirma que seu ensino proporciona a valorização das práticas musicais dos alunos, permitindo conhecer e interagir com o “mundo de conhecimento” que cada um possui através de suas vivências; prioriza a fluência musical, onde se considera a criatividade do aluno como uma importante ferramenta para uma aprendizagem mais significativa; a realidade e motivação do aluno para aprender, pois ele busca aprender coisas que venham a ter sentido em sua vida. Sem esse interesse, sem essa motivação, não há como exigir uma compreensão musical. Não será uma aprendizagem significativa, e sim uma aprendizagem sem sentido; o compromisso com a diversidade, onde os alunos são diferentes, desta forma, possuem interesses e sentidos diversos. Essa diversidade deve ser respeitada individualmente, e para isso, a autora ainda ressalta as atividades em grupo, que envolvam toda a turma, a fim de proporcionar a interação, a socialização, pois trabalhar em conjunto permite desenvolver o sentido de respeito ao fazer do próximo, ao espaço do outro, pois o bom desempenho do grupo depende da união de todos. Ainda de acordo com Beineck (1997), o ensino de flauta doce deve-se proporcionar uma experiência bem diversificada de conhecimentos culturais aos alunos, a fim de que amplie seu universo cultural, com uma experiência rica e desafiadora.

De acordo com nossa observação e experiência como professoras de música em projetos sociais, afirmamos que as

considerações de Beineck (1997) não se restringem apenas aos espaços de educação básica, pois os pontos descritos pela autora se mostram significativamente presentes nos mais diferentes locais de ensino de música, entre eles os projetos sociais. Acredita-se que os espaços e contextos podem até serem diferentes, mais os benefícios são os mesmos.

CONCLUSÃO

Sabe-se que há muito mais a ser relatado sobre o processo de ensino da flauta doce no projeto saberes. Entretanto, o presente relato de experiência limita-se apenas a uma breve descrição sobre como ocorre o ensino de flauta neste espaço, entendendo que em outras ocasiões exploraremos esse tema com mais profundidade. Conhecer esse processo em Marabá, nos permite também conhecer a formação inicial dos alunos que futuramente ingressarão nas bandas de música da cidade, uma vez que a prática instrumental através das bandas é uma realidade presente tanto no município como no estado do Pará em geral. De acordo com Sousa (2009), as bandas paraenses possuem um importante papel no que diz respeito a música instrumental (sopro e percussão) no estado, e grande parte dos músicos que atuam em bandas, recebem a formação musical inicial através da flauta doce.

Mesmo diante da sua “simplicidade”, a flauta doce tem favorecido de forma significativa o acesso ao aprendizado musical nos mais remotos locais e contextos onde a música se faz presente. Desta forma não há como não a considerar um instrumento musicalizador do séc. XX e XXI e de grande impacto na educação musical.

REFERÊNCIAS

BEINEKE, Viviane. (2001) *Funções e significados das práticas musicais na escola*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, vol.7, n°40.

BEINEKE, Viviane. (1997) *A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce*. Santa Maria. Expressão, ano 1, n.1/2, p. 25-32.

GUAZINA, Laize. *Os projetos sociais e a música no 'front' das lutas contemporâneas: entre a biopolítica e a invenção da vida*. IN: ANAIS SIMPOM, 2010. Disponível em: < <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-LaizeGuazina.pdf> > Acesso em 25 de fevereiro de 2015.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *O coral infantil*. São Paulo, São Paulo: In: SESC Canto Canção Cantoria - p.10. ano 1997.

MARQUES, Mônica. *O ensino da flauta doce nas aulas de música na escola*. V Encontro de Pesquisa em Música – EPEM 2012. Disponível em file:///D:/Ustu%C3%A1rios/Cliente/Downloads/82-112-1-PB.pdf. Acessado em : 15/ 96/ 2017 às 19:30.

MENDES, Rosicléia Lopes Rodrigues. *A prática da Flauta Doce na Escola como Instrumento educativo*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-da-flauta-doce-na-escola-como-instrumento-educativo/36663/> Acessado em 18/06/2017 às 13: 50 hs.

RIBEIRO, Raimundo Luiz. *Inclusão através do projeto música no munim: musicalizando crianças e jovens*. São Luís. Outubro de 2012. Monografia (Licenciatura em música) UFMA.

SEVERO, Ivonaldo Severo. *A Música Como Agente Transformador De Crianças, Jovens E Adultos No Projeto Banda Escola De Taipu*. Trabalho de Conclusão de Curso . Universidade federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte 2015.

SOUSA, Juliane Barbosa de. *A Utilização do Método Da Capo na Formação da Banda Shallon em Marabá – PA*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Pará. Belém – Pará. Fevereiro de 2009.

Unidade 2
Ciências da Natureza e
Matemática

O CONCEITO DE CÉLULA NO ENSINO MÉDIO – ENTRE OS CAMINHOS DA LINGUAGEM E DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Ana Flávia Vigário¹; Graça Aparecida Cicillini²

INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia Celular é o enfoque deste trabalho, tendo em vista sua importância enquanto parte fundamental com vistas à compreensão dos fenômenos da vida e às relações entre os seres vivos. Nosso objetivo foi perceber como a célula é concebida por estudantes de ensino médio e como eles/as diferenciam as células animais e as células vegetais, as suas formas e a constituição destas estruturas. Esta pesquisa foi composta pela aplicação de questionário com vistas à identificação da concepção de célula de estudantes de ensino médio do município de Catalão – Goiás. Verificamos que os/as alunos/as compreendem a célula como estrutura redonda, plana, composta por membrana, citoplasma e

1 Professora Doutora da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. E-mail: afvbioufg@gmail.com.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia.

núcleo. Constatamos que os/as respondentes possuem dificuldade de percepção das dimensões microscópicas e macroscópicas e de diferenciarem células animais e vegetais, uma vez que este conteúdo pode desencadear a indefinição de conhecimentos que discriminam qualitativamente o animal do vegetal. Os/as estudantes também mencionaram células enquanto microrganismos ou organismos e isto evidenciou alguns equívocos quanto aos níveis de organização da vida e à compreensão de célula enquanto unidade autônoma. Outro fator constatado foi a multiplicidade de conhecimentos e a variedade de termos científicos próprios da linguagem biológica que podem comprometer a construção dos saberes quando são utilizados de forma desvinculada de significados. As distorções conceituais verificadas podem ser resultantes da forma como os conteúdos são conduzidos, tendo em vista a educação científica. Também é evidente o distanciamento entre os saberes escolares e o cotidiano dos/as alunos/as demonstrando que a prática pedagógica necessita assumir o papel reflexivo na ação e sobre a ação, propondo mecanismos de reorganização do processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo identificar as concepções de célula de estudantes de ensino médio, bem como a diferenciação entre células animais e vegetais, as formas e a constituição das estruturas celulares. A pesquisa original e completa está contemplada na tese de Vigário (2017) que discute sobre o ensino de Biologia Celular e aspectos referentes aos conteúdos específicos, às metodologias de ensino e à formação de professores/as.

Desde meados do século XIX, a Teoria Celular - proposta por Schleiden e Schwann, em 1839, definia que as células eram a unidade básica, autônoma, constitutiva dos animais e das plantas; eram formadas a partir de outras células; e o organismo seria o conjunto destas estruturas (BASTOS, 1992; PRESTES, 1997) - e seus desdobramentos, possibilitaram esclarecer como as células se originavam de outras células pré-existentes. Outro importante passo das pesquisas sobre a morfologia e fisiologia celular indicou

o valor da autonomia da célula. Todavia, a célula possui uma dimensão microscópica e seria este campo microscópico e abstrato acessível e compreensível aos/às alunos/as de ensino médio?

Palmero e Moreira afirmaram que:

A célula é um conceito-chave na compreensão e na organização do conhecimento biológico, é uma entidade complexa e abstrata que se constrói nas mentes de nossos alunos, em seu conhecimento, a partir do discurso. Ela se constrói como tal entidade complexa e abstrata, mas que também é física, real, que existe neste mundo físico e real. Além de ser uma entidade que determina a estrutura e o funcionamento de todo o mundo vivo; condiciona, portanto, sua compreensão, sua interpretação, a representação do que é realizado nestas mentes como intermediário entre esse mundo vivo e o sujeito que pretende aproximar-se dele para entender e compreendê-lo (PALMERO; MOREIRA, 1999, p. 121-122, tradução nossa).

Considerando a importância da Biologia Celular, sua presença no currículo escolar e a relevância deste conhecimento para a compreensão da diversidade da vida e dos fenômenos biológicos, observamos durante esta pesquisa que aspectos morfológicos são um dos primeiros temas tratados nos livros didáticos e nas aulas de Biologia do ensino médio. Também nas aulas observadas durante nossa experiência como professoras de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura; a morfologia celular, na maioria das vezes, antecede os conhecimentos escolares sobre a diversidade da vida e da organização biológica dos seres vivos.

Sob o prisma curricular, a educação científica escolar ganhou consistência com o cenário político e econômico, conforme descrevem Krasilchik (2000) e Waldhelm (2007), nos anos 60, tendo como cenário a Guerra Fria, os Estados Unidos buscavam vencer a batalha espacial e fizeram grandes investimentos financeiros e humanos para produzir os conhecidos 'projetos de 1ª ge-

ração do ensino de Física, Química, Matemática e Biologia para o ensino médio'. A motivação desta corrida era a formação de cientistas através da atração de estudantes para as carreiras científicas, criando uma elite intelectual desde a escola secundária até o ensino superior onde as Ciências imperassem e garantissem a hegemonia norte-americana na conquista do espaço. Cabe lembrar que tal corrida teve como impulso dois eventos referentes à União Soviética, sendo em 1955 a explosão de uma bomba de hidrogênio e, em 1957, o lançamento do primeiro satélite artificial, Sputnik I, com vistas à conquista do espaço como um novo território de disputas (FRACALANZA, 1992).

Para garantir a formação de cientistas, os EUA e a Inglaterra criaram centros e comitês nacionais com a finalidade de desenvolver materiais didáticos e financiar projetos em países da América Latina para subsidiar a motivação de estudantes para as carreiras científicas. Dentre estes se pode citar a equipe do 'Biological Sciences Curriculum Study' (BSCS - eram compostos por três versões: a Azul - com conteúdo de Biologia Molecular; a Verde - que tratava de conhecimentos de Ecologia; e a Amarela - sobre Citologia e Genética), que produziu três versões de livros didáticos para a disciplina escolar Biologia. Então, no Brasil, na década de 60, estes livros, versões azul e verde, foram traduzidos e adaptados pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e publicados pela Universidade de Brasília por meio de convênio (FERREIRA; SELLES, 2005). Segundo Fracalanza (1992), os objetivos do IBECC eram acelerar a difusão da inovação do ensino de Ciências e formar grupos específicos e especializados sobre currículo visando a produção de futuros projetos nacionais.

Todavia, em meio a um cenário de embates na questão curricular, até a Reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971 passou a figurar uma estrutura curricular embasada na cultura científica e técnica, deslocando o enfoque das humanidades e estudos literários para um pano de fundo. Ainda segundo as autoras supracitadas, esta

nova configuração trouxe à tona a discussão sobre a validade do humanismo clássico e do humanismo científico, a importância da plasticidade e da variedade curricular e sua orientação para o mercado de trabalho. Entretanto, a formação científica teve impulso externo devido ao cenário político-econômico da época.

Nesta perspectiva de um ensino tradicional, o grande volume de informações e a linguagem científica dominaram o cenário escolar na disciplina de Biologia, com a ‘transferência de saberes’ dos/as professores/as para os alunos/as, como em um movimento de alfabetização científica (SANTOS, 2007). Por outro ponto de vista, a alfabetização como mera aquisição de vocabulário sem conexão com sua aplicação no cotidiano não torna o ensino de Biologia significativo. Desse modo, em contraponto está o letramento científico, como forma de criar vínculos entre o saber escolar e o saber ensinado, na construção de efetivos significados e passíveis de aplicação no cotidiano dos/as alunos/as.

Poderíamos pensar na alfabetização científica, como sendo referente à aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica. Por outro lado, o letramento científico, se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio-histórico específico (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005, p. 2).

Atualmente, a Biologia Celular, com vistas à educação científica, está no currículo do ensino médio como conteúdo inicial nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Currículo Referência dos Estados de Goiás (SEDUCE, 2012) e Minas Gerais (MARTINS et al., 2006) e na maioria dos livros didáticos (LDs) desta etapa de ensino. Além disso, esta área da Biologia pode concretizar a associação para a compreensão dos fenômenos orgânicos dos seres vivos e suas relações com o ambiente. Por este motivo, justificamos a importância da compreensão deste tema para o desenrolar da trama de uma rede de assuntos das Ciências Biológicas, muitas vezes iniciando do nível micro de conteúdos para o

macroscópico, e o inverso, macro para microscópico, em um fluxo contínuo entre células-organismo-células.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM (BRASIL, 1999), o conteúdo de Biologia Celular está definido a partir da Citologia, tratando: da diversidade da vida e do funcionamento celular, nos processos metabólicos; síntese proteica, material genético, hereditariedade e divisão celular; fenômenos físico-químicos que ocorrem no interior das células; e teoria celular. Estes documentos foram elaborados logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, mas passaram por revisão e reelaboração em 2002, quando foi publicado o material com as orientações curriculares complementares aos PCNs, conhecido como ‘PCN+ EM’.

De acordo com o PCN+EM (BRASIL, 2002, p. 33), o desafio é:

Organizar o conhecimento a partir não da lógica que estrutura a ciência, mas de situações de aprendizagem que tenham sentido para o aluno, que lhe permitam adquirir um instrumental para agir em diferentes contextos e, principalmente, em situações inéditas de vida.

Assim, este documento apresenta o currículo de Biologia em 6 temas estruturadores a saber: 1. Interação entre os seres vivos; 2. Qualidade de vida das populações humanas; 3. Identidade dos seres vivos; 4. Diversidade da vida; 5. Transmissão da vida, ética e manipulação gênica; e 6. Origem e evolução da vida. Assim, a Biologia Celular se faz presente, diretamente, nos eixos 3, 4, 5 e 6, através das seguintes unidades temáticas apontadas pelos PCN+EM: a organização celular da vida; as funções vitais básicas; DNA: a receita da vida e o seu código; tecnologias de manipulação do DNA; a origem da diversidade; os seres vivos diversificam os processos vitais; os fundamentos da hereditariedade; aplicações da engenharia genética; hipóteses sobre a origem da vida e a vida primitiva.

Analisando os PCN+EM, constatamos que a maior parte dos temas estruturantes da Biologia possui vínculos com a Biologia Celular e isto nos mostra a importância desse conteúdo para a compreensão da vida em sua diversidade.

Dessa forma, não só o currículo interfere no processo de ensino-aprendizagem, mas também a educação científica e a formação docente, além de fatores sociais, culturais e políticos. Partimos, então, da educação científica com vistas a discutirmos as concepções de célula dos/as alunos/as de ensino médio do município de Catalão, Goiás.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi sistematizado a partir das informações extraídas de questionários respondidos pelos/as alunos/as de ensino médio e que se constituíram em parâmetros de análise para as demais etapas desta pesquisa. Selecionamos três estabelecimentos públicos estaduais de ensino médio do município de Catalão para viabilizarmos a execução deste. Os/as respondentes firmaram sua participação de forma autônoma, com o termo de assentimento ou o termo de consentimento livre e esclarecido e o preenchimento dos questionários.

O questionário, do tipo semiestruturado, foi elaborado com sete questões, sendo cinco perguntas abertas e duas fechadas. Outro ponto importante presente no questionário semiestruturado foi o espaço dado à voz dos/as respondentes, via questões abertas (TRIVIÑOS, 1987), uma vez que estas seriam vitais para conhecermos as concepções de célula dos/as estudantes e traçarmos a continuidade da pesquisa.

Obtivemos 163 questionários respondidos por alunos/as dos três anos do ensino médio. Identificamos que o público tinha uma faixa etária média de 17 anos, provenientes do total de 11 turmas abordadas, sendo a maioria do turno matutino. Cada turma foi catalogada com uma sequência de números e estes foram

distribuídos a cada questionário. Assim, cada respondente recebeu um código contendo a letra A [aluno/a] e o número do questionário (por exemplo, A21), possibilitando a preservação da identidade dos/as participantes.

A partir da leitura dos questionários realizada pelas pesquisadoras, foram identificadas duas categorias de conteúdos da Biologia Celular, a morfologia celular e a fisiologia celular. A criação das categorias partiu do exame aprofundado das respostas obtidas nos questionários e norteou as demais etapas da pesquisa.

As informações obtidas por meio de questionários foram analisadas qualitativamente, com categorização das respostas dos questionários, análise de conteúdo (BARDIN, 2011) das falas de alunos/as e triangulação dos dados e métodos, buscando o entrelaçamento da literatura pertinente e a práxis.

Esperamos que as análises decorrentes desta pesquisa possam contribuir para a discussão sobre o ensino de Biologia Celular, de forma significativa e reflexiva, com vistas a promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de conteúdos da disciplina Biologia.

AS CONCEPÇÕES DE CÉLULA DE ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO

Iniciamos esta pesquisa com o questionário solicitando que os/as estudantes conceituassem célula. A maioria deles/as (144 respondentes) vinculava tal conceito à ‘constituição dos organismos vivos’. Outros/as focavam sua compreensão em aspectos morfológicos destas estruturas, tais como:

São as menores estruturas vivas de cada ser vivo e pode ter vários formatos dependendo de sua função (A219).

Células não podem ser vistas a olho nu porque são muito pequenas (A264).

Notamos que os/as alunos/as possuem a noção do caráter microscópico das células, mas a compreensão da existência de diversas formas da estrutura célula foi detectada em apenas um dos/as respondentes do questionário.

Em sua pesquisa de Dissertação sobre o conceito de célula viva, França encontrou uma gama heterogênea de definições apresentadas por alunos/as de 8º ano do ensino fundamental, como categorizado por esta autora: “microscópica (pequeno, menor, partícula), ser humano (corpo, organismo, homem), vida (essencial, ser vivo, energia, origem da vida), moléculas (DNA, proteínas) e constituintes da célula (membrana, citoplasma, núcleo, mitocôndria)” (FRANÇA, 2015, p. 67-68).

Alguns alunos/as (sete, exatamente) do ensino médio se referiram às células como microrganismos:

Células são microrganismos que constituem as partes do nosso corpo, elas formam os tecidos existentes em nós (A217).

Células são microrganismos que compõem os seres vivos (A16).

São microrganismos que através deles é formado nosso corpo (A241).

Estas afirmações evidenciam equívocos quanto aos níveis de organização dos seres vivos e à compreensão de célula enquanto unidade autônoma. As pesquisas de França (2015) e Cunha (2011) encontraram em seus trabalhos concepções semelhantes às por nós apresentadas:

Nosso corpo é feito de milhões de microrganismos (FRANÇA, 2015, p. 63).

Conhecer um pouco mais os organismos pequenos dentro do nosso corpo e que está presente em quase todas as funções (CUNHA, 2011, p. 58)

Richter e Hermel (2016, p. 3196) constataram que a definição de célula, nos LDs de Ciências e Biologia publicados no Brasil entre 1923 e 1949, estava reduzida a “uma estrutura limitada por membrana, contendo em seu interior um núcleo imergido no protoplasma”, ficando evidente que não havia clareza sobre esta conceituação. Apesar desta pesquisa revelar um tempo e um contexto envolvidos, os autores Alberts et al. (2004, p.3), em livro de ensino superior, também utilizam, na introdução da obra “Biologia Molecular da Célula”, uma concepção de célula semelhante, embora saibamos que esta definição pode ocorrer em determinados contextos, em diferentes níveis de ensino, como, por exemplo, ao realizar a introdução do tema, e, posteriormente, desenvolver seu estudo de forma detalhada.

Outrossim, em consonância com Bastos (1992), Carrillo et al (2011), Jara e González (2012) e Palmero (1997), o conceito de célula é vital para a construção e estruturação do conhecimento biológico e de seus desdobramentos a caminho da compreensão da organização e dos processos vitais. Como afirmado por Cherif et al. (2016, p. 75), “a célula é a menor entidade capaz de exibir características de vida”. Sendo assim, este conhecimento sustenta a importância de entender a célula tendo em vista sua participação fundamental na constituição dos seres vivos, em geral, e do próprio indivíduo como pessoa.

Tratando, então, da importância deste tema e as curiosidades advindas da visualização das células, perguntamos no questionário se os/as alunos/as já tinham visto uma célula, o local e o tipo da célula vista. A maioria dos/as respondentes afirmou que já tinha visto (53%), os demais não (44%). Sobre onde teriam visto uma célula, registraram que foi na escola: no microscópio e em figuras no livro didático. Ademais, quanto ao tipo de célula visualizada, fizeram os seguintes registros: vegetal, animal, eucariótica, humana e procariótica.

Constatamos, durante a aplicação dos questionários, certa dificuldade na classificação do tipo celular, uma vez que os/

as estudantes comentavam que um/a professor/a havia realizado atividade prática com visualização de células da cebola e da mucosa oral, mas eles/as se perguntavam: “*Célula de cebola é vegetal ou animal?*” e “*Célula da boca é vegetal ou animal?*”. Estas dúvidas pairavam no ar e observamos que se tratavam de questionamentos concretos, não eram meras especulações ou chacotas.

Notamos, pelas informações dos questionários, que muitos/as alunos/as demonstraram alguma dificuldade com a identificação de células animais e vegetais e outras classificações e/ou conceitos, como eucariontes e procariontes.

Através de um microscópio óptico na sala de aula. Observei *células mortas e células vivas* (A119).

A minha pele, pois *a pele é a maior célula de uma pessoa* (A321).

Em livros de biologia, células procarióticas e eucarióticas (A322).

No microscópio. O *DNA de um aluno* (A124).

Vi sim, no microscópio. *Vi uma angiosperma* (A221).

Na escola, o tipo de célula que eu *vi foi um pedaço de cebola* com o professor de biologia (A224).

Estas informações traduzem uma série de equívocos, como o tamanho da célula; a pele ser compreendida como maior célula, quando na realidade é um tecido, e as estruturas moleculares como o DNA que são invisíveis ao microscópio.

Esta concepção de exterioridade entre a célula e seu corpo foi discutida por Silva (2010) em sua Tese, tendo em vista as construções mecanicistas – o corpo-máquina – e as transposições desta ótica, o corpo-genoma, o corpo orgânico para argumentar como a fragmentação do corpo e o senso utilitarista do mesmo podem

gerar um distanciamento entre o indivíduo e seu corpo. Nesta perspectiva, trazemos a compreensão do corpo fragmentado, que ainda permeia a Ciência, a Medicina, os LDs, os currículos e os PCNs, como fator preponderante no desenvolvimento de saberes estanques, independentes, não relacionais, que trata o todo como soma das partes. Entretanto, ao focar o ensino de célula no estudo e entendimento das partes, a compreensão do todo se distancia e se esvai, restando o foco nos segmentos que, daí a pouco, já não fazem mais sentido ao todo; ou que este todo não se torna visível como o ‘eu’, ‘meu corpo’.

Frente ao exposto, inferimos que as características deste conteúdo podem levar à indefinição de saberes que discriminam qualitativamente o animal do vegetal. Entender o humano enquanto animal também pode ser um deslocamento gerado por ideias antropocêntricas que ainda se encontram enraizadas na sociedade e que terminam por hierarquizar e superestimar o humano à medida que a natureza passa a ser um plano de fundo para a vida da espécie humana.

Outro fator que pode impulsionar a desorganização de ideias relativas ao conteúdo biológico atrela-se à multiplicidade de conhecimentos e à grande quantidade de nomes científicos. Os estudos de França (2015, p. 71-72) indicam alguns obstáculos para a compreensão do conceito de célula: “A natureza microscópica da célula; as figuras de células no LD, estanques como se todas as células fossem iguais; e a dificuldade com o vocabulário técnico”.

Em relação à compreensão das classificações/conceitos de células animais e vegetais, eucariontes e procariotes, notamos esta confusão em momentos distintos das falas dos/as respondentes. Vários/as estudantes se referiram às células indicando conhecer estes termos científicos, como nos exemplos a seguir:

As células de *animais são procarióticas*, as células dos *vegetais são eucarióticas*, *possuem núcleo disperso ou não* na célula (A321).

Acho que *uma é eucariota e a outra procariota* (A205).

Creio que células *vegetais são procarióticas* e células *animais são procariontes* (A320).

Blystone (1987) também obteve resultados que mostravam a recorrente confusão conceitual entre eucariontes, procariontes e células animais, entre os/as estudantes de nível médio de escolas norte-americanas. Assim, buscamos interpretar estas respostas a partir dos lapsos conceituais pelo ponto de vista da alfabetização e do letramento científicos, descritos por Mamede e Zimmermann (2005).

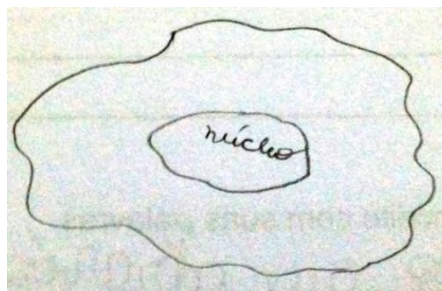
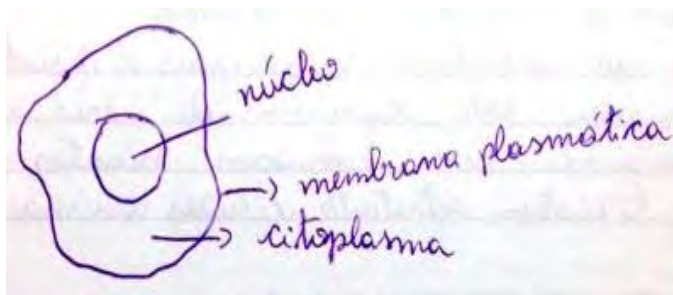
Nesta perspectiva, notamos que os/as alunos/as tinham incorporado vários termos científicos da Biologia aos saberes escolares construídos, o que demonstra a incorporação da alfabetização científica de acordo com algum critério de importância ou utilidade. Todavia, a aplicação destes conhecimentos se encontrava truncada, confusa, distante do cotidiano, sem significados produzidos ou relação, não haviam desenvolvido sentidos para estes, isto é, sem alcançar o letramento científico.

Ainda sobre a desorganização de ideias frente à nomenclatura científica, própria desta linguagem, observamos o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes espontâneos, do conhecimento pessoal que cada aluno/a constrói a partir de sua vivência e a divergência criada pela falta de significados dessas denominações. Assim, esse conhecimento espontâneo, que nasce do fato concreto e se torna abstrato ao confrontar-se com o conhecimento científico, que tem sua origem na abstração e posterior vinculação com a realidade, não cria os significados necessários e suficientes para se tornar concreto, ficando apenas no plano das ideias, sem transformar o conhecimento espontâneo que foi movido (NUÑEZ, 2009). Esse conhecimento novo não foi internalizado e seu saber prévio, espontâneo, continua válido com a mesma ‘forma anterior’.

De acordo com Nuñez (2009, p.44), para Vygotsky os conceitos espontâneos, também conhecidos como conceitos prévios ou senso comum, são categorias intuitivas, experienciais, construídas a partir de tentativas e erros perante situações diversas, com “relações orientadas pelas semelhanças concretas e generalizações isoladas”. Os conceitos científicos, conceitos escolarizados, se constituem através da interiorização, ou internalização, de relações conscientes, analíticas, que envolvem sistemas mais complexos de construção a partir de atividades orientadas, sistematizadas e organizadas. Neste sentido, o referido autor (p.47) instrui que cabe “à escola propiciar situações de aprendizagem que não somente permitam a construção da definição do conceito científico, mas também de sua aplicação”.

Outros aspectos relevantes à morfologia celular referem-se ao formato e aos constituintes celulares. A análise dos desenhos de célula e a indicação do nome das estruturas evidenciou que a maioria (32%) dos/as alunos/as participantes da pesquisa compreendiam célula como uma unidade composta por três estruturas básicas: membrana, citoplasma e núcleo (Figura 1).

Figura 1 – Desenhos de células dos/as alunos/as (A - A113/ B - A330).



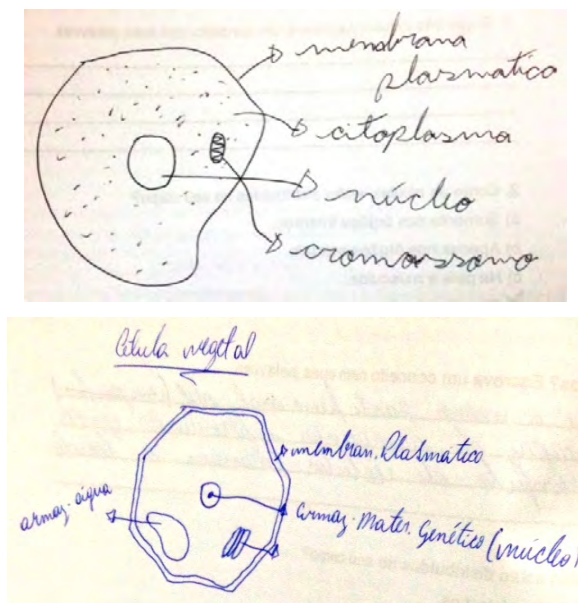
Fonte: Imagens extraídas do questionário da pesquisa.

Estudos desenvolvidos por outros/as pesquisadores/as como França (2015) e Palmero e Moreira (1999) identificaram posicionamentos de alunos/as recorrentes definindo células com formato arredondado, identificando como componentes a membrana, citoplasma e núcleo. Podemos então, inferir que existe um estereótipo padrão do formato celular, estática e fisiologicamente, que é comum ao imaginário dos/as estudantes e que reflete o modelo utilizado nos LDs e nas mídias (GONZÁLEZ et al., 2012; RICHTER; HERMEL, 2016).

Palmero (2003) analisou imagens de células em livros didáticos e identificou alguns deles como construtores de um estereótipo de célula: estrutura plana e circular, com núcleo centralizado e algumas organelas citoplasmáticas.

Alguns/as estudantes (26,5%), ainda por meio de seus desenhos, demonstraram compreender célula para além dos seus três componentes básicos. Contudo, muitos/as alunos/as desenharam ‘qualquer tipo’ de estrutura interna solta pelo citoplasma celular sem saber identificar o que era. Desenhos de pontos e rabiscos aleatórios pelo citoplasma indicam que estes/as alunos/as sabem que existem outros componentes no meio intracelular, mas poucos/as souberam identificar algumas organelas (Figuras 1 A e B).

Figura 1. Caracterização de célula feita pelos/as alunos/as (A - A117/ B - A326) explicitando organelas citoplasmáticas.

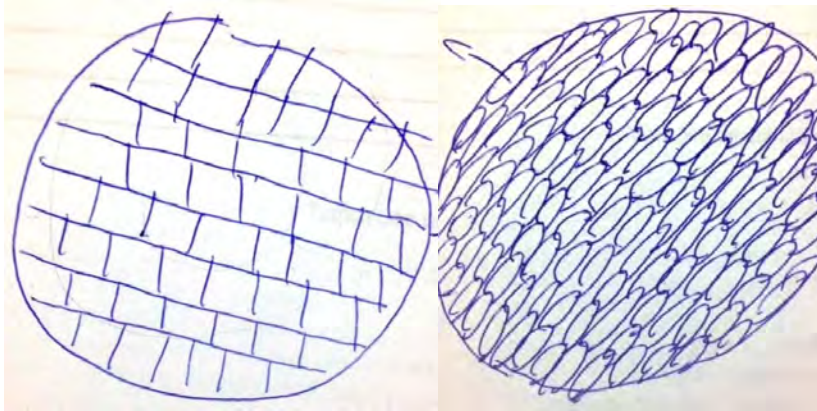


Fonte: Imagens extraídas dos questionários.

Um outro tipo de esquema, muito pouco encontrado nos questionários (quatro casos), poderia indicar que os/as alunos/as demonstraram ter o conhecimento sobre tecidos (Figuras 2 A e B). A forma de rede de células, ou tecido vegetal e o limite (borda) externo arredondado, como a reprodução de uma imagem no mi-

crossópio, provavelmente referia-se a imagens vivenciadas em atividades práticas anteriores.

Figura 2. Desenhos de células dos/as alunos/as (A - A110, B - A105) indicando esquemas semelhantes a uma rede de compartimentos ou tecido.



Fonte: Imagens extraídas do questionário da pesquisa.

Estes desenhos reportavam a tecidos contínuos formados por aglomerados de compartimentos, similares às amostras de cortiça visualizadas por Robert Hooke (1665) apresentadas nos LDs. Acreditamos que esse tipo de representação realizado pelos/as alunos/as como sendo de uma célula, conforme solicitado no questionário, traduz um equívoco de compreensão do conceito de célula dos/as estudantes, ou seja, eles/as interpretaram a visualização do tecido epitelial da cebola (segundo informação do professor e de alunos/as) como a imagem de uma célula individualizada.

Conhecer a origem do material a ser observado, compreender o processo de montagem das lâminas, as etapas de tratamento, fixação ou coloração do tecido antes de ser levado ao microscópio, é importante para o entendimento do aspecto microscópico (as células) de um organismo macroscópico (a cebola), por

exemplo. Neste contexto, qual seria a contribuição dos LDs para a formação desta concepção?

Autores/as como Martins, Gouvêa e Piccinini (2005) afirmam em seu artigo “Aprendendo com imagens” que as ilustrações são recursos de linguagem não verbal que contribuem para a interlocução do conhecimento científico, afirmando que a imagem comunica de forma mais objetiva que os textos.

Heck e Hermel reconheceram que

As ilustrações oferecidas pelos livros didáticos parecem promover uma forte influência nas formas de representação interna que são geradas a respeito das células, atuando como obstáculos epistemológicos. A percepção dos alunos é “livresca”, ou seja, quando pedido a eles que as desenhem, percebe-se que elas apresentam aspectos basicamente descritivos e estruturais, onde o dinamismo e o funcionamento celular costumam estar ausentes (HECK; HERMEL, 2013, p. 3)

Prosseguindo a discussão sobre a importância do estudo dos conteúdos de Biologia Celular, bem como de seus recursos pedagógicos, Palmero (1997 e 2003), Rocha e Silveira (2010) ressaltam a dificuldade deste estudo tendo em vista sua complexidade e seu grau de abstração.

Assim, fica evidente a necessidade de, para além da aula expositiva e do suporte em LDs, o aporte de outros recursos pedagógicos como, por exemplo, imagens tridimensionais e atividades práticas de visualização de amostras biológicas com instrumentos específicos, como microscópios, que contribuam no processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e participativa (HECK; HERMEL, 2013; ROCHA; SILVEIRA, 2010).

Segundo Díaz de Bustamante e Jiménez Alexandre (1996), no artigo “¿Ves lo que Dibujas? Observando células con el microscopio”, a compreensão da organização celular requer certa habilidade de observação, levando em consideração a precisão do

material preparado, o equipamento utilizado e a execução da atividade para proporcionar a visualização e interpretação das estruturas celulares. Articulando esta compreensão às informações advindas dos desenhos equivocados de célula como ‘tecidos’ representados nos questionários, nos ocorrem as seguintes indagações: estes/as alunos/as compreenderam o que é célula e o que é tecido? No momento das atividades práticas esses/as estudantes tiveram tempo hábil para visualizarem e interpretar o que estavam vendo? Eles/as tiveram autonomia no manuseio dos equipamentos e materiais? Ou queremos que nossos/as alunos/as vejam o mesmo que nós ao utilizarmos aquele modelo tradicional de aula prática onde montamos o microscópio e as lâminas, focalizamos o material e, sem que nenhum/a estudante encoste na bancada ou microscópio, eles devem observar pelas oculares do equipamento aquilo que planejamos? Que tipo de aula é essa? O que queremos com este tipo de atividade?

Acreditamos que a acuidade visual é tão pessoal quanto o tempo de observação e interpretação do material biológico na microscopia. Por isso existem os ajustes na distância das lentes oculares, no micrométrico e na intensidade luminosa, basicamente. Além da oportunidade de manipular um equipamento, que causa tanta curiosidade aos/às alunos/as quanto o microscópio, movimentar a lâmina para identificar as outras áreas do material, conhecer o equipamento para utilizá-lo com segurança, o/a aluno/a, com essa atuação, poderá construir seu conceito de célula e se aproximar de sua visualização?

Pensando sobre tais inquietações, e sabendo que muitas escolas não possuem microscópios, indicamos algumas atividades com o objetivo de elucidar práticas que podem ser executadas em salas de aula para visualização de células e que utilizem materiais de baixo custo. O ‘microscópio de laser’ (Anexo 5), segundo proposta de Planinsic (2001) e Mateus e Thenório (2014), utilizando seringa, caneta de laser verde e amostras de água de locais diversos, é uma boa alternativa para discutir sobre os organismos microscópicos

que habitam o ambiente aquático. Nesta atividade, uma amostra de água coletada de um lago ou de um córrego, por exemplo, pode permitir a visualização e identificação de invertebrados (Rotífera), protozoários (*Paramecium*, *Euplotes* sp, *Vorticella*) e algas (*Anabaena* sp.). Além disso, com base nesta técnica podemos ampliar a discussão sobre outros assuntos da Biologia, como Ecologia, Evolução, Zoologia, Microbiologia, entre outros.

Uma segunda atividade possível é o ‘microscópio de telefone celular’, de acordo com a proposta de Mateus e Thenório (2014), cuja descrição solicita a utilização de uma pequena lente extraída de canetas laser ou leitor de DVD, que deve ser colocada na frente da câmera do telefone celular. Então, o telefone, com a lente acoplada externamente, deve ser posicionado em relação à sua distância até o objeto a ser observado, para que se obtenha o foco da imagem. Neste tipo de recurso, é possível visualizar células de folhas de *Elodea*, do epitélio de cebola, ou da mucosa oral, além de outras amostras como fio de cabelo, insetos, ovário de flor ou grãos de pólen, por exemplo.

Compreendemos as limitações e as potencialidades destes tipos de atividade. Todavia, a criação de espaços de construção de saberes aos/às alunos/as se torna imprescindível no sentido da vivência da prática e da descoberta, expandindo os horizontes, incluindo o disciplinar meramente teórico, das aulas de Biologia. Saímos do dualismo rígido teoria-prática, a prática pela prática, no sentido de comprovar a teoria, quando oportunizamos e ressaltamos a discussão do ‘eu’, as minhas células, o meu corpo, em detrimento da visão de células animais e vegetais como distantes ou pouco significativas, cujo afastamento do ‘eu’ parece petrificar a hegemonia do humano em detrimento aos demais seres vivos. Vimos nessas atividades a oportunidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da Biologia Celular, através do movimento entre o nível macroscópico - o organismo, a cebola, neste caso -, passando ao nível microscópico - as células, o tecido - para, então, compreender o organismo.

Outro ponto importante é a necessidade de dar visibilidade ao trabalho e à construção coletivo/a – entre professores/as, professores/as e alunos/as, escola e universidade –, romper as barreiras disciplinares e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que segundo Silva e Cicillini (2012, p. 289),

O diálogo entre saberes e entre as disciplinas – diálogo interdisciplinar – requer o trabalho coletivo. Esse diálogo, como propósito ou princípio formativo, deu sustentação para recuperarmos algo que é próprio das Ciências Naturais: essa é uma área constituída a partir de diversas e múltiplas bases explicativas e, em razão do modelo fragmentado da ciência, parece, em regra geral, ter sido apagado das ações docentes no espaço escolar e no espaço formativo nas universidades. Nesse sentido, o trabalho coletivo e o diálogo interdisciplinar configuram-se como elementos que fortalecem a prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre as concepções de célula de estudantes de ensino médio, a forma como eles/as diferenciam células animais e vegetais, suas formas e a constituição das estruturas celulares nos proporcionou conhecer como a Biologia Celular tem se desvelado em sala de aula.

As distorções conceituais criadas pela forma como os conteúdos são tratados e o distanciamento entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos/as alunos/as nos revelam que a prática pedagógica precisa ser sistematizada para que docentes reflitam na sua ação e sobre sua ação, possibilitando o desenvolvimento profissional e na avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem.

Compreender a diversidade da sala de aula, levando em consideração os tempos, os espaços e as individualidades de cada estudante é permitir a expressão de pensamentos e atitudes na constru-

ção dos conhecimentos significativos a cada um/uma, concebendo os fenômenos da vida na intrínseca rede de conexões entre os seres vivos e a biosfera.

Agradecimento: Ao CNPq pela concessão de auxílio financeiro via Edital Universal.

REFERÊNCIAS

ALBERTS, Bruce; BRAY, Dennis; LEWIS, Julian; RAFF, Martin; ROBERTS, Keith; WATSON, James D. *Biologia molecular da célula*. Tradução: Ana L. S.Vanz et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 1294 p.

BARDIN, Laurence. *Análise do conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Fernando. O conceito de célula viva entre os alunos de segundo grau. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 11, n.55, p.63-69, 1992.

BLYSTONE, Robert V. The value of analysis of standardized placement exams: a case of study of cell structure. In: Second Regional Conference on University Teaching, 1987, New Mexico. *Anais...* Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282717.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMT, 1999, 394p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2002, 144 p.

BUSTAMANTE, J. Díaz de; ALEXANDRE, M. P. Jiménez. ¿Ves lo que dibujas? Observando células con el microscopio. *Enseñanza de las ciencias*, Barcelona, Espanha, v.14, n. 2, p 183-194, 1996.

CARRILLO, Laura; MORALES, Cristina; PEZOA, Vania; GONZÁLEZ, Johana Camacho. La historia de la ciencia en la enseñanza de la célula. *Revista Tecné Epistemé y Didáxis*, Bogotá, Colômbia, v. 29, p. 112-127, 2011.

CHERIF, Abour H.; SIUDA, Joella Eaglin; JEDLICKA, Dianne M.; BONDOC, Jasper Marc.; MOVAHEDZADEH, Farahnaz. Not all the organelles of living cells are equal! Or are they? Engaging students in deep learning and conceptual change. *Journal of Education and Practice*, Hong Kong, China, v.7, n.17, p. 74-86, 2016.

CUNHA, Karla Maria Castello Branco. O ensino e a aprendizagem significativa da célula no contexto da disciplina biologia do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública do Rio de Janeiro. 2011. 218f. *Dissertação* (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA, Marcia Serra; SELLES, Sandra Escovedo. Entrelaçamentos históricos das ciências biológicas com a disciplina escolar biologia: investigando a versão azul do BSCS. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, V, 2005, Bauru. *Anais...* Bauru, SP: UNESP/ ABRAPEC, 2005.

FRACALANZA, Hilário. O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil. 1992. 304 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

FRANÇA, Jaqueline Alves Araújo. Ensino-aprendizagem do conceito de ‘célula viva’: proposta de estratégia para o ensino fundamental. 2015. 136f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HECK, Claudia Maiara; HERMEL, Erica do Espírito Santo. A célula em imagens: uma análise dos livros didáticos de ciências no ensino fundamental. In: Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, VI, 2013, Santo Ângelo. *Anais...* Santo Ângelo, RS: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2013.

JARA, Natalia; GONZÁLEZ, Johanna Camacho. Unidad didáctica sobre la estructura de la célula eucarionte animal, desde el modelo cognitivo de ciencia. *Revista de Educación en Biología*, Espanha, v.15, n.1, p 43-52, 2012.

GONZÁLEZ, Johana Patrícia Camacho; COLICOY, Natalia Jara; ORELLANA, Cristina Morales; GARCIA, Nicole Rubio; GUERREIRO, Tatiana Muñoz; TIRADO, Gonzalo Rodriguez. Los modelos explicativos del estudiantado acerca de la célula eucarionte animal. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, Espanha, v. 9, n.2, p. 196-212, 2012.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.14, n.1, 85 - 93, 2000.

MAMEDE, Máira; ZIMMERMANN, Erika. Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, Espanha, número extra, 2005. Disponível em: http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRA320letcie.pdf> Acesso em: 21 abr. 2017.

MARTINS, Carmen Maria De Caro; TOLEDO, Maria Inêz Melo; SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro; BRAGA, Selma Ambrosina de M. *Proposta Curricular – Conteúdo Básico Curricular: Biologia/ ensino médio*. 2006. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. *Ciência e Cultura*, Campinas, SP, v.57, n.4, p. 38-40, 2005.

MATEUS, Alfredo Luís; THENÓRIO, Iberê. *Manual do mundo: 50 experimentos para fazer em casa*. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.

PALMERO, Maria Luz Rodriguez. Revisión bibliográfica relativa a la enseñanza/aprendizaje de la estrutura e del funcionamiento celular. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, RS, v. 2, n.2, p.123-149, 1997.

PALMERO, Maria Luz Rodriguez. Revisión bibliográfica relativa a la enseñanza de la Biología y la investigación em el estúdio de la célula. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, RS, v. 5, n.3, p. 237-263, set., 2000.

PALMERO, Maria Luz Rodriguez. La célula vista por el alumnado. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 9. n. 2, p. 229-246, 2003.

PALMERO, M. L.R.; MOREIRA, M. A. Modelos mentales de la estructura y el funcionamiento de la célula: dos estudios de casos. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, RS, v.4, n. 2, p. 121-160, 1999.

PLANINSIC, Gorazd. Water-drop projector. *The Physics Teacher*, Melville, NY, EUA, v.39, p.18-21, 2001.

PRESTES, Maria Elice Brzezinski. *Teoria celular: de Hooke a Schwann*. São Paulo: Scipione, 1997.

RICHTER, Elivelto; HERMEL, Erica do Espírito Santo. A biologia celular nos livros didáticos de biologia: uma análise histórica do conteúdo (1923-2004). *Revista da SBENBIO*, Maringá, PR, n.9, p. 3191-3202, 2016.

ROCHA, Marla Piumbini; SILVEIRA, Diego Teixeira. O que eles sabem sobre as células? Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Biologia, IV EREBIO-Região 5, V Congresso Iberoamericano de Educación em Ciencias Experimentales. *Revista da SBENBIO*, Fortaleza, CE, n. 3, p.876-882, 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, setembro-dezembro, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503607>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Secretaria de Estado da Educação (SEDUCE), do Estado de Goiás. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia/Curr%C3%A-Dculo%20Refer%C3%AAncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de Biologia. 2010. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz; CICILLINI, Graça Aparecida. A Formação de Professores em Acontecimentos: a produção dos saberes escolares nas Ciências Naturais no nível médio. In: Roberto Valdés Puentes; Andréa Maturano Longarezi; Orlando Fernández Aquino. (Org.). *Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores*. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 287-305.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGÁRIO, Ana Flávia. *As tramas do ensino de Biologia Celular na Educação Básica: conteúdos específicos, prática pedagógica e formação de professores/as*. 2017. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

WALDHELM, Mônica de Cassia Vieira. Como aprendeu ciências na educação básica quem hoje produz ciência? - o papel dos professores de ciências na trajetória acadêmica e profissional de pesquisadores da área de ciências naturais. 2007. 244f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO- FORMATIVO PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO ENSINO DE QUÍMICA

Andréia Andreóli Silvestre¹; Sandra Valéria Limonta Rosa²

INTRODUÇÃO

O ensino de Química como a maioria do ensino escolar tem privilegiado a formação do pensamento empírico, este tipo de pensamento, segundo Davidov (1988) é formado principalmente pela captação sensorial, pela observação direta do material. Diante desta situação percebemos que esses tipos de pensamento não expressam em sua maioria a especificidade dos conceitos teóricos científicos, o que vemos na realidade atual de ensino são as

-
- 1 Mestre em Educação pela UFG (2015). Atualmente é professor pesquisador da Universidade Aberta do Brasil-IFMT, técnica em Química dos laboratórios de Ensino das áreas de Química, meio ambiente e alimentos do IFMT e professora de rede estadual de Educação de MT. UFG/IFMT – deia.andreoli@gmail.com
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-doutora em Educação (Ensino Desenvolvidor) pela PUC-GO, sob a supervisão do Prof. Dr. José Carlos Libâneo. Professora no Programa de Pós-Graduação. UFG – sandralimonta@gmail.com

generalizações sendo formadas pela tomada de consciência proveniente de características comuns entre os objetos. Começamos este trabalho com o seguinte questionamento, por que a escola não está conseguindo cumprir com seus objetivos, que é ensinar os verdadeiros conceitos científicos? Partimos do pressuposto que a escola junto com os profissionais da educação até vem tentando, porém as metodologias didático-pedagógicas utilizadas é que não estão surtindo muito efeito. É através dessas justificativas que nós trazemos esta pesquisa com uma metodologia didática diferente do modelo tradicional de ensino, com o objetivo de apresentarmos e analisarmos a experiência que tivemos ao realizar um plano de ensino fundamentado nos pressupostos pedagógico-didáticos do ensino desenvolvimental, mostrando as contribuições do experimento didático formativo para a formação do pensamento teórico no ensino de Química. Para explicar a organização e formação dos conceitos científicos através do experimento didático formativo, vamos partir da teoria histórico-cultural, cujo representante de destaque foi Vigotski e depois chegaremos na teoria do ensino desenvolvimental, cujo representante de destaque foi Davidov. O percurso metodológico do nosso trabalho consistiu em realizar um planejamento de um experimento didático fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental, e realização do mesmo com uma turma do primeiro ano do ensino médio da cidade de Cuiabá-MT, com o intuito de trazer as contribuições do ensino desenvolvimental para o ensino de Química. Vale ressaltar ainda, que a referida pesquisa utiliza alguns dados da parte de um capítulo da dissertação de uma das autoras. A referida pesquisa trouxe contribuições significativas para os estudantes do primeiro ano do ensino médio, em relação ao conteúdo materiais e substâncias no ensino da Química, pois evidenciou a formação do pensamento teórico científico que os estudantes não tinham antes de iniciarem as seis ações de aprendizagem, resultando na dominação de métodos de pensamento e análises socialmente desenvolvidas em grupo. Foi perceptível o desenvolvimento do pensamento não só pelo resul-

tado apresentado no caderno de respostas do experimento, mas pelo que os estudantes demonstraram na interação entre as falas e questionamentos com a construção da consciência dos conceitos dentro da própria atividade de estudo, formados pela internalização da relação cultural vivenciada na sala de aula.

Os conceitos trabalhados no ensino de Química visam à compreensão da constituição, propriedades e transformação dos materiais e substâncias; Esses conceitos são abordados sob um ponto de vista didático na forma de três aspectos do conhecimento, o fenomenológico, o teórico e o representacional (MACHADO; MORTIMER, 2007). Para Machado e Mortimer (2007) o aspecto representacional aparece ainda em maior evidência em relação aos outros aspectos vistos na sala de aula, o que dificulta mais ainda em nossa opinião a compreensão dos conceitos químicos, pois os estudantes ficam mais presos a fórmulas, equações e modelos representacionais, o que chamamos de conceitos empíricos, não formando o pensamento teórico.

As explicações dos conceitos químicos são ensinadas em três níveis de abordagem, o macroscópico, o nível microscópico e o das representações; além dessa situação muitos modelos são utilizados para explicar os conceitos químicos aparecendo o nível microscópico como o que mais se apresenta com grau de dificuldade no entendimento, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Este nível é caracterizado por um alto grau de abstração na abordagem de conceitos e conforme Raposo e Mól (2010), o distanciamento desses conceitos com o mundo imediato por parte dos alunos, exige desses a construção de modelos mentais e grande capacidade para articular ideias. Outra situação que vemos no ensino da Química é que há pouca discussão de propostas de reformas curriculares, onde o ensino de Química é muito tecnicista ou imediatista, além de pouco relacionar o ensino de Química com situações socioculturais dos alunos inerentes a cada contexto histórico e social.

O ensino de Química como a maioria do ensino escolar tem privilegiado a formação do pensamento empírico, este tipo de pensamento segundo Davidov (1988) é formado principalmente pela captação sensorial, pela observação direta do material. As bases lógicas das ideias se constroem no geral, através de um tipo de pensamento formado por meio de abstrações e generalizações de caráter lógico-formal. Diante desta situação percebemos que esses tipos de pensamento não expressam em sua maioria a especificidade dos conceitos teóricos científicos, o que vemos na realidade atual de ensino são as generalizações sendo formadas pela tomada de consciência proveniente de características comuns entre os objetos. Para nós este tipo de ensino favorece o discurso de que só se aprende na prática, ou seja, cada vez mais se perde o interesse da essência da teoria, e dá-se ênfase na utilidade da explicação. Começamos este trabalho com o seguinte questionamento, por que a escola não está conseguindo cumprir com seus objetivos, que é ensinar os verdadeiros conceitos científicos? Partimos do pressuposto que a escola junto com os profissionais da educação até vem tentando, porém as metodologias didático-pedagógicas utilizadas é que não estão surtindo muito efeito. É através dessas justificativas que nós trazemos esta pesquisa com uma metodologia didática diferente do modelo tradicional de ensino, com o objetivo de apresentarmos e analisarmos a experiência que tivemos ao realizar um plano de ensino fundamentado nos pressupostos pedagógico-didáticos do ensino desenvolvimental, mostrando as contribuições do experimento didático formativo para a formação do pensamento teórico no ensino de Química.

Para explicar a organização e formação dos conceitos científicos através do experimento didático formativo, vamos partir da teoria histórico-cultural, cujo representante de destaque foi Vigotski e depois chegaremos à teoria do ensino desenvolvimental, cujo representante de destaque foi Davidov. Além da filosofia, buscamos na psicologia, fundamentação teórica para o nosso trabalho, visto que a psicologia evidencia como o ensino pode interferir na

formação do pensamento dos indivíduos, mostrando que dentro da psicologia existem várias teorias que ajudam a compreender a influência da educação no desenvolvimento dos sujeitos.

Vigotski (2001) após observar vários métodos utilizados pela psicologia tradicional para explicar o comportamento e desenvolvimento humano, ele parte do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e caminha para a criação da teoria histórico-cultural, período em se refere a um determinado momento de estudos de Vigotski.

O momento de surgimento da teoria histórico-cultural se dá após a Revolução Russa de 1917, momento de muitos conflitos entre burguesia, campesinato e proletariado. Vigotski vê a necessidade de novas explicações para os fundamentos da psicologia, percebidas pelas discórdias entre materialistas e idealistas, ele traz um novo método para a Psicologia, baseando nas concepções de Marx e Engels, com o intuito de eliminar a cisão entre espírito e matéria (TULESKI, 2008). A intenção de Vigotski segundo Tuleski (2008) era construir uma psicologia conciliável com as transformações históricas superando a ideia de que o comportamento humano é determinado pelas concepções biológicas.

Romper com o determinismo biológico significava, antes de tudo, criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto e, para alcançar este objetivo, Vigotski procurou traçar uma linha divisória entre o homem e o animal, demonstrando seus pontos de convergência e de divergência, opondo-se à psicologia fisiológica que reduzia os comportamentos de ambos a reações instintivas e reflexas (TULESKI, 2008, p. 120).

Segundo Martins (2016) a teoria histórico-cultural evidencia a natureza social do homem, utilizando aporte filosófico materialista histórico-dialético, buscando compreender as relações existentes entre o sujeito e o objeto, oriundos da natureza social, cultural, com o intuito de identificar a origem da consciência humana. Para

explicar essas relações sociais e a consequência delas para a vida humana, os autores da teoria histórico-cultural utilizam o conceito da atividade, partindo-se do pressuposto que o trabalho é a forma original de transformação da realidade, o que segundo Davidov (1999) concluiu sendo o trabalho como o responsável por todas as atividades humanas tanto mentais, quanto materiais.

Outro autor que contribuiu para a base teórica da teoria histórico-cultural foi Leontiev (2005), que aprofunda os estudos da teoria da atividade, mostrando que é o motivo por meio dos processos psicológicos que estimula o sujeito a desenvolver a atividade, mas que a primeira condição da existência da atividade é a necessidade, sendo esta a primeira condição de existência da atividade, impulsionando os motivos em direção a um objeto (MARZANI, 2010). Podemos dizer que há uma estrutura da atividade, conforme Leontiev (2005) observou, são elas: necessidade, motivo, objetivo, condições e tarefas de realização da atividade.

De acordo com Vigotski (2001) o desenvolvimento cultural de uma criança pode ser explicado por dois níveis, o primeiro ocorre entre pessoas, originado do nível social, o que Vigotski chamou de meio intersíquico e depois proveniente do meio intrapsíquico, ou seja, do interior da própria criança. O movimento do processo intersíquico para o intrapsíquico se dá pelo processo de internalização, por meio dos signos culturais, que segundo Abrantes e Martins (2008) surgem do processo das relações do indivíduo com a realidade externa objetiva, através da atividade social, tendo em vista a satisfazer suas necessidades. O processo de apropriação do conhecimento se dá através dos tempos, por meio da elaboração histórica e social, criada pelo gênero humano. É através desse processo que ocorre o desenvolvimento psíquico do homem, através da aprendizagem de conteúdos que expressam os problemas vivenciados pela sociedade (ABRANTES; MARTINS, 2008).

Vigotski em uma das suas obras intitulada *A construção do Pensamento e da Linguagem*, se propõe a responder como se da aprendizagem escolar, a formação do pensamento escolar e científico. Para

Vigotski (2001) a origem do desenvolvimento psíquico de um indivíduo esta na relação dos conceitos científicos e espontâneos, por meio da linguagem. É através dos conceitos científicos que as ideias são construídas, permitindo a formação de generalizações mais amplas e profundas, permitindo o crescimento desses conceitos até formar o que Vigostki chamou de rede de sistemas de conceitos.

Sforni (2004) fundamentada nos estudos de Vigotski argumenta que as crianças utilizam os conceitos, mas não tem consciência sobre o uso dos mesmos, isto mais acontece porque a maneira que o conteúdo é ensinado e utilizado está relacionado à coisas, objetos ou pessoas do que propriamente ao conceito.

Se nos conceitos espontâneos a criança conhece o objeto representado no conceito, mas não toma consciência do próprio conceito, nos conceitos científicos o início ocorre onde para o conceito espontâneo, ou seja, na explicitação do seu conteúdo, na definição verbal e mediante operações que pressupõem o emprego não espontâneo dele (SFORNI, 2004, p.79).

A autora explica que os conceitos científicos e espontâneos estão diretamente ligados, que os conceitos científicos são mediados por outros conceitos, podendo a criança tomar consciência sobre o conceito científico após o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e cotidianos terem alcançado determinado nível pela criança.

O problema que percebemos em nosso ensino escolar é que os conhecimentos alcançados pelos estudantes não tem colaborado para a formação do pensamento teórico, através dos conceitos científicos. Davidov é um grande representante da teoria do ensino desenvolvimental, teoria que vamos trazer para contribuir com o ensino de Química. Ele desenvolveu e influenciou o ensino na Rússia na década de 70, baseando na teoria histórico-cultural, ele junto de Elkonin trouxeram discussões sobre os problemas da teoria da aprendizagem, trazendo bases psicológicas para a educação, com o pressuposto de que a educação e o ensino

promovem e proporcionam o desenvolvimento mental. Davidov propõe pensar nos principais conceitos da psicologia histórica-cultural com a convicção que a essência da atividade da qual todas as outras devem se fundamentar é por meio do ensino, pelo ensino desenvolvimental. Para Davidov (1988) o conhecimento é internalizado pelo estudante, por meio das generalizações como Vigotski já previa que as ideias vão surgindo, através das ideias, na dialética da relação do homem com o mundo mediado pela linguagem. O movimento da filosofia dialética de fora para dentro que o homem transforma a natureza e a si mesmo, mostrando que a relação do homem com o conhecimento se dá pela dialética, provocando mudanças internas individuais. A periodização do desenvolvimento humano segundo os autores do ensino desenvolvimental acontece de forma oposta da maneira até então propostas por grandes estudiosos, a organização psíquica, mental vai além do desenvolvimento biológico, se desenvolve pelas relações de aprendizagem que se dão ao longo da vida, pela apropriação da cultura.

Davidov em 1972 propõe a pensar em uma escola que se preocupe além do empirismo, num ensino que possa propiciar o desenvolvimento mental que contribua para o desenvolvimento da consciência e da personalidade do estudante, ele traz uma didática para serem desenvolvidas em sala de aula com a execução de algumas ações, operações e tarefas. Vamos então analisar a proposta de Davidov e as contribuições para o ensino de Química.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico do nosso trabalho consistiu em realizar um planejamento de um experimento didático fundamentado na teoria do ensino desenvolvimental, a realização do mesmo aconteceu em uma turma do primeiro ano do ensino médio da rede estadual de Educação da cidade de Cuiabá-MT, com o intuito de trazer as contribuições do ensino desenvolvimental para o ensino de Química.

O objetivo do prezado trabalho é captar as possíveis mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento dos estudantes, através de uma proposição didática fundamentada no ensino desenvolvimental, pela realização de ações, operações e tarefa de estudo, propostas pela professora pesquisadora, com o intuito de trazer contribuições para a formação do pensamento teórico no ensino de Química.

O experimento didático formativo utilizado em nossa pesquisa não deve ser confundido com outras metodologias já utilizadas no ensino de maneira geral, só pelo simples fato de ter o nome de experimento, por isso deixamos claro que este experimento segue as bases metodológicas do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Vamos abordar um pouco sobre o experimento didático formativo para evidenciar melhor o objetivo do nosso trabalho.

Segundo Freitas (2010) o experimento didático-formativo com enfoque na teoria histórico-cultural, parte das relações entre a atividade de ensino e a atividade da aprendizagem. É considerada uma alternativa relevante diferente de outras orientações didáticas que estamos acostumados a verificar em nossa educação, tem o intuito principal de verificar as mudanças qualitativas que necessitam ocorrer na aprendizagem do estudante, através da atividade mental desse estudante e das ações de ensino propostas pelo professor.

A principal diferença do experimento didático-formativo em relação a outras metodologias de ensino por se tratar de uma intervenção pedagógica tem como objetivo promover ações mentais que possam impulsionar mudanças nos níveis futuros esperados do desenvolvimento mental dos estudantes. Este experimento é considerado formativo, pois a partir do momento que as ações, operações e tarefas propostas pelo professor vão propiciando as transformações sobre o modo de pensar e agir nos estudantes, as mesmas impulsionam o desenvolvimento mental, no qual a ação formativa se concretiza nesta transformação.

ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa proposta neste trabalho traz dados de um capítulo da dissertação de uma das autoras, o experimento didático-formativo foi realizado no ensino de Química, em uma escola estadual da cidade de Cuiabá-MT e desenvolvido com uma turma de primeiro ano do ensino médio. O experimento didático foi realizado em 8 aulas da disciplina de Química, nesta quantidade de aulas não foi considerado ainda o prazo final de entrega da tarefa principal proposta no experimento.

O primeiro passo da pesquisadora foi conhecer a turma, a característica sociocultural dos estudantes, assim como informações socioeconômicas. Um questionário socioeconômico foi aplicado com os estudantes para fazer esta sondagem inicial, dois termos de consentimento foram entregues aos mesmos e aos responsáveis para autorização e participação na pesquisa, de acordo com as orientações do comitê de ética do IFMT. A média de estudantes participantes foi de 26, porém na lista de presença constavam 32 estudantes, o sexo masculino foi o de maior número no total de participantes.

Um plano de ensino foi elaborado pela pesquisadora seguindo os pressupostos da teoria desenvolvimental, em especial seguindo as orientações didático-metodológicas de Davidov (1988). O experimento foi filmado e depois analisado pela pesquisadora, conforme observações e anotações feitas em caderno de campo. Foram realizadas seis ações, e algumas operações com o intuito dos estudantes resolverem a tarefa principal do experimento, ou seja, a produção de um minidocumentário de no máximo cinco minutos de duração sobre o tema, materiais e substâncias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O plano de ensino do experimento didático para o ensino de Química seguiu as orientações de Davidov(1988), ou seja, foi fundamentado pela teoria do ensino desenvolvimental, a turma foi dividida em três grupos para a realização do experimento.

Davidov (1988) planejou esta metodologia didático-pedagógica em uma atividade de estudo que apresenta seis ações de aprendizagem, vamos observar as contribuições do experimento didático-formativo para o ensino de Química contemplando as seis ações fundamentadas no ensino desenvolvimental:

TRANSFORMAÇÃO DOS DADOS DA TAREFA, VISANDO BUSCAR A RELAÇÃO GERAL UNIVERSAL DO OBJETO

Para esta ação planejamos seis operações: A operação 1 da ação de número 1 foi passar dois vídeos para os estudantes, com o intuito de abordar a relação universal sobre o conceito de material e substância. O objetivo dessa operação foi através da historicidade da humanidade e da Química, extrair termos científicos, buscar a relação geral universal dos conceitos (materiais e substâncias), partindo do abstrato para chegar ao concreto. Vários questionamentos foram realizados, o fundamental foi mostrar aos estudantes o que segundo Sforini (2004) argumentou, a importância para a formação do pensamento teórico, é mostrar a essência do conhecimento como produção humana ao longo da história. Depois dos estudantes assistirem aos vídeos, alguns questionamentos foram realizados, dos três grupos, um grupo conseguiu com mais sucesso ter as primeiras abstrações sobre materiais e substâncias, a partir da abordagem histórica:

<p>a) Do que a matéria é feita, qual a matéria prima do mundo?</p> <p>R: A matéria é feita de pequenas substâncias químicas. A matéria prima do mundo são os elementos químicos da tabela periódica.</p>
<p>b) Qual foi a ideia inicial para explicar do que a matéria era feita?</p> <p>R: De tudo era composto, por quatro elementos: terra, fogo, água e ar.</p>
<p>c) O que os alquimistas fizeram que ajudaram a entender melhor os mistérios da matéria?</p> <p>R: Eles queriam transformar metais em ouro e queriam a pedra filosofal; através de seus estudos e experimentos para conseguir fazer novas descobertas que ajudaram a entender o mistério da matéria.</p>
<p>d) Qual o nome do cientista que contribuiu para a explicação e organização do que a matéria é feita?</p> <p>R: Dimitri Mendeleiev.</p>
<p>e) Pelo seu conhecimento de vida e escolar até o momento, cite 2 material, 2 substâncias e 2 elementos químicos que aparecem nos vídeos.</p> <p>R: metal, ouro (material) Álcool, água (substâncias) Hidrogênio e Oxigênio (elementos químicos).</p>

Quadro nº1: Resposta da operação 1 da ação 1 do grupo 1 de estudantes.

Operação de nº2 da ação 1: Na operação 2 vários materiais foram mostrados para os estudantes, entre eles, brincos de cores diferentes, copo com água e copo com álcool, sal e açúcar refinado. O objetivo dessa operação foi mostrar aos estudantes que existe uma propriedade da matéria chamada organolépticas que podem ser descobertas pelos sentidos humanos. Os estudantes após visualizar os diferentes materiais deveriam identificar a diferença entre eles, utilizando os sentidos humanos, para depois responder

aos seguintes questionamentos: a) Será que sempre poderemos utilizar as propriedades organolépticas, percebidas pelos sentidos humanos para diferenciar os materiais? Justifique. b) Será que podemos utilizar, por exemplo, as propriedades organolépticas para separar os componentes de um lixo? Como podemos proceder então, para realizar tal tarefa?

As respostas para estes questionamentos ficaram mais no nível do senso comum, dando ênfase ao que Davidov (1988) chamou de conhecimento empírico, os estudantes nem se propuseram a pesquisar para aprofundar sobre tal conhecimento, o que nos fez perceber que esta operação cumpriu mais com o objetivo de familiarizar os estudantes com uma das propriedades dos materiais. As respostas para esta operação foram:

Grupo 1: a) Não, porque existem vários riscos, num laboratório, por exemplo, pode conter outras substâncias misturadas tornando-as tóxicas. b) A gente não pode mexer diretamente no lixo sem uma proteção, por existir muitos vírus e bactérias.

Grupo 2: a) Não, temos que estudar sobre a substância. b) Não, teremos que estudar sobre cada produto para podermos separar.

Grupo 3: Não, pois alguns materiais podem ser tóxicos. b) Não, usando materiais necessários.

Operação 3 da ação 1: A professora colocou um comprimido efervescente num copo com água para os estudantes anotarem o que está acontecendo. Além dessa atividade foi mostrado aos estudantes bijuterias de várias tonalidades para os estudantes observarem o que aconteceu com as mesmas, e depois deveriam responder aos questionamentos: a) Comparando o início com o final do processo de efervescência com o comprimido estomacal, o que podemos explicar que aconteceu? b) Por que temos diferentes tonalidades de joias? Do que as joias são feitas e porque muitas escurecem?

Para esta operação houve melhoras na qualidade das informações fornecidas pelos estudantes, pois percebemos que alguns

estudantes começaram a se familiarizaram com alguns conceitos científicos, ou seja, as abstrações realizadas pelos estudantes permitiram acompanhar a organização para formar as generalizações iniciais para a formação do pensamento teórico dos mesmos, que inclusive ficou evidenciado em vários momentos em suas falas. As respostas para esta operação foram:

Grupo 1: a) Com a dissolução do comprimido na água, além de ser uma reação química, transformou a água em uma nova substância, contendo gás. b) Pelas variedades de metais; são feitas de metais; o suor, por exemplo, tem várias substâncias que reagem com o metal, além de sofrer oxidação.

Grupo 2: a) As substâncias reagiram para formar um novo produto, no caso um gás foi formado. b) Por metais diferentes, são feitas de metais, pelo oxigênio e substâncias químicas. Grupo 3: a) Aconteceu um processo químico que mudou o estado da água quando colocamos o comprimido na água, foi observado borbulhas na água e a mesma ficou mais clara. b) Por que ela se mistura com outros elementos; A joia é feita de metal; e se dissolve no suor da nossa pele.

Operação 4 da ação 1: Nesta operação uma chapa de aquecimento, um termômetro foi utilizado para medir a temperatura de ebulição de algumas substâncias e suas misturas, como água, álcool, água com açúcar e água com álcool. O objetivo dessa operação foi observar uma das características específicas das substâncias através das da observação das temperaturas de ebulição. Os questionamentos para esta operação foram: a) Cada grupo ficará responsável por uma medição sempre com o professor ao lado orientando, depois da realização de cada medição os estudantes deverão anotar os dados para passar para os outros estudantes. b) A cor de uma substância pode mudar com o tempo? A água, o álcool, o sal sempre tem mesma cor? Justifique.

Na execução dessa operação tivemos alguns problemas, a chapa de aquecimento para a execução da atividade foi emprestada de outra instituição cuja voltagem era de 220v e as tomadas da

sala de aula eram de 110 v, e a escola não possuía a tomada necessária, ou seja, com esta situação a atividade foi prejudicada. Para minimizar o problema pedimos para a cozinheira da escola, aquecer a água na cozinha da escola para utilizarmos no experimento. Esta situação atrapalhou a medição correta dos valores esperados para a temperatura de ebulição da água, pois a sala de aula fica longe da cozinha e o tempo da saída do fogo até chegar à sala para o início de realização do experimento fez com que a temperatura baixasse. Para esta operação tivemos as seguintes respostas:

Grupo 1: a) A água não chegou a 100°C, por não estar em ebulição, chega somente a 75°C. E a altitude também influencia na temperatura. b) Depende, se for pura não muda, mas se for misturada com outra substância pode mudar. Nem sempre, dependendo do lugar e do tipo modifica a cor.

Grupo 2: A temperatura da água foi medida em sala de aula em 75° graus, porque a água não estava mais em ebulição e quando a água esta em ebulição ela chega em 100°C. b) Não, por que cada substância tem sua característica.

Grupo 3: a) Nós constatamos que o grau é de 75 graus Celsius, porém não estava em ebulição, mas na pesquisa que realizamos é 100°graus. b) A cor da substância só muda se ela se misturar com outras substâncias.

Operação 5 da ação 1: Nesta operação utilizamos um ovo e colocamos dentro de um copo com água para observar o que aconteceu. Depois da observação o ovo foi retirado e sal foi colocado na água e novamente o ovo foi colocado no copo para que os estudantes observassem o ocorrido e fizesse a comparação do antes e depois. O objetivo dessa operação é compreender outra propriedade das substâncias, a densidade. Após a realização da operação os questionamentos foram: a) O que aconteceu no experimento acima? Porque num certo momento o ovo afunda e no outro ele flutua? b) Podemos concluir que dois materiais iguais visualmente, mesmas cores, mesmos tamanhos, necessariamente possuem densi-

dades iguais? O que é a densidade? c) O que devemos considerar para descobrir a densidade das substâncias? Pesquise se necessário.

Para esta operação tivemos as seguintes respostas:

Grupo 1: a) Porque a relação massa volume do ovo é maior em relação a água, ou seja, sua densidade é maior. Quando foi colocado o sal na água, a densidade da água se torna maior. b) Não, pois a razão entre a massa e o volume de um objeto depende do material do qual é feito, ou seja, é uma propriedade específica de cada substância, à qual se dá o nome densidade. c) Devemos considerar a massa e o volume de cada substância.

Grupo 2: a) O ovo flutua por causa da densidade da água. b) Densidade é uma grandeza que expressa o quanto há de massa por unidade de volume de dado material. Para calcular a densidade de um material utiliza-se, então a seguinte equação: $d=m/v$. c) Precisa-se de massa e também volume.

Grupo 3: a) Por que se comporta de maneira diferente quando mergulhado nos diferentes líquidos. b) Não, pois um material pode não ter a mesma massa e volume. Densidade é uma grandeza que expressa quanto há de massa por unidade de volume de dado material. c) Para considerar deve ser a massa e volume.

Operação 6 da ação 1: Nesta operação os três grupos de estudantes receberam um conjunto de caixas embrulhadas de vários tamanhos, algumas dessas caixas possuíam outras caixas dentro, o objetivo dessa operação foi compreender o conceito de material, substâncias simples, substâncias compostas, elemento químico e misturas de substâncias. O direcionamento e questionamentos para esta operação foram: a) Após você receber as caixas, imagine que você está recebendo um material e sua tarefa é descobrir do que este material é feito e qual material é este. Para isto o primeiro passo é você pensar como você fará para descobrir? b) Supondo e fazendo mediações para que os estudantes comecem a abrir as caixas, o seguinte questionamento deverá ser feito: o que vocês encontraram dentro da caixa e o que diferenciou antes da abertura da caixa? c) Cada caixa dentro do material representa uma substân-

cia química além de representar também um elemento químico, conforme lista fixada no quadro com as representações da caixa e da cor relacionadas a elementos químicos. d) Já é possível explicar que substâncias e elementos químicos tem seu material? e) Na química através do que as substâncias são representadas e classificadas? f) Como podemos explicar até a abertura máxima de todas as caixas de quando temos um material, substâncias, substâncias simples, substância composta e elemento químico? g) Se necessário pesquise em livros ou internet, qual foram as substâncias que a professora te entregou?

As respostas para os questionamentos acima foram:

Grupo 1: a) abrir a caixa, balançar, pela cor. b) Outras caixas ou não. c) sim, caixa verde significa hidrogênio, caixa rosa continha 2 oxigênios e 2 hidrogênios. d) sim, hidrogênio e peróxido de hidrogênio. e) Através das fórmulas. f) elemento químico, pelas letras maiúsculas; substâncias através das fórmulas, características propriedades; substâncias simples contém apenas 1 elemento; substâncias compostas contêm elementos químicos diferentes. g) hidrogênio, peróxido de hidrogênio.

Grupo 2: a) Pelas cores e para abrir as caixas. b) mais caixas ou não. c) não responderam este questionamento. d) sim, pois cada caixa representa uma substância. e) através da fórmula. e) Através da fórmula. f) Material é um conjunto de substâncias; substâncias têm conjuntos de elementos químicos; substâncias simples só um tipo de elemento químico; substâncias compostas, quando tem elementos químicos diferentes; elementos químicos é o conjunto de substâncias. f) não respondeu esta questão.

Grupo 3: a) abrir a caixa. b) Não encontramos nada dentro da caixa, a diferença é que montamos um elemento químico. c) uma caixa branca e duas verdes. d) sim, água. e) pelas fórmulas. f) pela fórmula, pela cor, densidade; substância simples, só um elemento; substância composta, mais de um elemento químico. g) não responderam a este questionamento.

Após a análise da operação 6 percebemos o quanto os estudantes evoluíram nas respostas, o que caracterizou a utilização de vários conceitos e o quanto as operações anteriores ajudou a formação do pensamento teórico. No total, só tivemos 3 questões sem respostas e apenas uma resposta do grupo 2 com formação de conceito equivocada, quando responderam que elementos químicos são conjuntos de substâncias, na verdade acreditamos inclusive que os estudantes inverteram os conceitos e fizeram confusão na hora de escrever a resposta. Essa operação foi a que mais caracterizou a atividade em grupo, os estudantes em conjunto discutiam as ideias, pesquisaram juntos, colaborando com o objetivo principal da atividade. Podemos dizer também, que esta operação em conjunto com as demais vistas da ação 1 teve como objetivo principal buscar a relação geral do objeto. Nesta operação 6, procuramos mostrar aos estudantes os aspectos gerais para se chegar ao conceito de materiais e substâncias, a operação propiciou familiarizar os mesmos com os conceitos chave (em uma rede de conceitos, conforme Vigotski (2001), já havia demonstrado) para se chegar aos casos particulares, sobre o que é um material e uma substância. O processo de generalização ficou bem evidenciado nesta operação também, pois nela ficou caracterizada que os objetivos da ação 1, no qual a percepção da ação ocorreu, sendo esta a primeira condição segundo Sforzi (2004) para ocorrer à generalização. Para a autora, a possibilidade da generalização é possível dentro de uma situação que realmente seja um problema de aprendizagem, isto ocorre quando há o rompimento com os limites da situação empírica e identificação da relação universal do objeto.

MODELAR AS RELAÇÕES ENCONTRADAS DO CONTEÚDO EM FORMA OBJETIVADA.

Depois de passar pelas seis operações de aprendizagem da ação 1, o objetivo de aprendizagem desta segunda ação foi elaborar um modelo que represente a ideia sobre material, substâncias, substâncias simples e substâncias compostas. Para esta ação foi pla-

nejada apenas uma operação com os seguintes questionamentos: a) Crie um modelo para representar a ideia que você tem sobre material ou matéria e substâncias. b) Comece a pensar nas substâncias que existem na escola com a ajuda dos seus colegas do grupo e da professora, utilize os símbolos ou imagens (ex: bolinhas, quadrados, triângulos, pontos, cruz, cores alternadas, etc) para representar a ideia de substâncias simples, substâncias compostas e misturas de substâncias. c) Socialize os modelos com os outros grupos da turma após criação.

Os modelos criados nesta ação permitiram a conclusão de que houve qualidade na formação do pensamento teórico para o aprendizado sobre substâncias, no qual ficou evidenciado que todos os grupos conseguiram caracterizar a representação por símbolos, mostrando a diferença de cada elemento químico. Apesar de algumas falhas de interpretação, principalmente em relação à demonstração do modelo para o material, percebemos que os três grupos não demonstraram ideia do modelo sobre os materiais, somente para as substâncias. Vamos observar os modelos representados por cada grupo:

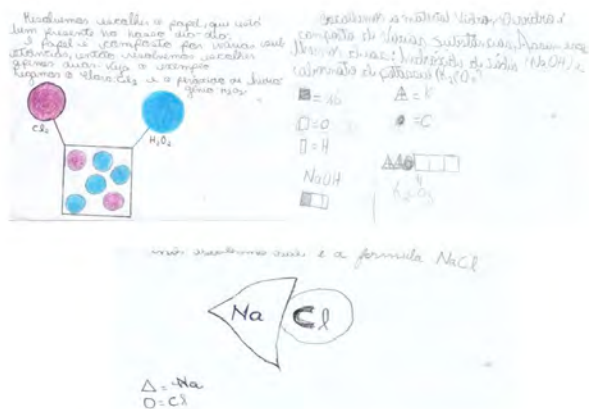


Figura nº1: Modelação do grupo 1 e 2 acima, respectivamente e modelação do grupo 3 abaixo, sobre a ideia de material e substâncias.

TRANSFORMAÇÃO DO MODELO PARA ESTUDAR SUAS PROPRIEDADES DE FORMA PURA

Para esta ação tivemos apenas uma operação, no qual a professora propôs aos estudantes listarem em seus cadernos as características de todos os conceitos já trabalhados de forma universal, buscando o conceito nuclear a partir das propriedades intrínsecas dos materiais e das substâncias. O objetivo dessa aprendizagem foi identificar as propriedades fundamentais para a formação do conceito nuclear do que são materiais, substâncias e tipos de

substâncias. Os questionamentos para esta ação foram: a) Faça no caderno de atividades do experimento um mapa conceitual do que já foi aprendido até o momento, de maneira a se pensar em uma ordem lógica de aprendizado. b) Depois de o mapa conceitual ser finalizado, escreva o conceito de cada termo aprendido, cada grupo deverá através de seus componentes trocarem informações construídas e após a realização da ação socializar com os demais grupos formados. Vamos observar na figura de nº 2 o mapa conceitual criado pelos três grupos respectivamente de cima para baixo:

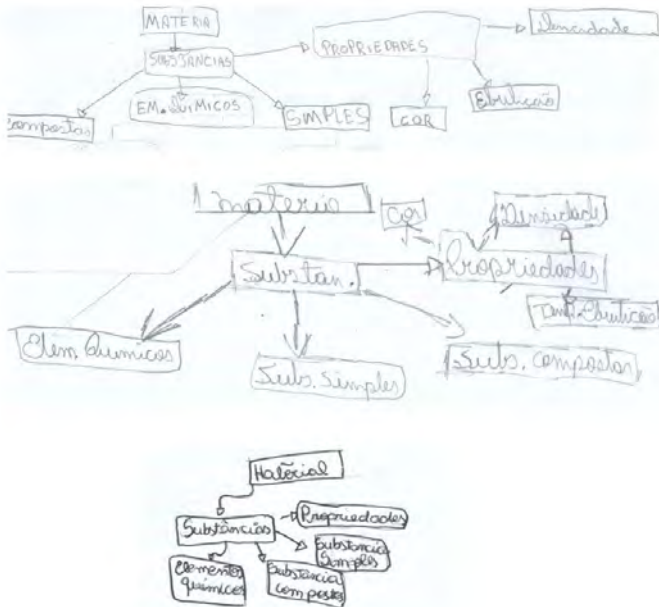


Figura nº 2: Mapa conceitual do grupo 1, 2 e 3, respectivamente na ordem de cima para baixo.

Para esta ação por questão de espaço no trabalho não vamos demonstrar o resultado do questionamento b, porém podemos concluir que a maneira de representação dos 3 grupos para esta ação 3 foi concluída com muito sucesso. Todos tiveram organização no pensamento, partindo-se do conceito de material depois substância até chegar a elementos químicos, podemos dizer que houve desenvolvimento do pensamento teórico científico pelos estudantes.

CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE TAREFAS PARTICULARES QUE PODEM SER RESOLVIDAS POR UM PROCEDIMENTO GERAL DO CONCEITO

Para esta ação também construímos apenas uma operação com o objetivo de resolver atividades particulares relacionadas ao conteúdo de materiais e substâncias. Foram disponibilizadas

duas atividades no caderno de atividades do experimento didático, com acerto de 100% pelos três grupos, vale ressaltarmos que o sucesso dessa ação se deu pela ida da professora em grupo por grupo, retomando as ações anteriores e direcionando a organização do pensamento dos estudantes.

CONTROLE DA AÇÃO DE APRENDIZAGEM DO PRÓPRIO ESTUDANTE EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES ANTERIORES

Para esta ação houve apenas uma operação com o intuito de verificar se houve a aprendizagem do conceito teórico das ações de estudo realizadas pelos estudantes na solução da tarefa. Neste momento os estudantes iniciaram o roteiro e planejamento do documentário a ser realizado a respeito dos conceitos aprendidos sobre materiais e substâncias.

AValiação DA AQUISIÇÃO DO MODELO GERAL ENQUANTO RESULTADO DO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Na última ação do experimento o objetivo foi avaliar a aprendizagem dos estudantes através do documentário a ser construído por eles sobre os conceitos científicos de materiais e substâncias. A professora deu orientações gerais para a confecção do documentário³, os materiais escolhidos pelos grupos foram: grupo 1 escolheu explicar sobre o papel, o grupo 2 sobre o sal de cozinha e o grupo 3 sobre o vidro. Como a professora responsável pela disciplina na escola precisava dar continuidade de seu planejamento com a turma, e o experimento já havia alcançado 8 aulas, a professora pesquisadora propôs continuar a orientação via aplicativo de

3 Montar e gravar um minidocumentário de no máximo 5 minutos explicando sobre o que os materiais da sua escola são feitos? E quais as substâncias que fazem parte destes materiais? Você precisará escolher um material da escola, explicar o conceito de material e investigar quais as substâncias que fazem parte deste material, explicar o conceito, as propriedades e a classificação das substâncias.

celular whatsapp e posteriormente a entrega do documentário foi realizada através do mesmo aplicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do materialismo histórico dialético, nosso trabalho parte da teoria histórico- cultural que compreende de maneira dialética o ensino articulado com a aprendizagem, permitindo além da compreensão sobre o processo de apropriação do conhecimento o estabelecimento entre o ensino e o desenvolvimento (LIMONTA, 2013). Em nossa concepção uma das teorias da aprendizagem que pode trazer grandes contribuições para a educação ao abordar a apropriação do conhecimento, propiciando um ensino que impulsiona o desenvolvimento é a teoria do ensino desenvolvimental, no qual, trouxemos uma metodologia didático-formativa através de um experimento didático baseado em seis ações que compõem a atividade de estudo. No decorrer das seis ações o desejo e a motivação foram trabalhados pela professora pesquisadora que seguiu a orientação de Davidov (1988) quando o mesmo utilizou a teoria da atividade para aprofundar sua fundamentação da teoria do ensino desenvolvimental; A tomada de consciência junto da motivação foram sem dúvida os componentes fundamentais para que as seis ações fossem realizadas com sucesso. A professora retomava no início de toda aula, o porquê era necessário percorrer todo o caminho das seis ações, já que era impossível percorrer o mesmo caminho do cientista que pesquisou e estudou o conteúdo a ser ensinado. O segredo foi demonstrar aos estudantes a consciência de cada ação e não da simples execução das operações e da tarefa principal, sem percorrer o caminho que realmente vai impulsionar o desenvolvimento psíquico. E a partir do momento que as ações foram ocorrendo, a aprendizagem foi propiciando o desenvolvimento mental e este implicou no desenvolvimento da própria consciência, que inclu-

sive pode influenciar também no desenvolvimento da personalidade segundo Davidov (1988).

Vale ressaltarmos que este trabalho traz dados de um capítulo de dissertação de uma das autoras, pela quantidade de páginas máxima para submissão desta pesquisa no evento em que publicamos, seria impossível escrever e mostrar o trabalho na íntegra. Por isso, optamos por mostrar o resultado da parte escrita da pesquisa realizada pelos estudantes no caderno de respostas e as contribuições que o ensino desenvolvimental pode trazer para o ensino de Química. Além da execução das seis ações de aprendizagem propostas pelo ensino desenvolvimental, a trajetória de questionamentos e perguntas que a professora pesquisadora fez no decorrer das seis ações é que foram fundamentais para que a aprendizagem, através do ensino impulsionasse o desenvolvimento do pensamento teórico. Essa parte que mostra a interação da professora com os grupos de estudantes, entre questionamentos e perguntas não podemos trazer para este trabalho, ficando a demonstração na íntegra deste experimento na dissertação de uma das autoras. Conforme Freitas (2016) a organização do ensino desenvolvimental em sua atividade de estudo não tem o conteúdo escolar como foco principal da aprendizagem, mas sim as conexões das ações mentais e dos modos de pensamento a esse conteúdo. Assim, justifica-se no decorrer das seis ações a necessidade de captar o movimento do pensamento dos estudantes partindo das atividades em grupo, do geral ao particular, envolvendo o pensamento popular e o empírico até a formação do pensamento teórico científico. Em muitas respostas percebemos o que Vigotski (2001) já havia levantado os chamados pseudosconceitos⁴, principalmente nas operações da ação 1, havendo a necessidade da professora pesquisadora interagir o tempo todo despertando nos estudantes ações mentais

4 Falar em pseudoconceito é saber empregar um conceito corretamente, ou seja, fazer a representação verbal do objeto sem ter a consciência do mesmo, é o que Martins (2012) exemplifica, todos nós sabemos para que serve um chip, mas falar o conceito correto do que é um chip, vai além do visual empírico, precisamos de no mínimo conhecimentos de física, nanotecnologia, etc.

capazes de formar as generalizações necessárias para a formação do pensamento abstrato ao concreto, presentes no pensamento teórico científico. Acostumados com o ensino passivo do qual estão acostumados, onde só o professor fala e é ativo, percebemos que apenas cerca de 12 estudantes interagem nos questionamentos e nas atividades, o que dificultou melhores resultados em algumas operações. Quando foi realizada a parte prática na ação 1, em especial parte experimental e da atividade com as caixas, confirmou-se o que Vigotski (2001) já havia evidenciado sobre o pensamento por complexos, percebemos que os estudantes se preocuparam em dar mais respostas classificatórias, comparativas e de diferenciação do que descobrir a essência do pensamento a ser formado. Nas ações de número 2 e 3 sobre a criação da modelação e do mapa conceitual, os estudantes apresentaram certa dificuldade até mesmo por não apresentar conhecimento sobre o que seriam essas atividades. A partir do momento que a interação começou a ocorrer e a professora deu orientação e demonstração de exemplos no próprio livro didático utilizado pelos estudantes e depois de vários questionamentos as ações foram desenvolvidas com sucesso, mesmo considerando a pouca familiaridade dos estudantes com os termos científicos exigidos.

Outra situação que percebemos dificuldade por parte dos estudantes foi na execução da tarefa principal proposta no experimento, ou seja, a produção do minidocumentário. Dos três grupos formados apenas 2 entregaram a tarefa principal, a argumentação dada por eles para tal dificuldade, foi de que a tarefa coincidiu com semana de provas, além de outras atividades que necessitavam ser entregues, houve reclamação também de pouca participação efetiva, poucos queriam contribuir com o grupo. É importante citarmos essa situação, pois é a realidade que mais passamos em sala por vários motivos, a resistência dos estudantes em não participar ou realizar as atividades em grupos. Sforini (2004) deixa bem claro que para o ensino desenvolvimental não é a resolução da tarefa principal que é o mais importante, mas

a trajetória do pensamento que caminha para o desenvolvimento, o movimento das ações mentais, realizadas no decorrer das seis ações de aprendizagem propostas pelo experimento didático, fundamentadas pelo ensino desenvolvimental, necessárias para o desenvolvimento do pensamento teórico.

No ensino de Química como a maioria do ensino escolar, o conhecimento empírico vem dominando nossa forma de pensar e agir; Refletir sobre o ensino de Química, exige ir além das fórmulas, além da dominação das transformações da natureza, por isso pensamos na teoria do ensino desenvolvimental, pois acreditamos nas contribuições dessa teoria para a educação a partir da internalização e apropriação da cultura humana. A referida pesquisa trouxe contribuições significativas para os estudantes do primeiro ano do ensino médio, em relação ao conteúdo materiais e substâncias no ensino da Química, pois evidenciou a formação do pensamento teórico científico que os estudantes não tinham antes de iniciarem as seis ações de aprendizagem, resultando na dominação de métodos de pensamento e análises socialmente desenvolvidas em grupo. Foi perceptível o desenvolvimento do pensamento não só pelo resultado apresentado no caderno de respostas do experimento, mas pelo que os estudantes demonstraram na interação entre as falas e questionamentos com a construção da consciência dos conceitos dentro da própria atividade de estudo, formados pela internalização da relação cultural vivenciada na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior*. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2008.

DAVÍDOV, Vassíli Vassilievitch. *Problemas do Ensino Desenvolvimental* – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Texto tra-

duzido do espanhol por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, para uso didático, na disciplina: *Didática na perspectiva histórico-cultural*, no PPGE da Universidade Católica de Goiás. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. O que é a atividade de estudo. Escola inicial, São Paulo: Escola n. 7, 1999. p. 1-9.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. Goiânia-GO, *Educativa*. PUC-GO. v.19.n.2, p.419-448, maio/ago.2016.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra Madeira. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2010, Uberlândia-MG. *X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*, v. I. p. 1-11, 2010.

LEONTIEV, A. N. The Fundamental Processes of Mental Life. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 4, July–August 2005, pp. 72–75.

LIBÂNEO, José Carlos. *Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula*. Texto de uso didático produzido pelo autor para a disciplina “Didática e Ensino Desenvolvidor” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2013.

LIMONTA, Sandra Valéria. Mediação pedagógica e desenvolvimento: contribuições da teoria histórico cultural para o trabalho didático da escola. Trabalho apresentado no *V EDIPE (Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino)*. Goiânia, 27 a 30 de agosto de 2013. Disponível em: <http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/Trabalhos%20encomendados/Sandra%20V.%20Limonta.pdf>. Acesso em 15./08/2017.

MACHADO, Andrea Horta; MORTIMER, Eduardo Fleury. Química para o ensino médio: fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano. In: ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs). *Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.p. 21-41.

MARTINS, Lígia Márcia. *O papel da Educação escolar na formação de conceitos*. Palestra no Congresso Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. UFES, Vitória-ES, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iHUdu3jBqT4&t=327s>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 149 a 170.

MARZANI, Marilene. Ensino e aprendizagem de didática no curso de Pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davidov. 2010. 278f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, Goiás, Goiânia, 2008.

RAPOSO, N. R.; MÓL, G. S. A Diversidade para aprender conceitos científicos. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). *Ensino de Química em foco*. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 296-302.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá-PR: Eduem, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch . *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001.

O CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS: A INSERÇÃO DE ELEMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Raphael Divino Ferreira de Rezende¹; José Firmino de Oliveira Neto²; Leandro Gonçalves de Oliveira³

INTRODUÇÃO

O trabalho objetiva compreender como o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás incorporou, ou não, elementos da história e filosofia da Ciência (HFC) nos componentes curriculares Biologia, Física e Química. Para tanto, empregou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por intermédio de uma pesquisa documental. O corpo de análise constituiu-se no documento mencionado, para 1º, 2º e 3º série, do En-

-
- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) /UFG | raphael.rezende89@gmail.com
 - 2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) /UFG | neto.09@hotmail.com
 - 3 Professor orientador, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) /UFG | lego@icb.ufg.br

sino Médio, componentes curriculares Biologia, Física e Química. Assim, empregando à técnica de análise de conteúdo buscaram-se elementos da HFC nos seguintes itens do documento: expectativas de aprendizagem; eixos temáticos e conteúdos. Os dados possibilitaram compreender que a inserção da HFC ocorreu de forma incipiente em todos os componentes curriculares analisados, o que pode estar ligado ao fato de que o currículo do estado se aproxima da perspectiva neoliberal, o que não reforça a inserção dos elementos, tendo em vista que a mesma possibilita romper com a lógica tradicional que determina o sistema retirando o aluno da condição de um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem e o tornando um cidadão mais crítico das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Foi possível inferir também que a postura minimizada do currículo não deve se constituir como uma barreira para que o professor não insira em suas aulas a HFC. Para tal, volta-se a uma questão crucial, o entendimento de que a formação (inicial e continuada) se constitua como lócus da inserção dos elementos históricos e filosóficos da Ciência para que os professores consigam, não somente no estado de Goiás, encontrarem as frestas que os levem a um processo de ensino-aprendizagem crítico, onde a HFC seja um dimensão fundante.

O ensino de Ciências tem enfrentado nos últimos anos o desafio de promover uma educação científica que seja eficaz para a aprendizagem dos alunos sobre os conceitos científicos. Nesse limiar, Matthews (1988) discorre sobre a crise do ensino de Ciências, a qual é demonstrada na evasão de alunos e professores das salas de aulas e em altos índices de analfabetismo científico. Assim, como possibilidade de superação deste momento de conflito evidencia a necessidade de uma abordagem dos aspectos históricos e filosóficos da Ciência durante o processo de ensino-aprendizagem.

Em resposta a essa crise do ensino de Ciências entende-se que a inserção de elementos históricos e filosóficos contribui para a compreensão dos processos de construção do conhecimento científico e das dimensões históricas, filosóficas, sociais e culturais

da Ciência (MATTHEWS, 1995; EL-HANI, 2006). Entendendo a natureza da ciência como um componente central da alfabetização científica⁴, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio trazem para o ensino de biologia a seguinte consideração:

Elementos da história e filosofia da Biologia tornam possível aos alunos a compreensão de que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e o contexto social, econômico e político. É possível verificar que a formulação, o sucesso ou o fracasso das diferentes teorias científicas estão associados a seu momento histórico. (BRASIL, 2000, p.14)

Apesar dos elementos históricos e filosóficos serem citados nos PCNs, El-Hani (2006) salienta que ainda se faz necessária a organização sistemática desses aspectos ao longo do documento porque não basta apenas citá-los, é preciso compreender como a Ciência se desenvolve dentro de um contexto histórico e cultural e suas implicações para a comunidade científica.

A inserção destes elementos possibilita aos estudantes uma concepção mais adequada da natureza da Ciência porque evidencia que: (i) o conhecimento científico tem uma natureza conjectural; (ii) não há uma maneira única de fazer ciência; (iii) o conhecimento científico depende fortemente, mas não unicamente, da observação, da evidência experimental, de argumentos racionais e do ceticismo; (iv) a história da ciência apresenta um caráter tanto evolutivo quanto revolucionário; (v) a ciência é parte de tradições sociais e culturais; (vi) ideias científicas são afetadas pelo meio social e histórico no qual são construídas (MCCOMAS et al., 1998). Além disso, aproxima os interesses da comunidade com as ciên-

4 De acordo com Chassot (2003) um indivíduo alfabetizado cientificamente é aquele que sabe ler a linguagem que está escrita na natureza, ou seja, compreende a linguagem das ciências, a qual é desenvolvida ao longo dos anos por homens e mulheres na tentativa de explicar o mundo natural.

cias; torna as aulas mais desafiadoras e reflexivas contribuindo para a formação do aluno como sujeito crítico; significa os conceitos científicos facilitando a sua compreensão, e auxilia na formação do professor (MATTHEWS, 1995).

Cabe ressaltar, portanto que a inserção da história e filosofia da Ciência (HFC) no currículo de Ciências (Biologia, Física e Química) é de suma importância para o processo de aprendizagem, porém, essa visão contextualista dos aspectos históricos pode levar a alguns erros que precisam ser discutidos. Um exemplo disso é quando os professores, ao abordarem determinado conteúdo em sala de aula, selecionam os materiais históricos sem o devido comprometimento com os propósitos pedagógicos e científicos (KLEIN, 1972). Nesse sentido, Klein (1972) argumenta que:

Estamos, em outras palavras, planejando selecionar, organizar e apresentar esses materiais históricos, de forma, definitivamente, não histórica, ou até talvez, anti-histórica. Isto é bastante temerário, se estamos tão preocupados com a integridade e a qualidade da história que ensinamos quanto estamos preocupados com a física (Klein, 1972, p.12).

Esse exemplo só reforça o que muitas pesquisas realizadas nas últimas décadas, na área de Educação em Ciência (MATTHEWS, 1995; SLONGO, 1996; PEDUZZI, 2001; DELIZOICOV, 2002; SCHEID et al., 2005; EL-HANI, 2006; entre outros) tem mostrado sobre a importância da inserção da HFC na formação dos professores de Ciências. Esses trabalhos argumentam que essas abordagens nos cursos de formação permitem que o professor tenha conhecimento crítico (conhecimento histórico e filosófico) de sua disciplina e uma melhor compreensão sobre a Natureza da Ciência, possibilitando que estes promovam uma educação científica escolar mais adequada.

Corroborando os autores supracitados, questionamos: Como os elementos históricos e filosóficos da Ciência foram, ou não, incorporados no currículo da Rede Estadual de Educação de Goi-

ás? Para tanto, objetiva-se neste trabalho compreender como esse documento prescritivo e normativo incorporou, ou não, esses elementos nos componentes curriculares Biologia, Física e Química.

Para tanto, empregou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2012), por intermédio de uma pesquisa documental. O corpo de análise constituiu-se no “Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás⁵”, 1º a 3º série, Ensino Médio, componentes curriculares Biologia, Física e Química. Assim, empregando à técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscou-se elementos da HFC nos seguintes itens do documento: expectativas de aprendizagem; eixos temáticos e conteúdos.

O CURRÍCULO REFERÊNCIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Para compreender como se constituiu a elaboração do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás é interessante discutir a definição de currículo e suas implicações no contexto educacional. Segundo McLaren (1997, p. 216):

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

5 O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás está disponível no site da Seduce, por meio do link: <http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>.

Nesse sentido, a elaboração de uma proposta curricular constitui um importante processo reflexivo acerca do papel da escola na formação do aluno, já que o currículo é um instrumento histórico e social e, como tal, está sujeito à modificações e influências do contexto em que é elaborado (PONTES, 2011).

Portanto, o currículo vai além de um objeto delimitado e estático que se planeja e depois implanta, ele deve ser compreendido como a cultura real do que acontece nas salas de aula e que emerge de uma série de processos. Todas as atividades que serão desenvolvidas no contexto de ensino, assim como os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula estão vinculadas com o mundo exterior, as relações grupais, as práticas avaliativas, etc (SACRISTÁN, 1995).

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduce) de Goiás, apresenta como resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda a rede estadual, o Currículo Referência. Em outubro e novembro de 2011 foi elaborado um documento base, com a participação de 500 professores da rede, no qual foram apresentadas propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula (GOIÁS, 2013).

Em 2012, foram realizadas formações nas 40 regionais do estado com a participação de mais de 4 mil professores, que avaliaram e replanejaram os conteúdos da proposta encaminhada e definiram-se Representantes de Componentes Curriculares – RCCs – para cada Subsecretaria Regional de Educação (SRE) do estado de Goiás. No final desse mesmo ano divulgou-se a versão preliminar do documento, para que os professores das Unidades Educacionais analisassem e aprimorassem cada componente curricular. Em seguida, a Seduce sistematizou as contribuições e realizou um novo encontro com os RCCs divididos por áreas para a exposição da versão final do documento (GOIÁS, 2013).

Com relação à finalidade da elaboração do Currículo Referência, o texto do documento apresenta que

O Currículo Referência tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula.

Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5)(GOIÁS, 2013, p. 10) .

É importante colocar neste ponto que a construção do Currículo Referência de Ciências da Natureza tomou como pilares a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, entre outros documentos (GOIÁS, 2013).

Na parte III do PCNEM, que trata sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, encontramos como o aprendizado nessa área do conhecimento deve ser complementado e aprofundado no ensino médio.

A LDB/96, ao considerar o Ensino Médio como última e complementar etapa da Educação Básica, e a Resolução CNE/98, ao instituir as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que organizam as áreas de conhecimento e orientam a educação à promoção de valores como a sensibilidade e a solidariedade, atributos da cidadania, apontam de que forma o aprendizado de Ciências e de Matemática, já iniciado no Ensino Fundamental, deve encontrar complementação e aprofundamento no Ensino Médio. Nessa nova etapa, em que já se pode contar com uma maior maturidade do aluno, os objetivos educacionais podem passar a ter maior ambição formativa, tanto em termos da natureza das informações tratadas, dos procedimentos e atitudes envolvidas, como em termos das habilidades, competências e dos valores desenvolvidos (BRASIL, 2000, p.6).

Portanto, os conhecimentos básicos adquiridos no ensino de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental, devem ser ampliados no Ensino Médio de acordo com as especificidades de cada disciplina da área (Biologia, Física e Química). Nesse sentido,

Os objetivos do Ensino Médio em cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. Para a área das Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias, isto é particularmente verdadeiro, pois a crescente valorização do conhecimento e da capacidade de inovar demanda cidadãos capazes de aprender continuamente, para o que é essencial uma formação geral e não apenas um treinamento específico (BRASIL, 2000, p.6).

Sendo assim, o currículo referência de Ciências da Natureza do estado de Goiás, está organizado em: expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos. Os conteúdos selecionados

em cada eixo temático, o planejamento das aulas, e as estratégias de ensino estão pautadas nas expectativas de aprendizagem. Isso porque o que se pretende é ensinar com foco na aprendizagem e não na estrutura dos conteúdos (GOIÁS, 2013).

O CURRÍCULO PRESCRITO: HÁ ELEMENTOS DA HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA?

Para identificar a presença de elementos históricos e filosóficos da Ciência no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás analisamos: (i) as expectativas de aprendizagem, (ii) os eixos temáticos, e (iii) os conteúdos, dos componentes curriculares Biologia, Física e Química, da 1ª à 3ª série do ensino médio.

O PCN+ (2002) para o ensino médio evidencia o caráter interdisciplinar dos componentes curriculares da área Ciências da Natureza e Matemática. A Biologia, a Física, a Química e a Matemática, apresentam contextos históricos semelhantes da construção dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Pode haver especificidades nos aspectos éticos envolvendo, por exemplo, a física das radiações, a química da poluição, a biologia da manipulação gênica, ou a matemática do cálculo de juros, mas o conhecimento disciplinar é, em qualquer caso, recurso essencial para um designio humano comum. As fases distintas das diferentes especialidades, em termos da história dos conceitos ou de sua interface tecnológica, não impedem que a história das ciências seja compreendida como um todo, dando realidade a uma compreensão mais ampla da cultura, da política, da economia, no contexto maior da vida humana. Por tudo isso, a contextualização sociocultural das ciências e da tecnologia deve ser vista como uma competência geral, que transcende o domínio específico de cada uma das ciências (BRASIL, 2002, p.25).

Esse trecho retirado do PCN+ (2002) demonstra a importância dos aspectos históricos da construção dos conhecimentos científicos para uma abordagem mais eficaz da Natureza da Ciência em sala de aula. Alinhado a essa perspectiva Driver et al. (1996) discorre sobre como o ensino da Natureza da Ciência está cada vez mais associado com a alfabetização científica e tecnológica da sociedade, contribuindo para tornar possível a participação na cidadania.

Nesse sentido, quando analisamos o componente curricular Biologia, percebemos que os elementos da HFC aparecem de forma implícita. As expectativas de aprendizagem que favoreciam uma abordagem histórica do conteúdo só apareceram nos eixos temáticos “Origem da Vida”, na 1ª série, e “Transmissão da Vida, Manipulação Gênica e Ética” e “Evolução e Ecologia dos Seres Vivos”, na 3ª série:

“Reconhecer as teorias da origem da vida, relacionando-as com os conhecimentos de Física e Química” (GOIÁS, 2013, p. 348)

“Identificar as teorias e os conceitos básicos da Genética, relacionando com a ‘revolução’ do conhecimento” (idem, p. 351)

“Reconhecer a engenharia genética como um grande avanço para a humanidade, relacionando-a com as linhas de acusação e defesa da mesma” (idem, p. 351)

“Compreender os mecanismos de evolução dos seres vivos e as teorias evolucionistas” (idem, p. 352)

É interessante salientar que não foi encontrado nenhum aspecto da HFC nos conteúdos e expectativas da 2ª série. No entanto, entende-se que o currículo poderia contemplar os elementos da HFC nas expectativas de aprendizagem, ao abordar os conteú-

dos relacionados aos critérios de classificação dos seres vivos. Percebe-se também que há uma preocupação em fazer com que os alunos reconheçam as características anatômicas e fisiológicas dos seres vivos, assim como sua importância biológica (saúde pública, econômica, dentre outras), tudo descolado de uma base história e filosófica da construção dos conceitos, o que no processo de ensinar e aprender contribuiria para romper com “o mar de falta de significação que se diz ter inundado as salas de aula de ciência” (MATTHEWS, 1995, p. 165)

Agora, quando observamos o componente curricular Física, os elementos da HFC aparecem de forma mais explícita, tanto nos eixos temáticos quanto nas expectativas de aprendizagem e conteúdos. No eixo temático “História e Evolução da Física, Medidas e seus Instrumentos”, presente no primeiro bimestre da 1ª série, aparece o conteúdo “História da Física” e a seguinte expectativa de aprendizagem: *Compreender as ciências como construção da humanidade, relacionando a história da física com o desenvolvimento científico e a transformação da sociedade* (GOIÁS, 2013, p. 355).

Já na 2ª série, cujos eixos temáticos são “Calor”, “Termodinâmica”, “Som e Luz” e “Transferência, Transformação e Conservação de Energia”, não encontrou-se nenhum aspecto da HFC. Agora, na 3ª série, identificou-se no primeiro bimestre o conteúdo “História da eletricidade”, e no quarto bimestre, a expectativa de aprendizagem: *Compreender a física quântica do ponto de vista de sua história* (GOIÁS, 2013, p.359).

A presença desses elementos de forma explícita no currículo não significa sua implementação na sala de aula. Isso porque, como demonstra Silva (2010), alguns obstáculos podem interferir no processo de aproximação entre a HFC e o ensino de Física. Segundo a autora:

É preciso levar em conta vários obstáculos, como: a existência de uma cultura sobre o que é ensinar Física, que difere em muito da cultura de se ensinar outras disciplinas; as atitudes e crenças episte-

mológicas de professores de Física; a existência de vínculos institucionais que limitam a inserção de conteúdos de HFC, principalmente os relacionados com o cumprimento de um currículo repleto de conteúdos específicos que pouco valoriza conhecimentos históricos sobre natureza da ciência e processuais; e, finalmente, o fato de esse tipo de conteúdo não ser cobrado em exames oficiais e vestibulares (SILVA, 2010, p.81).

Com relação ao componente curricular Química encontramos mais elementos da HFC do que nos de Biologia e Física. Kavalek et al (2015) coloca que, para que o ensino de Química contribua significativamente para a formação do aluno como sujeito crítico-reflexivo, ele deve discutir não apenas o conhecimento químico de maneira pronta e acabada, mas demonstrar os aspectos que levaram à sua construção, tais como: época, contexto social, moral, cultural e quais os envolvidos.

Assim, ao se analisar o componente curricular percebe-se que as expectativas de aprendizagem, os eixos temáticos e os conteúdos que apresentam elementos da HFC se distribuem, em sua maioria, no primeiro, segundo e terceiro bimestre, da 1ª série. No primeiro bimestre encontramos as seguintes expectativas de aprendizagem:

“Compreender a Química como uma ciência construída pelo ser humano e sua importância para a tecnologia e a sociedade”.

“Reconhecer o papel do uso da Química como atividade humana na criação/solução de problemas de ordem social e ambiental, sempre que possível, contextualizando com as questões nacionais” (GOIÁS, 2013, p. 362) .

No segundo bimestre temos o eixo temático “A linguagem da química - Primeiros modelos de constituição da matéria”, o

conteúdo “Histórico dos modelos atômicos”, e as seguintes expectativas de aprendizagem:

“Conhecer as principais teorias que procuravam explicar a constituição da matéria ao longo da história”;

“Compreender o conceito de átomo, a partir do modelo de Dalton, para explicar as Leis Ponderais”;

“Caracterizar os constituintes fundamentais do átomo (próton, elétron e nêutron) e compreender a construção do modelo atômico como um processo histórico (isto é reconhecer a existência do elétron para a concepção do modelo atômico de Thompson; compreender a radioatividade como um fenômeno natural e sua importância na evolução e reconhecimento da existência do núcleo atômico do modelo atômico de Rutherford)” (GOIÁS, 2013, p. 363).

No terceiro bimestre, relacionado com o conteúdo “Ácidos e Bases” encontramos a seguinte expectativa de aprendizagem: *Reconhecer historicamente os experimentos que levaram ao desenvolvimento do conceito de acidez* (GOIÁS, 2013, P. 364).

Já na 2ª série, assim como nos outros componentes curriculares analisados, não identificou-se nenhum elemento da HFC. Os eixos temáticos e conteúdos trabalhados nessa série são mais voltados para a realização de cálculos e compreensão dos conceitos químicos utilizados para resolvê-los. Na 3ª série, encontrou-se no eixo temático do quarto bimestre “Energia Nuclear: Benefícios e Impactos Ambientais”, a seguinte expectativa de aprendizagem: *Perceber que a descoberta das emissões radioativas se deu com a evolução de pesquisas envolvendo explicações sobre estrutura atômica* (GOIÁS, 2013, p. 371).

Denotando a importância de se trabalhar os elementos da HFC no ensino de Química, Kavalek et al. (2015, p. 12) faz a seguinte consideração:

O ensino de química deve ir além da sala de aula: deve envolver filosofia, experiências culturais anteriores, história, psicologia e sociologia. Nesse sentido, a articulação entre essas áreas é um caminho para se chegar à alfabetização científica indispensável ao exercício da cidadania. Admitir a relação entre o passado da química e sua relação com a cultura, colocando lado a lado a ciência clássica e a moderna, restringir a distância entre a vida cotidiana e a química contemporânea, fornecem condições para entender o novo e desconhecido e utilizá-los na construção de conhecimentos mais desenvolvidos, sendo a posição filosófica a base para essa construção. Ao explicar a história e origem do saber químico, a filosofia da química contribui para um conhecimento culturalmente enraizado.

Para tanto, os resultados da análise dos componentes curriculares Biologia, Física e Química permitiu identificar uma maior inserção de elementos da HFC na 1ª série. Cabe ressaltar que há conteúdos nas demais séries que possibilitam trabalhar os aspectos históricos e filosóficos da ciência com uma abordagem mais contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do Currículo Referência do estado de Goiás, pôde-se compreender como os elementos da HFC foram incorporados no documento, tendo em vista os componentes curriculares Biologia, Física e Química. Nesse limiar, infere-se que a inserção destes ocorreu de forma incipiente, como os dados demonstram, para as disciplinas referidas.

Enquanto um documento prescritivo e normativo, bem como que se pautou em um documento (PCN) que arguia acerca da importância de se tecer relações históricas e filosóficas nas aulas de Ciências esperava-se que o mesmo abarcasse de forma mais explícita a inserção de tais dimensões. Porém, quando se percebe que a construção do currículo da rede se aproxima da perspectiva neoliberal entende-se que o mesmo não reforçaria a inserção que se defende neste trabalho, tendo em vista que a mesma possibilita romper com essa lógica tradicional que determina o sistema retirando o aluno da condição de um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem e o tornando um cidadão mais crítico das relações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Cabe inferir também que a postura minimizada do currículo não deve se constituir como uma barreira para que o professor não insira em suas aulas a HFC. Neste ponto, enfoca-se o quanto as expectativas do currículo se constituem amplas, ao mesmo tempo em que não explicitam uma dimensão, também possibilitam sua inserção. Porém, volta-se a uma questão crucial, o entendimento de que a formação (inicial e continuada) se constitua como locus da inserção dos elementos históricos e filosóficos da Ciência para que os professores consigam, não somente no estado de Goiás, encontrarem as frestas que os levem a um processo de ensino-aprendizagem crítico, onde a HFC seja um dimensão fundante.

Dado o exposto reforça-se que dada à incipiência do currículo sinaliza-se a necessidade de um exercício de pesquisa com os professores da rede acerca desta inserção: Será que os professores que atuam na rede estadual de Goiás possuem formação que os possibilita inserir a HFC nas aulas de Biologia, Física e Química? Se essa inserção tem ocorrido, mesmo que seja de forma esporádica, como tem sido efetiva?

Assim, é com a sinalização de um novo caminho de pesquisa a ser trilhado e da certeza de que a inserção da HFC se constitui como um elemento crucial ao se ensinar Ciências que se finaliza este artigo reportando que no processo de constituir-se professor

de Biologia, Física e Química há necessidade de um exercício de tomada de consciência da lógica que tem regido a educação nacional para que no contexto de prática outros mundos, para além do empreendido pelo capital, sejam oportunizados.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L.V. *História da Ciência: contributos para (re)pensar a formação de professores de Ciências e Biologia*. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Prol e Acabamento, 2011.

BRASIL. Lei Nº 9394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acessado em: 17/08/2017.

_____, *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC / SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acessado em: 17/08/2017.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 22: 89-100, 2003.

DELIZOICOV, N. C.. *O Movimento do Sangue no Corpo Humano: História e Ensino*. 2002. 275f. Tese de Doutorado em Ensino de Ciências Naturais - Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: CED – UFSC, 2002.

DRIVER, R. et al. *Young people's images of science*. Philadelphia: Open Universit y Press, 1996.

EL-HANI, C. N. Notas sobre o Ensino de História e Filosofia das Ciências na Educação Científica de Nível Superior. In: Cibelle Celestino Silva. (Org.). *Estudos de História e Filosofia das Ciências: Subsídios para Aplicação no Ensino*. 1ed.São Paulo-SP: Editora Livraria da Física, 2006, v. 1, p. 3-21.

GOIÁS. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Goiânia, SEDUC-GO, 2013. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>>. Acessado em: 17/08/2017.

KAVALEK, D. S.; SOUZA, D. O.; DEL PINO, J. C.; RIBEIRO, M. A. P. Filosofia e História da Química para educadores em Química. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*, v. 12, p. 1-13, 2015.

KLEIN, M. J. Use and Abuse of Historical Teaching in Physics. In: BRUSH, S. G. ; KING, A. L. *History in the Teaching of Physcs*, University Press of New England, Hanover, 1972.

MATTHEWS, M. R. A Role for History and Philosophy in Science, Teaching', *Educational Philosophy and Theory*, v. 20, n. 2, p. 67-81, 1988.

MATTHEWS, M. R. *História, Filosofia e Ensino de Ciências: a Tendência Atual de Reaproximação*. Cad. Catarinense de Ens. de Física, v.12 (3), p. 164-214, 1995.

MCCOMAS, W. F.; ALMAZROA, H.; CLOUGH, M. P. *The nature of science in science education: an introduction*. Science & Education 6: 331-354, 1997.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, C. L. B. MORAES. *Os documentos orientadores nacionais e estadual (Goiás) no contexto da biologia para o ensino médio: teorias de currí-*

culo e ensino de evolução biológica. 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

PEDUZZI, L. O. Q.. Sobre a Utilização Didática da Ciência no ensino: considerações críticas. In: PIETROCOLA, M. (org.). *Ensino de Física – conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integrada*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

PONTES, U. M. F. *A implementação da Reorientação Curricular em Iporá – Goiás, na perspectiva dos professores de Ciências do 6º ao 9º ano*. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SACRISTAN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SCHEID, N. M. J, FERRARI, N., DELIZOICOV, D. A construção coletiva do conhecimento científico sobre a estrutura do DNA. *Ciência e Educação*. Bauru, v. 11, n.2, p. 223-233, 2005.

SILVA, C. C. Em direção a uma efetiva inserção da História e Filosofia no Ensino de Ciências. In: GARCIA, N. M. D. [et al.]. *A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias*. São Paulo: Editora da Sociedade Brasileira de Física, 2010.

SLONGO, I. I.. *História da Ciência e Ensino: Contribuições para a Formação do Professor de Biologia*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

TEATRO NA ESCOLA: APROXIMAÇÃO DOS CONHECIMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DA VIDA E OBRA DE GREGOR MENDEL (1822- 1884) E AS BASES ESTRUTURANTES DA GENÉTICA

Miriany Evelin Rezende; Lucas Salvino Gontijo;
Mollyne Regia Dantas; Iara Lúcia Barbosa Fernandes
Vieira; Simone Sendin Moreira Guimarães

JUSTIFICATIVA

O ensino de ciências/biologia pautado na perspectiva da História e Filosofia da Ciência é uma possibilidade que pode contribuir para a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade. Já os jogos teatrais contribuem para o desenvolvimento de habilidades favoráveis ao aprendizado do conteúdo científico como a concentração e a observação. O desenvolvimento da segurança ao falar, vencendo a timidez também acrescentam pontos positivos ao uso do teatro em sala de aula. O presente relato de experiência narra o desenvolvimento de uma atividade relacionada ao ensino de Genética que envolveu a abordagem histórica e a cons-

trução de uma peça teatral. A prática foi desenvolvida com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio em um colégio estadual. A escolha da genética se justifica devido à dificuldade que os alunos demonstram em compreender conceitos importantes da área. Metodologicamente a atividade foi organizada da seguinte maneira: A) Contextualização; B) Desenvolvimento (1) Preparo; 2) Processo de Construção: 2.1) Elaboração coletiva do roteiro da peça; 2.2) Ensaio; 2.3) Apresentação da Peça no “Espaço das Profissões”; C) Avaliação. Percebemos que os alunos da sala na qual a atividade foi desenvolvida se envolveram com o processo de elaboração da peça, mas apenas os alunos que apresentaram a peça (atuando) compreenderam mais radicalmente elementos relacionados à construção da ciência e conceitos básicos de genética. Para o grupo do PIBID que desenvolveu essa atividade foi uma experiência gratificante, que chancelou a dificuldade do ato de educar reforçando a importância do comprometimento constante com a formação.

Desde a década de 1990, Matthews (1995) destaca a presença de índices elevadíssimos de analfabetismo científico tanto nas instituições de formação de professores quanto na educação básica, evidenciando a relação que a formação de professores e a educação básica estabelecem com o ensino de ciências. Nos cursos superiores percebe-se matrizes curriculares elaboradas segundo um modelo estanque, na qual os núcleos das subáreas do conhecimento, materializados nas disciplinas, não fazem relação uns com os outros. Essa falta de “conectividade” reforça uma formação fragmentada que, aliada ao modelo memorístico comum nas instituições de ensino, resulta na transmissão de conhecimentos superficiais, a-históricos e descontextualizados. Como possibilidades para enfrentamento dessas questões são apontadas as possíveis contribuições que a História e Filosofia da Biologia (HFB) podem oferecer ao processo de ensino de ciências/biologia.

OBJETIVOS

A partir dos pressupostos apresentados na justificativa, este trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência formativa vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, com a utilização do teatro para o ensino de genética, considerando uma abordagem histórica da área.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Para fins de melhor apresentar o que foi realizado dividimos esse texto da seguinte maneira: A) Contextualização; B) Desenvolvimento (1) Preparo; 2) Processo de Construção: 2.1) Elaboração coletiva do roteiro da peça; 2.2) Ensaio; 2.3) Apresentação da Peça no “Espaço das Profissões”; C) Avaliação.

A. CONTEXTUALIZAÇÃO

O PIBID-Biologia da UFG tem como escola parceira o Colégio da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim, localizado próximo à universidade. O referido PIBID está dividido em sub-grupos que ficam responsáveis por acompanhar apenas uma turma durante todo o semestre, para assim compreender as relações que se estabelecem em sala de aula. Nosso grupo ficou sob supervisão de uma das professoras de biologia do colégio e a turma escolhida para desenvolvermos a atividade foi uma turma de terceiro ano do ensino médio com aproximadamente 40 estudantes. O tempo de acompanhamento dessa turma foi de um semestre (1º de 2017). A temática em questão (Genética) é normalmente estudada no 2º bimestre do 3º ano do ensino médio, mas foi especialmente considerada em virtude de ser um conteúdo tido como de difícil compreensão por grande parte dos alunos, dada a própria natureza

dos conceitos envolvidos como DNA, proteína, gene, cromossomo, etc, que fogem ao sistema sensorial direto dos mesmos e às experiências cotidianas (CID & NETO, 2005).

B. DESENVOLVIMENTO

O grupo responsável pelo desenvolvimento da atividade começou a frequentar as aulas de biologia em março de 2017 a fim de nos familiarizarmos com a turma. Depois desse início percebemos que a genética seria um tema importante. Iniciamos aí o estudo da história da genética. Em abril, iniciamos a nossa atuação em sala de aula e explicamos à turma os motivos que nos levaram a trabalhar com as bases histórico- filosóficas da genética, a importância de estudar os conteúdos apresentados na escola para além do livro didático e as intenções por trás de uma teoria, no caso a genética mendeliana.

Também nessa oportunidade apresentamos à turma a ideia do trabalho com o teatro. Fizemos a proposta da atividade para toda a turma, contudo apenas um grupo de 10 alunos manifestou desejo em participar da mesma. A princípio cogitamos a possibilidade de alterar a proposta de atividade na tentativa de abarcar a totalidade dos estudantes, no entanto decidimos permanecer com o planejado tendo em vista que a professora supervisora apresentou a possibilidade do desenvolvimento da atividade como “extraclasse”, tornando a atividade um “piloto”. Assim, iniciamos nossa “dupla” jornada: acompanhar a supervisora junto a turma com as discussões relacionadas à história da genética e ao mesmo tempo utilizar essas discussões históricas para elaborar com alguns alunos uma peça de teatro sobre o tema. A seguir, apresentamos as etapas da atividade desenvolvida: 1) Preparo: estudo sobre história da genética e jogos teatrais; 2) Processo de Construção: 2.1) Elaboração coletiva do roteiro da peça; 2.2) Ensaio; 2.3) Apresentação da Peça no “Espaço das Profissões”.

1) Preparo: Concomitante às vivências em sala de aula juntamente com a professora supervisora, realizamos um estudo a respeito do tema proposto, buscando artigos em periódicos, revistas especiali-

zadas e trabalhos apresentados em eventos que pudessem auxiliar no desenvolvimento da atividade. O processo de elaboração da atividade teatral foi respaldado pela HFB, o que exigiu um esforço maior no que diz respeito ao estudo dos aspectos históricos-filosóficos da Genética enquanto subárea da Biologia. Superar a abordagem presente nos livros didáticos, que trazem a genética de forma a-histórica, linear e consensual, foi a maior contribuição em nosso processo de estudo. No caso da genética mendeliana foi importante buscar na literatura desde os aspectos históricos de Mendel (aspectos não anedóticos) até as influências filosóficas do pensamento científico de sua época, o que é mais trabalhoso devido à pouca quantidade de material disponível. Reunido o material suficiente para embasar a proposta, elaboramos, junto com os alunos, o roteiro da peça teatral.

Processo de Construção: 2.1) Elaboração coletiva do roteiro da peça: Resumidamente o roteiro possuía um enredo que simulava uma sala de aula e ao mesmo tempo uma conversa de Mendel com o abade do mosteiro em 1865. Tratou-se de uma simulação do cotidiano escolar, na qual uma aluna representou uma professora de biologia, outra fez o papel de uma estagiária, três estudantes representaram alunas do ensino médio e dois alunos representaram Gregor Mendel e Franz Napp. A situação do cotidiano escolar era uma aula de genética expositiva-dialogada, mas contextualizada. Durante essa aula, quando a professora remetia a alguma questão histórica, tinha início a conversa de Mendel com Napp, nessas conversas os dois discutiam sobre ciência, conhecimento científico, as pesquisas desenvolvidas na época bem como o contexto sócio-político no qual viviam. Foram três inserções dessas conversas durante o tempo da peça. É importante salientar que Leite et al. (2001) apresenta um panorama em que podemos observar que Mendel foi influenciado por várias correntes, tanto políticas quanto filosóficas. A começar pela ordem clerical da qual fazia parte. São Tomás de Aquino (1225-1274) foi o primeiro filósofo da Igreja a separar fé e razão, defendendo a busca pela verdade de modo que uma não anula a outra, mas que se complementam. Tal pensamento abre espaço para uma nova perspectiva nas relações com o mundo, no que

se refere às descobertas e explicações de fenômenos naturais. Por este motivo, os clérigos da ordem de São Tomás eram tão ligados às questões “científicas”. Quando Mendel engajou na vida religiosa o abade do Mosteiro, Franz Cyril Napp (1792–1867), era um padre já experiente nos estudos de botânica. Foi ele quem recomendou a abordagem com as ervilhas (*Pisum sativum*) tão famosas. 2.2) Ensaio: Com o roteiro em mãos iniciamos os ensaios. Os encontros para ensaios foram todos realizados na escola durante intervalos das aulas, nos dois dias da semana em que havia aulas de biologia. O primeiro encontro foi, ao nosso ver, o momento mais rico em termos de mediação do conhecimento para com os alunos, pois o conteúdo da peça teatral fugia do que o livro didático traz em relação a Mendel e sua história. Foi contextualizada toda a vida desse naturalista, bem como suas origens e trajetória acadêmica. Destacamos pontos importantes que e referiam às influências que motivaram Gregor Mendel a engajar numa vida científica, os desafios enfrentados pelo clérigo e a influência de seu trabalho para pesquisas posteriores. De abril ao final de junho foram realizados ao menos um ensaio por semana. A princípio a apresentação da peça teatral seria realizada na última semana letiva do primeiro semestre do colégio, contudo surgiu a oportunidade de apresentarmos no “Espaço das Profissões” da UFG¹.

2.3) Apresentação da Peça: depois dos ensaios, aconteceu a apresentação no Mini auditório do Instituto de Ciências Biológicas. Esse momento foi importante pois, nele, percebemos os limites do roteiro e foram realizadas as anotações para a melhoria do mesmo. Na apresentação havia entre 20 e 30 expectadores incluindo alunos do ensino médio do CPMG Waldemar Mundin e de outras escolas, professores da educação básica e professores do Departamento de Educação em Ciências (ICB).

1 O Espaço das Profissões é um evento realizado anualmente pela UFG que visa a inserção dos alunos do ensino básico no contexto universitário.

C. AVALIAÇÃO

A avaliação foi construída de forma contínua, baseada na participação e compromisso demonstrado pelos alunos durante os ensaios. Os diálogos com a turma nos deram elementos para as considerações realizadas. Em relação aos conceitos a professora supervisora também utilizou uma lista de exercício e uma prova. Também avaliamos as possibilidades e os limites da atividade (teatro com abordagem histórica) para compreensão dos conceitos de genéticas estudados.

BASE CONCEITUAL

Para Brando et al (2012) discussões históricas contribuem para superar o ensino fragmentado, possibilitando uma abordagem interdisciplinar. No que diz respeito à formação de professores, compreendemos que o conhecimento histórico inerente a cada subárea da Biologia, além de favorecer a compreensão de cada um desses campos do conhecimento, possibilita integrar as diversas áreas de estudo que a compõe enquanto ciência, capacitando-nos a “questionar concepções e práticas assumidas de forma acrítica e a aproximação de concepções epistemológicas mais adequadas que, se devidamente reforçadas, podem ter incidência positiva sobre o ensino” (GIL-PÉREZ et al, 2001, p. 127). Tal conclusão parte do fato de que ensinar ciências/biologia na educação básica, sem dominar o arcabouço histórico-teórico que versa sobre a construção da Ciência como processo e não como produto acabado, é um desafio.

Sendo assim, o ensino de ciências/biologia pautado numa perspectiva da História e Filosofia da Biologia é uma possibilidade que pode contribuir para a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade. Esse resultado pode ser alcançado quando, ao estudar as diversas áreas das ciências naturais, em especial a Biologia, o sujeito seja capaz de compreender os conceitos científicos, além de entender as nuances culturais, econômicas, políticas e sociais que participa-

ram no processo de construção da ciência (NASCIMENTO Jr. et al., 2011).

Já o teatro, como expressão artística, pode ser usado como instrumento de alfabetização científica (GIMENEZ, 2013), desde que seus objetivos e preparo estejam muito bem fundamentados. Nesse sentido, a HFB se constitui como uma abordagem que pode preparar o futuro professor com um arcabouço teórico que lhe permitirá ministrar sua aula sem as amarras do programa engessado e estanque apresentado, na maioria das vezes, pelas secretarias de educação.

Os jogos teatrais contribuem para o desenvolvimento de habilidades favoráveis ao aprendizado do conteúdo científico como a concentração e a observação. O desenvolvimento da segurança ao falar, vencendo a timidez acrescentam pontos positivos do uso do teatro em sala de aula (MESSEDER NETO et al, 2013). Na literatura, encontramos autores como Messeder Neto et al (2013), Mirabeau et al (2011) e Vestena (2012) que argumentam a obtenção de bons resultados ao desenvolverem representações teatrais no ensino de Ciências. Segundo os autores, o uso deste instrumento de ensino contribuiu na assimilação e construção de conceitos complexos, estimulou a curiosidade e discussões acerca de temas da Ciência, além de propiciar o fortalecimento de da relação de confiança entre professor e aluno.

CONCLUSÃO

O processo de ensino-aprendizagem exige dos professores um constante questionamento a respeito de sua prática pedagógica. Aceitar e reproduzir as preconizações do currículo estabelecido de forma vertical é se dobrar ante uma intenção que, na maioria das vezes, não parte do sujeito professor. Ao adotar a HFB como abordagem no ensino de determinado conteúdo, no caso específico de nossa atividade a genética, significa explorar possibilidades além do usualmente realizado na escola.

Reconhecemos que em parte a turma escolhida para a realização da proposta tenha tido certo prejuízo, uma vez que apenas um pequeno grupo de alunos participaram da atividade. Por outro lado, a proposta essencial do PIBID como programa de formação de professores visa, a princípio, que os alunos de licenciatura em seu processo de formação se apropriem de conhecimentos que possam ser relevantes para sua prática profissional. Sob esse ponto de vista temos certeza que houve grandes contribuições, pois nem mesmo nas disciplinas que versam sobre genética no ensino superior tivemos contato tão profundo com aspectos fundamentais dessa ciência, assim como não são discutidas as bases histórico-filosóficas da mesma. Tais asserções alcançamos no movimento de estudo e preparo para a realização da peça teatral e a elaboração do roteiro. Sendo assim, julgamos como positivo todo o trabalho realizado e compensatório o esforço despendido.

REFERÊNCIAS

BRANDO, F. da R.; ANDRADE, M. A. B. S.; MEGLHIORATTI, F. A.; CALDEIRA,

A. M. A. Contribuições da epistemologia e da história da ecologia para a formação de professores e pesquisadores. *Filosofia e História da Biologia*, v.7, n.2, p.181-200, 2012.

CID, M. ; NETO, A. J. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento pedagógico do conteúdo: o caso da genética. *Enseñanza de las Ciencias*. N. extra, p. 7002-554, 2005. GIL PÉREZ, D.; MONTORO, I. F; ALÍS, J. C; PRAIA, J. Para uma imagem deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, 7(2), 125-153, 2001.

GIMENEZ, H. Teatro científico: uma ferramenta didática para o ensino de física. *Dissertação de Mestrado*, Cuiabá – MT, 2013.

LEITE, R. C. M.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A história das leis de Mendel na perspectiva Fleckiana. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.1, n. 2, p. 97-108, 2001.

MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p.164-214, 1995.

MESSEDER NETO, H. Da S.; ROQUE, B. C. S. P.; FRANCA N.. Improvisações teatrais no ensino de química: interface entre teatro e ciência na sala de aula. *Química nova na escola*, [S.L.], v. Vol. 35, n. 2, p. 100-106, mai.2013.

MIRABEAU, T. A.; MORAIS, I.; SANTOS, J. A.; BLANCO, R. P.; PENIDO, M. C. M. O Teatro como estratégia dinamizadora no Ensino de Física. In: *Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campinas – SP, 05 a 09 de novembro, 2011. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/enpecsanteriores/#viii>. Acesso em 03 jan. 2017

NASCIMENTO Jr, A. F.; SOUZA, D. C.; Carneiro, M. C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do Ensino Médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n.2, pp. 223 – 243, 2011.

VESTENA, R.F.; PRETTO V. . O teatro no Ensino de Ciências: Uma Alternativa Metodológica na Formação Docente para os Anos Iniciais. *VIDYA*, v. 32, n. 2, p.9-20, jul./dez., 2012 – Santa Maria, 2012

O ENSINO DE FÍSICA PARA SURDOS ATRAVÉS DE EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICA

Gerson Correia de Oliveira¹; Nicolas Azarias Cavalcante²;
Lilian Rodrigues Rios³; Clebes André da Silva⁴

JUSTIFICATIVA

Observa-se que o modelo educacional atual ainda é tradicional, visto que o ensino poderia e deveria ser mais aberto e eficiente diante das grandes produções de conhecimento na área de ensino. Perante este cenário, a inclusão do aluno surdo na escola encontra dificuldades de caráter social, familiar e legislativo. Em buscando da inclusão vemos a experimentação como um meio bastante eficaz para auxiliar na compreensão de conceitos físicos.

1 [gersonfiscopuc@icloud.com]
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO

2 [nicolascavalcante95@gmail.com]
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO

3 [lilian.rios@seduc.go.gov.br]
Escola de Ciências Exatas e da Computação – Física/PIBID

4 [professorclebes@gmail.com]
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO
Instituto de Educação de Campinas Castello Branco – Goiânia – GO

Partindo desta premissa este trabalho visa evidenciar a necessidade de metodologias alternativas no ensino de Física para alunos com deficiência auditiva, objetivando promover considerável aprendizado conceitual, não priorizando a parte algébrica por ser, em si, ineficiente na compreensão geral do conteúdo ministrado. O trabalho se desenvolveu numa instituição de ensino pública, com um aluno surdo do 3º ano do ensino médio, na região mendanha de Goiânia. A aplicação se deu por meio da experimentação com foco no desenvolvimento conceitual do aluno, sendo utilizado um circuito elétrico produzido pelos bolsistas e uma garrafa de leyden produzida pelo próprio aluno. Por meio de diálogo o mesmo expõe que o aprendizado em nível conceitual foi satisfatório, superando as expectativas, porém, na avaliação, não obteve tanto êxito, já que as provas não são adaptadas para o ensino especial. Contudo, podemos levar em consideração o fato das metodologias alternativas serem eficazes no ensino especial com alunos surdos, contribuindo com o aprendizado de conceitos físicos, pois a construção de conhecimento se dá de forma diferente dos ouvintes, permitindo assim a inclusão destes alunos surdos nas salas de aula.

A inclusão de alunos com necessidades especiais em ambiente escolar tem sido focada por diversos estudiosos e mídias em geral, inclusive em importantes debates em instituições de ensino superior. Tomando conhecimento do assunto, a identificação do aluno surdo na escola provocou curiosidade em relação às condições da escola quanto ao indivíduo: relação com os demais alunos, com o intérprete e também a relação entre professor e intérprete.

Considerando a dificuldade na inclusão de pessoas surdas, como deveria ser a relação professor-intérprete? A avaliação do aprendizado dos alunos surdos deve ser tratada diferentemente daquela referente aos alunos ouvintes? A experimentação e outras inovações didáticas têm resultados discrepantes entre alunos surdos e ouvintes?

OBJETIVO

Este trabalho tem o intuito de evidenciar a situação do ensino de física para alunos surdos, contribuir ao desenvolvimento conceitual através de experimento didático e analisar a relação entre professor, intérprete, alunos surdos e ouvintes. Busca-se superar as falhas advindas do sistema educacional.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO PEDAGÓGICOS

Esta pesquisa tem raízes no Instituto de Educação de Campinas Presidente Castello Branco, localizada no setor Campinas em Goiânia. É uma escola da rede pública estadual de educação básica. O desenvolvimento deste artigo tem relação direta com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O projeto foi desenvolvido pelos bolsistas, juntamente com o professor regente da disciplina de Física – e também professor supervisor do PIBID – na perspectiva do ensino de física para surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois foram observadas as aulas de física e feito o levantamento do desenvolvimento dessas aulas com o aluno surdo na perspectiva de ensino e aprendizagem. É também uma pesquisa exploratória, e os procedimentos de aquisição de dados foram realizados em diálogos e aplicação de aulas experimentais com o aluno surdo.

Inicialmente foram observadas as aulas de física em sala com o aluno surdo e a intérprete. O professor e a intérprete forneciam o suporte necessário. Houve diálogo com o aluno surdo, com o intuito de compreender seu processo de inclusão na sociedade. Também houve diálogos com a intérprete, com a intenção de analisar as possíveis dificuldades que ela possuía quando traduzia o que o professor de Física explicava em sala.

Foram propostos dois experimentos de física ao aluno surdo, sendo eles um circuito eletrostático produzido pelos bolsistas e uma garrafa de leyden produzida pelo mesmo. A escolha dos experimentos foi embasada primeiramente na dificuldade do aluno

em estabelecer relações matemáticas com os fenômenos físicos. Numa última fase em campo, foram apresentados os experimentos pelo aluno surdo, de forma que ele ficou responsável pela explicação de cada um.

BASE CONCEITUAL

O dia-a-dia na sala de aula contemporânea, levando em consideração toda a densidade de produção de conhecimento das últimas décadas, deveria caminhar para um modelo educacional dinâmico, adaptado às condições que a cultura e seus indivíduos demonstram, fazendo uso de um crescimento paralelo à própria cultura. Todavia, o que se pode observar é um contexto ainda preso à modelos que visivelmente não cumprem mais seu papel, subjugado pressões político-econômicas que ditam o rumo de várias gerações em função da manutenção e mantimento do poder vigente. Pode-se ser observado na sala de aula, por exemplo, uma ruptura em grades curriculares e burocracia densa que, sem devido processo de inclusão gera o ambiente reprodutivista em questão (MANTOAN, Maria, 2005). Com isso, professores e alunos em vários momentos ainda se limitam a relações de transmissão/ absorção de conhecimento, cadeiras em fila e obediência impecável à autoridade máxima em sala. A inimizade professor-aluno se estende aos pais que, na educação pública, estão mais distantes do que nunca para sequer notar o que se passa dentro da escola, situação recorrente uma vez que, de acordo com Ana Diogo (LIMA *apud* 2002 , p.11), “o espaço escolar é encarado como um território que não pertence aos pais”. A gestão também não fica de fora: muitas vezes o esforço para que realmente ocorra algo diferenciado, uma mudança ou até acompanhamento do desempenho real dos alunos é ínfimo, considerando também a requisição de instâncias auxiliaadoras e a inclusão de alunos deficientes sendo que nesta perspectiva, a família pode isolá-lo do restante do

mundo e até do relacionamento com outros alunos, uma vez que se comunicam em diferentes línguas (PLAÇA et al, 2011).

O modelo educacional que muitas vezes ainda é adotado nas aulas de física consiste numa rigidez metodológica na qual o professor transmite a matéria, realiza atividades de resolução de exercícios e então aplica avaliações. Este modelo já se mostra consideravelmente ineficiente em relação ao corpo discente, principalmente quando considera-se os alunos deficientes. O ensino de Física para alunos surdos, por exemplo, traz consigo muitas dificuldades: o aluno surdo tem direito a um intérprete, de acordo com Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, capítulo VI, artigo 23 que diz:

Art. 23 - As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, a informação e à educação. (BRASIL 2005)

Neste sentido, o intérprete é o responsável pela mediação entre o professor e aluno, e o professor, no entanto, pode não ser dotado das capacidades de lecionar uma determinada lógica naquela vivida pelo surdo da mesma forma que o intérprete pode também não ser versado na lógica do conteúdo de Física. O aluno, também, pode possuir problemas de alfabetização, três fatores consideravelmente recorrentes que dificultam intensamente o ensino de física para alunos surdos.

A noção de como funciona a lógica do aluno surdo, a formação continuada do professor e a formação de intérpretes com atuando nas áreas de ciências, em específico a Física, tornam-se, assim, imprescindíveis para o ensino satisfatório do conteúdo para o aluno em questão. Não menos importante, inovações didáticas também têm sua importância uma vez que as ideias, por esse alu-

no, são arranjadas diferentemente e seu aprendizado é dado por circunstâncias visuais-espaciais (PLAÇA et al, 2011).

A experimentação ganha cada vez mais, então, espaço na construção do conhecimento científico através de vários parâmetros, que com as alterações sociais é notável a ênfase atribuída aos objetivos do ensino das ciências (SARAIVA-NEVES et al, 2006), ideia corroborada também por Rosalind Driver (1999) ao relatar que a ciência e o conhecimento científico são simultaneamente simbólico e socialmente construídos.

Levando em consideração toda construção estrutural das leis que defendem e asseguram a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino no Brasil, a constituição de 1988 atribui que todos têm direito à educação (BRASIL, 1988) e o parágrafo único do artigo 60 da LDB Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino), corrobora:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Embora existam leis que assegurem a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, essas leis não esclarecem de que forma irá acontecer essa inclusão (PLAÇA et al, 2011).

CONCLUSÃO

De acordo com as situações observadas, a inserção da experimentação como atividade de desenvolvimento conceitual e cognitivo tem, essencialmente, bons resultados no que se diz respeito ao entendimento da matéria por parte do aluno. Esta situação, porém, é posta em cheque quando a avaliação não acompanha a esfera do desenvolvimento do aluno, assim como as metodologias de ensino.

Foi claramente constatado que mesmo com todo o esforço posto no trabalho experimental a avaliação generalizada ainda cobra os conteúdos de maneira tradicional, evidenciando a necessidade de repensar os modelos de avaliações do processo de aprendizado no sistema público de educação. Também torna-se necessário a construção de consciência de justiça e igualdade em todas as esferas educacionais para que assim a formação docente possa também ser profundamente adaptada e o potencial dos profissionais envolvidos na educação de alunos surdos (e também de outras deficiências) sejam satisfatoriamente intensificados.

REFERÊNCIAS

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, 2006, p. 163-184. Acesso em 05/11/2016.

LIMA, Jorge Ávila. *Pais e professores, um desafio à cooperação: como estimular um relacionamento mais rico e intenso entre as famílias e a escola?*. Portugal: ASA Editores II, 2002. Acesso em 18/12/2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Diferente, na escola*. Brasília-DF, 2004, 9 p., Acesso em 09/10/2016.

PLAÇA, Luiz, et al. *The difficulties for the Physics teaching to deaf students in state schools of Campo Grande-MG*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS\CCET, 2011. Acesso em 01/10/2016.

SARAIVA-NEVES, Margarida, et al. *Repensando o papel do trabalho experimental, na aprendizagem da física, em sala de aula – um estudo exploratório*. Investigações em Ensino de Ciências – V11(3), pp.383-401, 2006. Acesso em 12/12/2016.

SÉRÉ, Marie-Geneviève, et al. *O papel da experimentação no ensino da física*. Cad. Bras. Ens. Fis., v.20, n.1: 30-42, abr. 2003. Acesso em 02/10/2016.

ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. *Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações*. Cad. EBAPE.BR vol.8 no.3 Rio de Janeiro 2009. Acesso em 03/10/2016.

PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR DO COMPONENTE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA O ESTADO DE GOIÁS

Diego Alves Rodrigues¹

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho apresenta uma discussão da abordagem curricular da EJA no estado de Goiás para o PROFEN. O Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (PROFEN) foi criado com o objetivo de fortalecer o ensino do turno noturno, diminuindo a taxa de reprovação e evasão com a criação de um currículo específico e jornadas de estudos próprios, que atendam a diversidade dos estudantes. Para este estudo realizou-se uma análise documental com o auxílio dos documentos norteadores

1 Licenciado e mestre em Química pela UFG. Atualmente é coordenador do curso técnico em Química oferecido pelo PRONATEC/SEDUCE, professor substituto do IFG câmpus Goiânia Oeste, professor na rede privada e professor formador na SEDUCE onde atua no desenvolvimento de material didático, avaliações e análise de currículo para o estado de Goiás. E-mail: diego.rodrigues@seduc.go.gov.br

curriculares nacionais e estaduais. O estudo buscou iniciar discussões curriculares que procurem atender as constantes atualizações, demandas e diversidades do EJA. Ao discutir sobre alfabetização científica, Chassot (2003) considera-a domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o cidadão desenvolver-se na vida diária. Nesse sentido, torna-se importante discutir os diferentes significados e funções que se têm atribuído à educação científica com o intuito de levantar referenciais para discussões na área de currículo, filosofia e política educacional que visem analisar o papel da educação científica na formação do cidadão. Segundo Santos (2007), a discussão sobre o letramento científico fornece elementos para estudos críticos de processos avaliativos de nível de alfabetização da população brasileira e da qualidade do ensino de ciências; de análise e proposição de programas de reforma curricular; de estudos sobre políticas públicas na área de formação de professores de ciências e programas de melhoria da qualidade do ensino. As propostas curriculares foram discutidas com grupo de professores da SEDUCE, onde os resultados das reuniões apontaram conteúdos que podem ser abordados nos períodos como proposta curricular do componente química da EJA no programa PROFEN. Conclui-se que há necessidade de um currículo atrativo e que busque atender as diferentes demandas da EJA. Os conteúdos assim sugeridos neste estudo, visam a ressignificação e o “re-letramento científico”, na busca pela educação para cidadania desta faixa de ensino.

A química é uma das ciências que apresentam grande peculiaridade e especificidade. Conhecer os conceitos científicos desta ciência é de grande importância a todos os níveis de ensino e faixas etárias na busca do conhecimento para cidadania. Sobre esse foco, a ressignificação do ensino de jovens e adultos (EJA) do componente química no programa PROFEN será discutida e apresentada neste trabalho.

O Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (PROFEN) foi criado com o objetivo de fortalecer o ensino do turno

noturno, diminuindo a taxa de reprovação e evasão com a criação de um currículo específico e jornadas de estudos próprios, que atendam a diversidade dos estudantes.

O presente estudo tem o objetivo geral de iniciar discussões sobre um currículo diferenciado, não engessado e inacabado que procure atender as constantes atualizações, demandas e diversidades do EJA. O objetivo específico é discutir o ensino de química através dos períodos no PROFEN de forma crítica e na tentativa de promover conhecimentos científicos para compreensão de mundo e da cidadania.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

O desenvolvimento desta pesquisa foi impulsionado mediante o início das discussões sobre a ressignificação curricular na EJA para o programa PROFEN no estado de Goiás. Ocorreram na cidade de Goiânia-GO, dois encontros, sendo o primeiro deles no dia 19/06/2017 na Superintendência de Ensino Fundamental localizada no setor vila nova e o segundo no dia 26/06/2017 no auditório do CEJA, localizado no setor universitário.

Os encontros contaram com a presença de aproximadamente vinte professores da SEDUCE de diversas áreas do conhecimento. No primeiro dia, foram analisadas e discutidas as propostas curriculares nacionais e estaduais para o ensino médio diurno, já no segundo dia os professores foram incumbidos de apresentar propostas curriculares de cada componente do EJA para que o grupo pudesse discuti-las e avalia-las. Cerca de mais de 90% dos professores presentes aprovaram as propostas curriculares apresentadas de química sem objeções.

Utilizaram-se visando à equivalência dos Semestres (EJA) com as séries (seriado anual) para as propostas curriculares no PROFEN de 18 a 24 anos e no PROFEN 25 anos ou mais, as composições presentes nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Composição dos períodos no PROFEN (18 a 24 anos) conforme Parecer do CEE/CLN n° 1635/2017 – Composição 532.

Modalidade de ensino	Equivalência		
EJA	1º semestre	2º semestre	3º semestre
PROFEN 18 a 24 anos	1º e 2º períodos	3º período	4º período
Ensino Médio Seriado	1ª série	2ª série	3ª série

Tabela 2. Composição dos períodos no PROFEN (25 anos ou mais) conforme Parecer do CEE/CLN n° 1635/2017.

Modalidade de ensino	Equivalência		
EJA	1º semestre	2º semestre	3º semestre
PROFEN 18 a 24 anos	1º períodos	2º período	3º período
Ensino Médio Seriado	1ª série	2ª série	3ª série

Os documentos norteadores de currículo foram avaliados por meio de análise documental (ANDRÉ, 1986; LÜDKE, 1986) intencionando identificar informações para um estudo sistemático das abordagens curriculares nacionais e do estado de Goiás.

Para elaboração da proposta curricular de química no PROFEN foram estudadas e analisadas as documentações curriculares nacionais, como os PCN's, PCN's +, a OCNEM e as recentes discussões e documentos prévios da BNCC. Na reelaboração contemplando os períodos conforme as tabelas 1 e 2 foi utilizado o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás para organização dos conteúdos e expectativas de aprendizagens.

Como categorias de análise documental utilizaram-se os períodos para delimitação e estudo dos conteúdos em cada semestre letivo. A efeito de objetividade e extensão do trabalho, as expectativas de aprendizagem selecionadas do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás não serão apresentadas na tabela 3. A proposta dos conteúdos foi pensada inicialmente para o PROFEN 18 a 24 anos, mas que pode ser adaptada e utilizada também no PROFEN 25 anos ou mais.

BASE CONCEITUAL

Ao discutir sobre alfabetização científica, Chassot (2003) considera-a domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o cidadão desenvolver-se na vida diária. Nesse sentido, torna-se importante discutir os diferentes significados e funções que se têm atribuído à educação científica com o intuito de levantar referenciais para discussões na área de currículo, filosofia e política educacional que visem analisar o papel da educação científica na formação do cidadão.

Segundo Santos (2007), a discussão sobre o letramento científico fornece elementos para estudos críticos de processos avaliativos de nível de alfabetização da população brasileira e da qualidade do ensino de ciências; de análise e proposição de programas de reforma curricular; de estudos sobre políticas públicas na área de formação de professores de ciências e programas de melhoria da qualidade do ensino.

A análise do campo do conhecimento científico, os sociólogos, Latour, Woolgar (1979) e Knorr-Cetina (1981), identificaram condições sociais internas, demonstrando como o fato científico é construído no contexto sociopolítico, no qual tomam parte vários atores, incluindo cientistas e não-cientistas, e reunindo argumentos técnicos e não-técnicos.

Considerando, então, que a ciência engloba diferentes atores sociais e que a compreensão desse campo depende da análise

se das inter-relações entre esses atores, pode-se considerar que a compreensão dos propósitos da educação científica passa por uma análise dos diferentes fins que vêm sendo atribuídos a ela pelos seus diversos atores (SANTOS, 2007).

Com perspectivas diferentes, surgem também diversos argumentos para justificar o letramento científico. Millar (1996) agrupa esses argumentos em cinco categorias:

- a. argumento *econômico*, que conecta o nível de conhecimento público da ciência com o desenvolvimento econômico do país;
- b. *utilitário*, que justifica o letramento por razões práticas e úteis;
- c. *democrático*, que ajuda os cidadãos a participar das discussões, do debate e da tomada de decisão sobre questões científicas;
- d. *social*, que vincula a ciência à cultura, fazendo com que as pessoas fiquem mais simpáticas à ciência e à tecnologia; e
- e. *cultural*, que tem como meta fornecer aos alunos o conhecimento científico como produto cultural.

Todos esses argumentos, de alguma forma, estão presentes no currículo escolar e constituem fatores de influência no seu planejamento. Tendo o objetivo voltado para a formação da cidadania, o enfoque englobará a função social e o desenvolvimento de atitudes e valores (RATCLIFFE & GRACE, 2003).

O enfoque na ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (CTSA) para o ensino de ciências têm sido propostos tanto para a educação básica quanto para cursos superiores e até de pós-graduação. O objetivo central desse ensino na educação básica é promover a educação científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando o aluno a construir conhecimentos, habilidades e valores

necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de ciência e tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões (SANTOS & MORTIMER, 2000).

No capítulo da área de conhecimento das ciências naturais, matemática e suas tecnologias dos documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 1999), *PCN + Ensino Médio* (BRASIL, 2002) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), há uma nítida proposição curricular com enfoque CTS, que surge com a denominação de contextualização, com várias recomendações e proposições de competências que inserem a ciência e suas tecnologias em um processo histórico, social e cultural, discutindo aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo (SANTOS, 2007).

Nesse sentido, como proposta de ressignificação do EJA para o programa PROFEN, são sugeridos os seguintes conteúdos de química divididos em períodos, durante a carga horária de 40 horas por período, de acordo com a tabela 3.

Tabela 3. Organização dos conteúdos por períodos no PROFEN.

ORIENTAÇÃO CURRICULAR 2017 COMPONENTE CURRICULAR: QUÍMICA – EJA – PROFEN ENSINO MÉDIO	
1º Período (40 H)	
Eixo Temático	Conteúdos
Química, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente	Química e sociedade. Química, saúde e meio ambiente. Química, uma ciência experimental. Transformações físicas. Transformações químicas. Mudanças de estado físico da matéria. Propriedades dos materiais: Ponto de fusão; Ponto de ebulição; Densidade. Misturas (classificação).
2º Período (40 H)	
Eixo Temático	Conteúdos
A linguagem da química - Primeiros modelos de constituição da matéria	Histórico dos modelos atômicos. Lei de Lavoisier. Lei de Proust. Modelo Atômico de Dalton. Conceito de substâncias simples e compostas. Modelos atômicos de Thomson e Rutherford/Bohr. Tabela periódica e suas propriedades. Ligações químicas.
3º Período (40 H)	

Eixo Temático	Conteúdos
Sistemas Aquosos Misturas multicomponentes	Conceito de Suspensões, Coloides e Soluções. Coeficiente de Solubilidade. Classificação das soluções. Concentração de soluções. Diluição.
4º Período (40 H)	
Eixos Temáticos	Conteúdos
Química Orgânica - Os materiais fósseis e seus usos	Introdução à Química Orgânica. Cadeias carbônicas e classificações. Hidrocarbonetos. Conceituar combustão de compostos orgânicos. Combustão dos diferentes tipos de combustíveis e suas implicações ambientais.
Biomoléculas e polímeros	Reconhecer as principais funções orgânicas. Polímeros. As biomoléculas e suas propriedades: Carboidratos, Proteínas, Lipídeos, Enzimas, etc.

O início de discussões curriculares na EJA é algo necessário e de grande importância para continuidade do repensar o processo de ensino aprendizagem de forma inacabada e que atenda as demandas das sociedades contemporâneas em constante transformação. Durante anos realizava-se apenas uma adequação do currículo convencional para utilização na EJA, sem maiores discussões e reflexões sobre a especificidade das abordagens curriculares.

CONCLUSÃO

Esta proposta visa atribuir autonomia ao professor sobre como trabalhar os conteúdos utilizando-se de metodologias diversificadas como o uso das tecnologias de ensino, blogs, notícias, vídeos, site, jogos e até mesmo aplicativos. Outra intencionalidade é a realização de avaliações diversificadas, como exercícios, relatórios, produção de notícias, vídeos, apresentações e etc.

Desta forma, atribuímos para a EJA o “re-letramento científico”, que seria um forma de currículo crítico e discutível para especificidade dos processos de ensino aprendizagem, visto que muitos dos jovens e adultos no ensino médio já tiveram algum contato com o ensino de ciências em determinado momento, mas que por vários motivos ficaram afastados do ensino regular. Portanto, há necessidade de um currículo atrativo e que busque atender as diferentes demandas da EJA. Os conteúdos sugeridos neste estudo, visam a ressignificação e o “re-letramento científico”, na busca pela educação para cidadania desta faixa de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). *Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.*

CHASSOT. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, n. 26, p. 89-100, 2003.

KNORR-CETINA, Karin D. *The manufacture of knowledge: an essay on the constructivist and contextual nature of science*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *Laboratory fife: the construction of scientific facts*. London: Sage, 1979.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MILLAR, Robin. Towards a science curriculum for public understanding. *School Science Review*, v. 77, n. 280, p. 7-18, 1996.

RATCLIFFE, Mary; GRACE, Marcus. *Science education for citizenship: teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

SANTOS, W. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, v. 2, n. 2, p. 133-162, 2000.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. *Química Nova*, v. 23, n. 2, p. 273-83, 2000.

PROFESSOR (A) QUE BICHO É ESSE? A INVESTIGAÇÃO E O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Sayonara Martins dos Santos¹

JUSTIFICATIVA

A inserção do ensino de ciências na escola ocorreu no início do século XIX, e desde então tem passado por diferentes mudanças ligadas ao contexto social, histórico e político. Apesar das mudanças o ensino de ciências tem sido abordado de forma descontextualizada, mecanicista e fragmentada. Esta abordagem contribui para a consolidação de visões deformadas de ciência para os educandos. Além de contribuir com um modelo de educação bancária, onde o educando é condicionado a mero objeto do saber. O que se percebe é que nas salas de aula não há discussões sobre a natureza da ciência. O ensino de ciências na Educação Básica tem sido abordado de forma descontextualizada, mecanicista e fragmentada. Nesse sentido para superar as visões deformadas de

1 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva no município de Senador Canedo – Goiás. E-mail: sayonaramds@hotmail.com.

ciência e romper com o modelo de educação vigente, o presente trabalho busca inserir a investigação e o diálogo como estratégias em aulas de ciências para o sétimo ano do ensino Fundamental de uma escola do município de Senador Canedo - Goiás, a partir das aulas sobre os artrópodes. A metodologia de investigação utilizada buscou trabalhar com os estudantes a construção de hipóteses sobre insetos. Ao longo das aulas foi discutido como os cientistas chegaram ao conceito de inseto que estudamos hoje, a partir das hipóteses levantadas pelos alunos, evidenciando o processo de construção de uma teoria, e do conhecimento científico. Tal abordagem pode permitir o entendimento do processo de construção da ciência, rompendo com a visão individualista e descontextualizada da ciência.

O ensino de ciências no Brasil está ligado às mudanças sociais, econômicas e políticas do país. Contudo ainda é recente o ensino de ciências que evidencia as relações da ciência, sua produção e a sociedade. Logo tanto nos cursos de formação inicial de professores como na escola o que se percebe é a presença de visões deformadas de ciência (NASCIMENTO et al 2010).

Durante muitos anos a ciência foi ensinada como uma coleção de fatos, governados por lei e que podem ser extraídos utilizando a metodologia adequada. Esta concepção positivista transmite a ideia de uma ciência como verdade inquestionável. Entretanto a ciência e o ensino de ciências deve ser ensinada como um saber histórico, contextualizado pautado em dúvidas e incertezas sendo um processo e não apenas produto finalizado (POZO e CRESPO, 2009)

A ausência de discussões na escola que contemplem a ciência e sua abordagem contribuem com a propagação das visões deformadas e ingênuas de ciência que estão presentes no seu ensino na Educação Básica, e estas deformações geralmente são caracterizadas pela ausência de reflexões epistemológicas da ciência. Estas visões deformadas da ciência são caracterizadas por conceber a ciência como individualista e elitista, empírico-indutivista, infalível, a-pro-

blemática e a-histórica, que apresenta conhecimento lineal e descontextualizado (CACHAPUZ et al., 2011).

Nesse sentido entender a construção do conhecimento científico se faz necessária para compreender o ensino e o ensinar ciências. Possibilitando que as visões deformadas de ciências sejam superadas em sala de aula. Diante do exposto o estudo foi direcionado pela seguinte questão: A investigação e o diálogo como estratégias no ensino de ciências podem possibilitar o rompimento com a visão infalível e individualista da ciência?

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Compreender as possibilidades da inserção do diálogo como estratégias no ensino de ciências, tendo em vistas a superação das visões deformadas de ciências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aplicar aulas dialogadas investigativas sobre os artrópodes;
- Observar as construções de hipóteses pelos alunos;
- Discutir sobre o processo de construção do conhecimento científico;
- Anotar as percepções dos alunos sobre a aula e relacioná-las com a ciência.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Foram aplicadas 4 aulas com duração de 1 hora/aula em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Senador Canedo – Goiás. O bloco de aulas teve como tema o filo Arthropoda.

Tendo em vistas o rompimento com o mecanicismo presente no ensino de ciências, as aulas foram elaboradas em uma perspectiva dialógica (FREIRE, 2011). Como atividade os estudantes deveriam levar para aula bichos que eles considerassem que fossem insetos², para que desta maneira fosse possível elencar seus conhecimentos prévios. Em sequência as aulas seguintes foram divididas da seguinte maneira:

1. *Aula 1*- Aula investigativa sobre os insetos levados pelos estudantes – Nesta aula os estudantes foram convidados a sentar em grupos de 4 a 5 pessoas, escrevendo em uma folha A4 o que eles sabiam sobre os bichos que os integrantes do grupo levaram. E através da observação comparar os bichos que tinham em mãos sobre o que eles tinham em comum ou diferente.
2. *Aula 2* – Construção de hipóteses – Para esta aula, foram necessários dois momentos: (a) os estudantes se reuniram nos mesmos grupos divididos na aula anterior, e deveriam elaborar hipóteses sobre : Que bicho seria aqueles que levaram?. Em seguida as hipóteses foram compartilhadas com toda turma; (b) foram entregues a eles chaves de classificação taxonômica simples para que pudessem identificar os bichos.
3. *Aula 3*- A história da zoologia – Neste terceiro encontro foi retomada a história do conhecimento sobre zoolo-

2 Previamente os estudantes foram orientados aos procedimentos de coleta de animais, seguindo as normas da bioética.

gia, em especial os insetos. O objetivo foi evidenciar a ciência como histórica, e ligada ao seu contexto de produção.

4. *Aula 4- Dialogando sobre as percepções-* A partir das aulas anteriores, a turma foi convidada a compartilhar sobre o bicho que eles levaram, as hipóteses e se entender a construção científica do conceito de insetos os auxiliou a entender melhor o conteúdo ou não.

BASE CONCEITUAL

As aulas foram planejadas tendo em vistas o diálogo Freireano. O diálogo apresentado por Freire (2011) tem em vistas à superação de uma “educação bancária”, onde o conhecimento é imposto e o educando se torna mero objeto. O *diálogo*, de acordo com o autor, vai além da “palavreira” do falar por falar, sem reflexão. Não é também apenas ativismo, “ação pela ação”. É a pronúncia do mundo com vistas à ação e reflexão, portanto, é

o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p.109).

Dentro desta perspectiva o diálogo se opõe ao programa fechado, visto a sua construção a partir de temas geradores elencados pelos sujeitos. O diálogo trás consigo as inquietações e incertezas em torno do que dialogar. Tais inquietações relacionam-se com questões como não estarmos demasiado certos de nossas certezas (Morin, 2011), o que possibilita inserir os educandos no processo de construção de sua própria trajetória formativa.

Concomitante ao diálogo, outra estratégia utilizada foi a *investigação*. Esta usada em sala de aula é baseada na metodologia de investigação científica utilizada na construção da ciência. Onde o conhecimento científico

“é um constante jogo de hipóteses e expectativas lógicas, um constante vaivém entre o que pode ser e o que “é”, uma permanente discussão e argumentação/contra-argumentação entre teorias e observações e experimentações realizadas” p.93 (CACHAPUZ et al, 2011).

Com vistas ao exposto, este “jogo de hipóteses” evidenciado pelos autores é o norteador da atividade de investigação. Visto que estas serão as tentativas de respostas a problemas/fenômenos apresentados propiciando o entendimento da prática científica de criação de hipóteses e sua validação ressaltando que esta pode ser validada positivamente ou negativamente. A investigação utilizada em sala de aula tem como objetivo confrontar o estudante com a elaboração de hipóteses, o contato com o erro e a constante busca pela validação do conhecimento, o confrontamento de dados e o questionamento o que pode propiciar um ensino de ciências mais significativo. (Gil-Pérez, 1993; Beviá, 1994).

Cabe salientar que a estratégia da investigação não se limita a experimentação e levantamento de hipóteses, mas também considera o corpus do conhecimento. Não sendo um “método” de receitas exaustivas e infalíveis mas sim uma investigação que parte da dúvida e da incerteza. Nesta concepção o professor estimula os estudantes a serem investigadores e ele orienta esta prática, não se reduzindo a meros conteúdos e repetição de experimentos (CACHAPUZ et al 2011)

Em conformidade com Cachapuz et al (2011) a investigação “supõe reorientar o trabalho dos estudantes para aproximá-lo do que é a atividade científica” p.63. Sendo, portanto a investigação uma possibilidade de romper com as visões deformadas de ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da utilização do diálogo e da investigação, foi possível perceber que ao elaborarem hipóteses e confrontá-las com a turma, os estudantes puderam compreender parcialmente como é a metodologia científica. Desta forma puderam perceber que a ciência não é feita de descobertas individualistas, mas de conflitos entre teorias e diversos grupos de pesquisadores.

Outro aspecto positivo foi a utilização do diálogo, que permitiu romper com a mecanicidade do ensino, sendo no processo, tanto professor como educando sujeitos na construção do conhecimento.

As aulas permitiram o início do caminhar para superar visões deformadas de ciência. Pois os aproximou da atividade científica e estimulou –os a serem investigadores em sala de aula. Desta forma a investigação e o diálogo se configuram como uma das diversas possibilidades de abordar o ensino de ciências de forma a superar visões individualistas e não contextualizadas a cerca do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, Antonio.; GIL- PÉREZ, Daniel.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.; PRAIA, João e VILCHES, Amparo. (orgs.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. 2 ed. o Paulo: Cortez, 2011. p. 38.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOLDSCHMIDT, Andrea Inês. *O ensino de ciências nos anos iniciais: sinalizando possibilidades de mudanças*. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganan; MENDONÇA, Viviane de Melo; *O Ensino de Ciências no Brasil: a história*,

formação de professores e desafios atuais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010 - ISSN: 1676-2584.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Angel Gomes. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O “MISTERIOSO” UNIVERSO DOS FUNGOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Viviane dos Anjos Silva¹; Gisely da Silva Santos²; Ludmylla Ferreira de Souza Rodrigues³; Simone Sendin Moreira Guimarães⁴

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Muitas vezes apresentados de maneira pontual, fragmentada, em poucas páginas do Livro Didático ou como um “apêndice” da botânica os fungos ainda não têm um “lugar” no ensino de biologia na educação básica. Ensino esse que ainda se apresenta fragmentado, descontextualizado e com ênfase em definições resultantes de processos construídos historicamente, mas que poucas vezes são considerados no ensino da área na escola. Nesse contexto, o trabalho apresentado teve como objetivo descrever e discutir uma

1 Universidade Federal de Goiás. Iniciação à Docência PIBID Biologia. E-mail: vivianjoss1995@gmail.com

2 Universidade Federal de Goiás. Iniciação à Docência PIBID Biologia. E-mail: -gisely.santos17@gmail.com

3 Universidade Federal de Goiás/ CPMG Waldemar Mundin. Supervisora PIBID Biologia. E-mail: ludmylladesouza@gmail.com

4 Universidade Federal de Goiás. Coordenadora PIBID Biologia. E-mail: sisen-din@gmail.com

proposta de atividade prática relacionada à micologia que utiliza a história da ciência como abordagem. A atividade foi desenvolvida em uma escola da rede Estadual de Goiás, que tem parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Biologia da Universidade Federal de Goiás (UFG), e se constituiu em uma sequência de atividades práticas planejadas e desenvolvidas em parceria com a professora supervisora, no decorrer do semestre. Como resultado percebemos que a micologia ainda é pouco explorada, e que atividades que valorizam essa temática são importantes para melhor compreensão de como se deu o processo de consolidação dessa área da ciência. Promover discussões acerca da construção do conhecimento científico, com uma abordagem histórica, propicia melhor compreensão da produção da ciência, fruto do contexto histórico, político e cultural da sociedade. Além de contribuir para a mudança conceitual que os alunos, muitas vezes, têm sobre o que é ser cientista e de como a ciência é produzida, pudemos perceber que com essa atividade, os estudantes conseguiram compreender que a ciência não é neutra, que está permeada por intencionalidades daqueles que a produz.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa para incentivar a formação docente e tem como um de seus objetivos inserir os futuros professores no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências docentes (BRASIL, 2013). O trabalho apresentado se constitui em um relato de experiência relacionado às atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Biologia da Universidade Federal de Goiás. A intervenção se refere à elaboração e desenvolvimento de uma atividade prática sobre micologia a partir de uma abordagem relacionada à História da Ciência (HC).

O PIBID-Biologia da UFG (Goiânia) está organizado numa rede articulada considerando as atividades na universidade (estudos sobre história e filosofia da ciência, aspectos pedagógicos da atuação docente, discussões políticas, entre outras) e as atividades

na escola (elaboração das atividades pedagógicas, desenvolvimento e avaliação de tais atividades, entre outras). Nesse “*complexus*”⁵ vamos percebendo o papel do professor, seus desafios, seus valores e vamos, aos poucos, nos inserindo na escola, na sala de aula e experimentamos as possibilidades que até então estavam na teoria ou na nossa imaginação.

O tema geral do PIBID em questão está relacionado às discussões sobre a Natureza da Ciência (NdC) e a História e Filosofia da Ciência (HFC). Consideramos esses temas caros na formação do professor de biologia, pois, de acordo com Gil Perez et al (2001) ainda existem concepções deformadas relacionadas ao conhecimento científico, entre elas, o autor destaca: concepção empírico indutivista e ateorica; visão rígida (algorítmica, exata, infalível, etc); visão aproblemática e ahistórica (portanto, dogmática e fechada); visão exclusivamente analítica; visão acumulativa de crescimento linear; visão individualista e elitista da ciência; imagem descontextualizada, socialmente neutra da ciência. Nesse contexto de desafio, percebemos que uma abordagem que considere a história e a filosofia da ciência pode superá-los e assim colaborar para um ensino de ciências mais contextualizado. Nascimento Jr, Sousa e Carneiro (2011) indicam que ao se propor uma contextualização histórica e filosófica da ciência compreende-se que a realidade é historicamente construída, e a ciência faz parte dessa construção. Ainda para os autores, a inserção da HFC no ensino de ciências contribui para,

O resgate do sentido da Ciência, permitindo relacioná-la com a tecnologia e a sociedade, ou seja, a como foi construída pela história e participou da construção da mesma. A HFC é, pois, uma abordagem contextualizadora, podendo trazer para o ensino os contextos ético, social, histórico, filosófico e tecnológico envolvidos na atividade científica (p. 226).

5 Complexus, aquilo que está tecido junto, ou ligado “organicamente”.

Além dos desafios impostos à formação e as possibilidades da HFC na sua superação, percebemos que a cada dia que o interesse dos alunos pelas ciências é menor, uma vez que o ensino de ciências se apresenta cada vez mais fragmentado descontextualizado. Desde as décadas de 1960 e 1970, no Brasil, se desencadeou um processo de grandes mudanças na educação, em especial em relação ao ensino de ciências, que nesse período foi reformulado a fim de atender as demandas do mercado produtivo, nesse contexto ocorreu também mudanças na escola, houve maior abertura para as classes menos abastadas (KRASILCHIK, 1987). Ataíde & Silva (2011) apontam que,

Muitas dessas mudanças, como a abertura da população com menor poder econômico ao ensino de ciências, podem ser entendidas, pois o mundo e o Brasil, em especial, viviam uma revolução tecnológica, onde tanto as empresas precisavam de mão-de-obra especializada para ocuparem seu campo de trabalho como o comércio necessitava de uma clientela com um grau mínimo sobre ciências para entenderem e comprarem os novos produtos que surgiam nas lojas (p. 172).

Em meio a tantas transformações nos cenários político, social e econômico o ensino de ciências foi se metamorfizando sendo carregado de diferentes concepções de mundo e de educação, nesse sentido o ensino de ciências pautado em uma abordagem histórica e filosófica, possibilitaria melhor compreensão das influências de todo um contexto sociopolítico e cultural sobre a produção científica, além de contribuir para a superação da visão fragmentada da ciência a aproximando dos alunos (ATAÍDE; SILVA, 2011).

Um dos temas que podemos considerar “esquecidos” no ensino de biologia são os fungos. Apesar da grande inserção em nosso cotidiano e da importância ecológica pouco se discute sobre eles na educação básica. De acordo com Raven et al (2001) o estudo da Micologia já começou historicamente com um sério

erro - abordar os fungos junto ao reino *Plantae*. Assim, por muito tempo os fungos foram estudados e classificados dentro da botânica, isso pouco contribuiu com o desenvolvimento da área e seu ensino. Nos Livros Didáticos os fungos também são pouco explorados, e na análise preliminar realizada no contexto do PIBID em questão, também não existe uma perspectiva histórica quando esses são apresentados.

A partir da problemática anterior, o objetivo desse artigo foi relatar e discutir criticamente a elaboração e o desenvolvimento de uma atividade prática sobre as características gerais dos fungos com a utilização da história da ciência como abordagem.

ELABORAÇÃO DA ATIVIDADE

A intervenção/atividade desenvolvida aconteceu no primeiro semestre de 2017, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do estado de Goiás. A preparação da atividade pode ser dividida em 2 etapas: 1) Vivenciando a sala de aula: no início do ano vivenciamos a sala de aula, acompanhamos os alunos, o planejamento da professora, observamos os conteúdos a serem desenvolvidos e escolhemos aquele que abordaríamos; 2) Selecionando e preparando: optamos por trabalhar com o grupo dos fungos, por serem organismos que apresentam uma grande diversidade morfológica, e também por desempenharem um importante papel ecológico e econômico, já que estão presentes no cotidiano das pessoas. Para a elaboração da atividade foram realizadas pesquisas em livros e periódicos. Esse levantamento bibliográfico foi sobre a história da micologia, além de aspectos conceituais e pedagógicos envolvidos com a temática. Percebemos que existem poucas informações sobre o desenvolvimento da micologia enquanto ciência, além disso, há muitas divergências quanto quem foram os primeiros a observarem as estruturas microscópicas, ou ainda de quando os estudos de micologia se iniciaram, essa dificuldade em reunir informações sobre os fungos nos motivou ainda mais em desenvolver

uma atividade que abordasse essa temática. Nessa etapa também pensamos nas atividades praticas/experimentais que seriam desenvolvidas, selecionando os materiais e refletindo sobre as contribuições pedagógicas das mesmas.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A sequência elaborada contou três momentos distintos, mas interdependentes. O primeiro momento foi uma atividade de campo no Parque Municipal Itatiaia. Nessa oportunidade os alunos foram organizados em pequenos grupos e orientados a realizar a procura, registro (fotos os desenhos) e coleta de fungos. Os fungos que poderiam ser coletados sem problemas para saúde foram apresentados anteriormente em aula. Aqueles “desconhecidos” deveriam ser apenas fotografados.

O segundo momento foi uma roda de conversa, na qual realizamos questionamentos acerca do que foi encontrado pelos estudantes. Assim conseguimos retomar às aulas já ministradas sobre o tema pela professora supervisora, mas agora trabalhando a história da micologia, e suas contribuições para a consolidação dessa área da biologia. Fizemos um apanhado histórico que permeou desde a elaboração do microscópio que contribuiu para os estudos em micologia, até as pesquisas contemporâneas sobre o uso terapêutico de substâncias produzidas a partir de fungos, bem como seu uso comercial. É importante destacar que esse tipo de discussão não é apresentada pelo livro didático, que foca nas questões morfológicas, funcionais e ecológicas desses organismos. Outra questão importante nessa discussão foi sobre o quanto a micologia é “nova”, em relação a outras áreas da Biologia, e muitas vezes ainda “misteriosa” para muitos. Isso foi um bom pretexto para problematizar a ciência como processo e não como produto, enfatizando aspectos sociais, políticos, etc. envolvidos nessa construção.

Finalmente, o terceiro momento foi a execução de um experimento de fermentação alcoólica⁶. Durante o tempo em que o experimento “descansava” distribuimos imagens impressas coloridas que representavam as partes de um microscópio óptico, já que usaríamos este recurso para a observação das leveduras. Explicamos como manusear um microscópio óptico, apresentando as partes que o compõem. Nesse momento, ressaltamos aspectos da história do desenvolvimento do microscópio e a importância do mesmo para estudos posteriores a sua “criação”, aproveitamos para debater a importância dos avanços tecnológicos dos microscópios para a ciência. Ainda enquanto o processo de fermentação estava reagindo, preparamos uma lâmina com os líquens que foram coletados pelos alunos na praça. Nesse momento apresentamos as estruturas dos mesmos e fizemos pequenas comparações com indivíduos de outros grupos biológicos. Passados os 15 minutos necessários para a reação da fermentação, voltamos ao experimento para a observação do resultado. Os alunos perceberam a produção de CO₂ (pelo inflar do balão) e discutimos o “por que” dessa liberação retomando conceitos relacionados à metabolização do açúcar para obtenção de energia pelas leveduras. Para finalizar também observamos no microscópio uma lâmina do experimento de fermentação para ver a diferença das leveduras antes e depois do experimento.

Percebemos durante a atividade que os alunos resgatavam todos os conhecimentos prévios deles, usando explicações do senso comum e que eram aos poucos ressignificadas com as discussões. Existia por parte dos alunos muita curiosidade sobre os processos que levaram ao desenvolvimento da micologia ao

6 Para essa prática utilizamos os seguintes materiais: água morna, fermento biológico, açúcar, balão e garrafa pet (500ml). Assim, com os alunos sentados em círculo solicitamos dois voluntários para a participação e montagem do experimento, sob nossa orientação. Foram colocadas inicialmente 2 colheres de fermento biológico, 2 colheres de açúcar e 250 ml de água morna dentro da garrafa pet, em seguida, os alunos fecharam a garrafa com o balão de festa, deixando o experimento reagir sobre uma mesa disposta no centro por 15 minutos.

longo da história. Essa atividade nos indicou que a fragmentação da ciência acaba por ocultar informações importantes acerca de diversas temáticas. Edgar Morin aponta que existe, por parte da humanidade, a intencionalidade de simplificar os fenômenos naturais na tentativa de se compreender o real, quando de fato o real é complexo, mas a complexidade não anula ou extingue a capacidade humana de conhecer o desconhecido (MORIN; LISBOA, 2007). A história tem muito a nos mostrar sobre a construção do conhecimento, também muda a ideia de que a ciência é neutra, como uma produção humana é carregada de ideais e se liga a sociedade, cultura e política.

A micologia é apresentada nos livros didáticos de forma muito resumida, dando ênfase, principalmente, às propriedades econômicas dos fungos, sem qualquer relação com o desenvolvimento histórico dessa área do conhecimento, que está intimamente ligado a outros marcos históricos, como o desenvolvimento do microscópio, que causa certa controvérsia em relação a seu desenvolvimento, fato que possibilitou que pela primeira vez fosse possível observar as estruturas fúngicas microscópicas. Estes aspectos abordados possibilitaram maior compreensão dos processos metodológicos que levaram a produção científica, e mais indicam o quanto a micologia é uma ciência nova e precisa de um pouco mais de atenção. O “mistério” em torno dos fungos advém das poucas informações sobre a micologia, pois existem ainda muitas discussões sobre a classificação desses seres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da intervenção realizada, percebemos as possibilidades e os limites de uma sequência pedagógica com uma atividade prática e o quanto essa propicia que os alunos estejam mais ativos e atentos na aula. Essa atenção despertada contribuiu para que os estudantes compreendessem os conceitos morfofisiológicos relacionados aos fungos bem como seu papel ecológico numa perspectiva

contextualizada. No momento do debate as falas dos alunos deixaram isso explícito. Percebemos que a abordagem histórica também foi essencial para que os alunos se apropriassem de elementos da “lógica” científica e valorizassem os aspectos sociais envolvidos na sua produção. Como futuras professoras também percebemos o quanto a docência não é uma atividade trivial e o quanto é importante uma boa formação. As experiências proporcionadas pelo PIBID–Bio, como a aproximação na escola, envolvimento com os alunos e o desenvolvimento de uma aula que tentasse superar o modelo “transmissão-recepção”, foram muito importantes para o enriquecimento da nossa formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 096 de julho de 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2017.

ATAIDE, M. C. E. S.; SILVA, B. V. C. As metodologias de ensino de ciências: contribuições da experimentação e da história e filosofia da ciência. *Holos*, v. 27, n. 4, 2011.

GIL-PÉREZ, D. et al. *Para uma Imagem não Deformada no Ensino de Ciências*. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 7, n. 2, p.125–153, 28 ago. 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/01.pdf>> Acesso em 20 de julho de 2017.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo de ciências*. *Temas Básicos de educação e ensino*. Ed. EPU. São Paulo, 1987

MORIN, E.; LISBOA, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NASCIMENTO JUNIOR, A.F.; SOUZA, D.C. & CARNEIRO, M.C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do ensino médio: Uma análise histórica-filosófica a partir dos estatutos da biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.16, n.2, pp. 223-243, 2011.

RAVEN, P.H.; EVERT, R.F.; EICHHORN, S.E. *Biologia Vegetal*, 6. Ed., Guanabara-Koogan, 2001

ROMA, V. N.; MOTOKANE, M. T. Classificação biológica nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação e Ciências. Anais... Belo Horizonte: ABRAPEC*, 2007.

AULA PRÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS

Márcia Martins Ornelas¹; Lucas da Conceição Santos²;
Erica Oliveira Meira³; Silvana do Nascimento⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa descrever a importância do uso de aulas práticas como recurso pedagógico no ensino da Zoologia dos invertebrados, sendo essa um recurso didático que vem ganhando espaço nas diversas esferas de ensino de Ciências e Biologia. Neste relato temos o objetivo de apresentar uma experiência vivenciada durante aulas práticas na disciplina de Ciências aplicadas em diferentes turmas de 7º ano vespertino de uma escola pública localizada no município de Jequié, no interior da Bahia.

Sabemos que o ensino tradicional, o qual consistiu, historicamente, por muito tempo em mera transmissão de conteúdo,

1 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: marcinha.ambiental@gmail.com

2 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail:erica.meiraclaro@gmail.com

3 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail:d_santtos@hotmail.com

4 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail:siluesb@hotmail.com

sistematizando o processo de ensino-aprendizagem ao uso restrito do livro didático, vem sendo nas últimas décadas rompido graças à implementação de novas estratégias didáticas, como o uso de jogos lúdicos, aulas no laboratório e aula expositiva/dialogada. Nesse relato, nos debruçaremos sobre a importância dessas novas estratégias, focalizando sobre a aula prática como recurso didático.

Conforme Silva e Cavassan (2006), as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos têm sido vinculadaa um único enfoque metodológico utilizado pelo professor, que muitas vezes é restringido apenas a aula expositiva e o constante uso do livro didático. Dessa forma, o uso de aula prática apresenta-se como recurso louvável no ensino de ciências.

Conhecendo as temáticas complexas que envolvem o ensino de ciências, o trabalho teve como objetivo o uso de aula prática como método facilitador no processo de ensino-aprendizagem em relativo a assuntos específicos da zoologia dosinvertebrados. Sendo assim, por meio desse texto relatamos a experiência vivenciada durante aulas práticas na disciplina de Ciências, do Ensino Fundamental, em turmas 7º ano vespertino, de uma escola pública localizada no município de Jequié, no interior da Bahia.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS / PEDAGÓGICOS

Para realização da aula prática foi preciso elaborar e executar quatros momentos didáticos (Quadro 01).

Quadro 01: Os quatro momentos didáticos

Momentos	Objetivos	Estratégia didática	Metodologia	Observações
1	Verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos grupos estudados.	Levantamento dos conhecimentos prévios.	Aplicação do questionário de sondagem.	O questionário foi respondido individualmente.
2	Apresentar os conceitos e sua importância no ambiente.	Aula expositiva dialogada.	Discussão sobre os grupos dos Anelídeos e Moluscos, permitindo a problematização com os alunos; Apresentação da morfologia, características gerais e as que unem cada grupo.	A maioria dos alunos participaram das aulas; Alguns alunos dispersos, com conversas paralelas.

3	<p>Proporcionar o acesso do aluno no laboratório;</p> <p>Realizar uma demonstração dos grupos estudados;</p> <p>Discutir a importância econômica e medicinal de alguns representantes dos grupos e problemas de saúde pública.</p>	Aula prática.	<p>Apresentação de modelos didáticos de Anelídeos e Moluscos;</p> <p>Apresentação de exemplares de conchas para subsidiar na explicação das classes dos Moluscos e alguns corais;</p> <p>Uso de caixa entomológica.</p>	Os alunos demonstraram interesse pela aula, a maioria deles participaram com questionamentos.
4	Identificar as contribuições das atividades desenvolvidas.	Questionário de avaliação.	Aplicação do questionário de avaliação.	Os alunos responderam todas as questões do questionário.

O planejamento da aula prática foi fruto do estágio supervisionado de Ciências, que acontece vinculado a disciplina Metodologia e Prática de Ciências Naturais, esta disciplina apresenta carga horária de 120 horas distribuídas em créditos teórico, prático e estágio. Para maior conhecimento sobre a disciplina apresentamos a seguir a ementa e objetivos:

- Ementa: pressupostos teóricos para o ensino de ciências; metodologias para o ensino de ciências; planejamento de ensino; estágio supervisionado de ciências; projeto de pesquisa para trabalho de conclusão de curso na área de ensino de ciências/biologia.

- Objetivos: reflexão sobre os problemas e as perspectivas para o ensino de ciências; vivenciar experiência de pesquisa em temáticas relacionadas ao ensino das ciências (biologia) e; a inserção na situação real de trabalho, proporcionando por meio do estágio, o contato com a prática social, criando condições para a percepção dos problemas inerentes à atividade profissional.

Como foi descrito acima, a disciplina compreende, além das discussões teórico-práticas, a carga horária de estágio, em que os discentes são encaminhados as escolas parceiras para selecionarem a sala de aula para observar, coparticipar e regenciar. A regência foi realizada em turmas de 7º ano, seguindo o currículo proposto pelo colégio, com o enfoque na zoologia de invertebrados, tendo como abordagens, morfologia, características gerais e as que unem cada grupo, aplicação econômica e os problemas de saúde pública.

Para o planejamento (Quadro 02) das aulas práticas, utilizou-se o livro didático e paradidático, para buscar conceitos dos grupos e mediar o processo de ensino-aprendizagem. Nas aulas práticas, utilizamos modelos didáticos de Anelídeos e Moluscos, exemplares de conchas dos Moluscos, Corais e uma demonstração da caixa entomológica para representação dos Artrópodes.

Quadro 02: Parte do planejamento da aula prática

Carga horária	Componente Curricular	Objetivos	Estratégia Metodológica	Observações
2h	<p>1- Anelídeos; 2- Moluscos; 3- Artrópodes; 4- Corais.</p> <p>Abordagens:</p> <p>1 - Morfologia; 2- características gerais e as que unem cada grupo; 3- Aplicação econômica e medicinal; 4- Problemas de saúde pública.</p>	<p>Proporcionar o acesso do aluno no laboratório; Realizar uma demonstração dos grupos estudados; Discutir a importância econômica e medicinal de alguns representantes dos grupos e problemas de saúde pública.</p>	<p>Utilização modelos didáticos de Anelídeos e Moluscos, exemplares de conchas dos Moluscos, Corais e uma demonstração da caixa entomológica para representação dos Artrópodes.</p>	<p>Aula prática teve sucesso; Alunos atentos e participativos.</p>

BASE CONCEITUAL

Conforme Arrais (2014), o ensino de ciências e biologia envolve uma vasta e complexa demanda de conteúdos específicos, os quais os docentes devem recontextualizá-los (BERNSTEIN, 1990) de forma a mediá-los em sala de aula na busca da efetiva compreensão dos componentes curriculares por parte do alunado. Essa compreensão deve pautar-se na problematização com o objetivo de romper certas visões historicamente antropocêntricas do meio. Ao qual sabemos, atualmente ainda é parte de um senso comum pensar no ambiente natural (animais e plantas) como recurso, e se estes não o servem, não tem utilidade. Portanto, assumimos aqui a essencialidade do profissional de ciências e biologia, no romper dessas visões pragmáticas.

Parte desses conteúdos específicos, como por exemplo, os invertebrados, são taxados muitas vezes como nojentos e inúteis a vida. Como profissionais da biologia, sabemos da participação de cada indivíduo na manutenção dos ecossistemas. Além disso, os conteúdos são complexos tornando sua compreensão um pouco mais difícil por partes dos alunos (GIORDAN;VECCHI, 1996).

Dessa forma, como mediação no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de zoologia dos invertebrados, uma das possíveis estratégias didáticas para melhor compreensão dos conteúdos é a utilização de aulas práticas que proporcione a contextualização do assunto em questão, além de tornar o ensino de forma lúdica e prazerosa (PEDROSO, 2009).

Em virtude dos pressupostos até aqui apresentados, consideramos que a utilização de aula prática para o ensino de zoologia, concerne em alternativas facilitadoras para o entendimento dos conteúdos científicos, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos e a conscientização à vida animal.

CONCLUSÃO

Com base no texto descrito, concluímos que inovações metodológicas em sala de aula tornam o processo de ensino-aprendizagem mais didático e lúdico, corroborando a uma maior participação por parte dos alunos diante do conteúdo transporto.

Ainda, acreditamos que o uso de metodologias, como aulas práticas vêm quebrando a rotina restrita ao uso do livro didático. Dessa maneira, existem temáticas específicas ao ensino de ciências e biologia, consideradas relativamente mais complexas, a exemplo, os conteúdos que trabalhamos nessa prática, os quais envolvem certas minuciosidades envolventes aos diferentes grupos dos invertebrados. Com o uso da aula prática, o professor ao trabalhar esses conteúdos pode ser alicerçado por uma rica ferramenta complementar, e os alunos podem ser subsidiados de um importante recurso visual, que por sua vez, amplificam o conhecimento a respeito das estruturas, funções e conhecimento de cada grupo dos invertebrados.

Logo, fomentamos que a aula prática enquanto recurso pedagógico contribui significativamente aos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ela por si só não é efetiva, mas na posição do mediador (professor), essa metodologia vai auxiliá-lo, resultando em melhorias de ensino para o aluno.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, M. das G. M.; SOUZA, G. M.; MASRUA, M. L. de A. O ensino de botânica: investigando dificuldades na prática docente. *Rev. SBEnBio* v.7, p.5409-5418, out. 2014.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control: the structuring of pedagogical discourse*. New York: Routledge, 1990.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. *As origens do saber*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JUSTINA, L.A.D. *Ensino de genética e história de conceitos relativos à hereditariedade. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) UFSC, Florianópolis, 2001.*

SILVA, P. G. P.; CAVASSAN, O.; SENICIATO, T. *Os ambientes naturais e a didática das Ciências Biológicas.* In: CALDEIRA, A. M. A.; NABUCO, E. S. N. (Org). *Introdução a didática.* São Paulo: Escrituras. 2009. p 289-303.

ANÁLISE CONCEITUAL DE TERMINOLOGIAS DAS DISCIPLINAS DE QUÍMICA E BIOLOGIA EM LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Lourena Cristina de Souza Barreto¹; Maloni
M. Mafei César²; Michelly Christine dos
Santos³; Thaísa C. Nascimento Borges⁴

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais, é uma língua relativamente nova, seu reconhecimento linguístico ocorreu em 2002, através da Lei 10.436. No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial, considerou ser crucial a presença do intérprete de Libras em sala de aula, onde haja surdos matriculados. A Lei nº

-
- 1 lourena.barreto@ifg.edu.br - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Goiânia Oeste
 - 2 malonimafei@hotmail.com - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Cidade de Goiás.
 - 3 michellycds@gmail.com - Coordenadora da pesquisa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Cidade de Goiás.
 - 4 thaisa.quimica@gmail.com - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Cidade de Goiás.

12.319, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta o exercício desta profissão, considera como uma de suas atribuições, traduzir/interpretar as atividades didático-pedagógicas. Muitos são os desafios destes profissionais que atuam no ambiente educacional, pois também mediam a comunicação entre docente – discente, em sala de aula. São conceitos específicos das disciplinas, que ainda não possuem sinais correspondentes em Libras, isso pode fazer com que o intérprete utilize recursos que não permitem o entendimento de significados e conceitos pelos Surdos. Albres (2006) indica que, neste caso, o procedimento adotado pelos intérpretes é a datilologia ou a criação de novos sinais com motivação espaço-visual, acordado entre intérprete e aluno surdo. Esse problema se intensifica quando se trata dos conceitos científicos discutidos nas disciplinas de Química e Biologia, que apresentam simbologia própria, fórmulas, equações. Esta pesquisa visa analisar se os sinais utilizados nestas duas disciplinas, proporcionam qualidade na interpretação e compreensão das terminologias específicas, visto que a não compreensão dos conceitos pode contribuir para a falta de interesse e, conseqüentemente, um baixo rendimento escolar dos alunos surdos. Espera-se que este trabalho possa aperfeiçoar e motivar a relação do aluno surdo com o conhecimento científico. A metodologia utilizada foi a seleção de 35 sinais presentes no glossário disponibilizado pelo Scottish Sensory Centre e frequentemente utilizados nas aulas de Biologia do ensino médio. O projeto ainda está em execução, os resultados relacionados a disciplina de química ainda não foram apresentados. A maioria dos sinais analisados até o presente momento, são coerentes e em comum acordo com o significado dos conceitos científicos.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), é uma língua relativamente nova. Albres (2006) relata existir conceitos que ainda não possui sinal correspondente em Libras, o que torna um desafio a atuação do intérprete em sala de aula, fazendo com que este utilize recursos que não permitem o entendimento de significados e conceitos pelos Surdos.

Assim, este projeto tem o objetivo de analisar conceitualmente sinais já existentes para termos específicos em Química e em Biologia, além de verificar se os sinais criados proporcionam qualidade na interpretação e compreensão de conceitos científicos.

Com a análise conceitual destes sinais já utilizados, espera-se, ao final do projeto, contribuir para o melhor entendimento de seus sentidos e significados nas disciplinas de Química e Biologia, visando a melhoria do rendimento escolar de alunos surdos e o interesse dos mesmos nas aulas das referidas disciplinas. Além disso, pretende-se realizar apontamentos para a melhor compreensão sobre a aprendizagem de alunos surdos em Química e em Biologia por meio de sinais em Libras.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÕES

O reconhecimento oficial de Libras como Língua Brasileira de Sinais: uma forma de comunicação e expressão, com estrutura gramatical própria, só ocorreu através da Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002. A regulamentação da profissão de Tradutor Intérprete de Libras, só ocorreu em 2010, com a publicação da Lei nº 12.319, de 01 de setembro, que define suas atribuições: traduzir/interpretar as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino. Os intérpretes educacionais, se deparam com situações linguísticas peculiares, visto que nem sempre há o léxico específico para conceitos ensinados na escola.

Autores como Freitas (2001), Brito (1993) e Albres (2006) confirmam a ausência de terminologias científicas em Libras, que pode interferir na negociação de sentidos dos conceitos científicos por docentes, alunos e intérpretes. Uma vez que o procedimento adotado pelos intérpretes, na maioria dos casos, é o uso do alfabeto datilológico ou a criação de novos sinais com motivação espaço-visual, como um acordo entre intérprete e aluno surdo.

Essa escassez de sinais foi verificada, também na disciplina de Biologia. Por isso, decidiu-se pela análise de sinais encontrados em um glossário online, BSL Glossary, disponibilizado pelo Scottish Sensory Centre, da Universidade de Edimburgo (disponível no link: <http://www.ssc.education.ed.ac.uk/BSL/biologyhome.html>). Foram selecionados 35 sinais presentes no glossário e frequentemente utilizados nas aulas de Biologia do ensino médio. A análise dos sinais foi realizada como mostrado no Quadro 1. O projeto ainda está em execução, os resultados relacionados à disciplina de química ainda não foram apresentados. A maioria dos sinais analisados até o presente momento, são coerentes e em comum acordo com o significado dos conceitos científicos.

Terminologia	Comentários
ATP (adenosina trifosfato)	O sinal não faz referência à transferência de energia que ocorre nas células, que é papel da ATP. É realizada configuração de mãos do numeral “3” e da letra “S”.
Célula animal	É realizada a configuração de mãos de “animal” utilizada no inglês. No entanto, é importante observar que, em alguns casos, há um sinal diferente em cada país para uma mesma terminologia. Por exemplo, o sinal para animal utilizado no Brasil é diferente do sinal proposto no glossário. O sinal para “célula” é satisfatório pois faz referência ao formato da célula, mas não há configuração de mãos referente ao núcleo celular, abrangendo também células que não possuem núcleo.
Bactéria	O sinal sugere a simplicidade da bactéria, organismo unicelular e de célula procariótica. Também faz referência ao movimento da bactéria e à sua capacidade de disseminação.

Carboidrato	O sinal é constituído por quatro diferentes configurações de mãos: a primeira configuração é a letra “C”, fazendo referência ao carboidrato; a segunda configuração sugere a atuação do carboidrato no organismo, sinalizando o local onde atua; e, por fim, as duas últimas configurações sugerem o sinal de “açúcar”, no sentido de facilitar o entendimento dos alunos, pois os carboidratos são açúcares.
Célula	O sinal para esta terminologia é satisfatório pois demonstrou o formato da célula, considerando também que existem estas unidades sem núcleo. Em alguns sinais criados para terminologias de Biologia, esta generalização deve ser considerada para evitar a criação de muitos sinais e o entendimento errôneo e limitado do conceito.
Divisão celular	O sinal é satisfatório pois sugere um corpo se dividindo em duas partes. O intérprete utiliza muito bem a expressão facial para demonstrar que houve rompimento, divisão de algo. Percebemos que é essencial ao aprendizado do aluno surdo a apresentação de imagens referentes ao sinal pois isto carrega o sinal de sentido. Afinal, a Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, diferente do que ocorre nas línguas orais, que pertencem a modalidade oral-auditiva.
Membrana celular	O sinal expressa a localização da membrana na célula. Primeiramente é feita a configuração de mãos de “célula” e em outra configuração de mãos aponta/mostra o envoltório celular em questão.
Parede celular	O sinal sugere que não é referente ao primeiro envoltório celular (membrana plasmática), mas aponta/mostra este segundo envoltório, que é a parede celular, expressando a existência de um envoltório a mais. A expressão facial complementa o sinal no sentido de enfatizar a presença de “algo a mais”, lembrando que nem todas as células apresentam parede celular.
Clorofila	O sinal é satisfatório pois faz referência à absorção de luz realizada pela clorofila, sua função principal durante o processo de fotossíntese.

Cromossomo	Consideramos que o sinal representa o sinal satisfatoriamente, pois faz referência à molécula do DNA, que constitui o cromossomo, porém em uma configuração diferente.
Citoplasma	O sinal é constituído pela configuração de mãos referente a “célula“, seguido de configuração de mãos com movimento que remete ao aspecto fluido e gelatinoso do citoplasma.
Cloroplasto	O sinal enfatiza novamente a importância da imagem no aprendizado do aluno surdo, pois esse faz referência à estrutura do cloroplasto, demonstrando que a imagem é importante para a construção do sinal. Além disso, a expressão facial é essencial para o significado deste sinal, pois representa o desenvolvimento da estrutura de “moedas empilhadas“ do cloroplasto.
DNA	O sinal faz referência ao pareamento de bases nitrogenadas e não há configuração de mãos referente à estrutura de dupla hélice do DNA. Sugere-se a inclusão do movimento helicoidal nessa configuração de mãos apresentada.
Fertilização	De forma clara e objetiva, o sinal faz referência à união entre os gametas.
Embrião	O sinal sugere as divisões celulares que ocorre após a fertilização, fazendo referência ao processo ocorrido na formação do embrião.
Enzima	O sinal faz referência ao papel da enzima no organismo: quebra/ divisão de substâncias em partículas menores.

Evolução	O sinal é constituído por duas configurações de mãos em que o movimento é alternado: um para frente e outro para trás. O sinal faz referência às mudanças sofridas pelas espécies ao longo do tempo, que podem ser ou não favoráveis à sobrevivência da espécie. É importante lembrar ainda que o sinal depende muito do contexto em que é utilizado; por exemplo, o sinal para “evolução“ no sentido de melhora e aperfeiçoamento apresenta sinal diferente da “evolução“ como processo de modificação das espécies ao longo do tempo.
Fungo	O sinal faz referência à disseminação de algo, sugerindo relação com os esporos, estruturas reprodutoras dos fungos. Na execução desse sinal é utilizado o recurso de leitura labial em que o movimento dos lábios representa a oralidade da palavra.
Gameta	Considera-se que o sinal representa bem o conceito pois faz referência aos gametas feminino e masculino separadamente. É relevante observar que a criação dos sinais, muitas vezes, tem relação com a sequência de ações envolvidas em um fenômeno biológico. Além disso, o sinal de gameta remete ao sinal de fertilização.
Gene	O sinal faz referência à localização dos genes nos cromossomos.
Homozigoto e Heterozigoto	Os sinais fazem referência aos genes, em que mostra o par de genes idêntico para o homozigoto e, em outro sinal, mostra o par de genes diferente para o heterozigoto.
Mitocôndria	O sinal sugere a disposição das invaginações no interior dessa organela, fazendo referência à estrutura da mitocôndria.
Microscópio	Analisando este sinal, tem-se um classificador, exemplo de movimento aliado à ação, ação esta de observar. O sinal, além de mostrar o movimento aliado à ação de observar no microscópio, apresenta a cabeça em determinada posição, remetendo, mais uma vez, à ação realizada com o substantivo em questão.

Núcleo	O sinal faz referência à localização deste componente no interior da célula.
Organela	O sinal remete à localização das organelas na célula: dispersas no citoplasma. Além disso, a expressão facial complementa o sinal, mostrando que há várias organelas citoplasmáticas.
Organismo	O sinal faz referência a um sistema completo. O sinal inicia com a configurações de mãos em aberto e finaliza com a junção de todos os dedos, sugerindo a representação de um sistema.
Fotossíntese	Inicialmente a configuração de mãos faz referência a absorção de luz pela planta e segue mostrando, através da próxima configuração de mãos, que o resultado final da fotossíntese é a produção da glicose, que permite o crescimento da planta.
Célula vegetal	O sinal faz referência a “planta“ e a próxima configuração de mãos é a representação para “célula“.
Ribossomo	O sinal sugere a estrutura dessa organela, mostrando a organização das duas subunidades que constituem o ribossomo.
Reprodução	Sugere-se que o sinal apresenta o conceito de reprodução como forma de perpetuação da espécie. Inicialmente, o sinal apresenta configuração de mãos referente a “gameta“. A continuidade do movimento para cima remete então à perpetuação. A expressão facial complementa o significado do sinal, indicando a união dos gametas. Percebe-se na elaboração deste e de outros sinais que, muitas vezes, sua construção é com base nos processos e estruturas mais prevalentes na Biologia, ocorrendo certa categorização. A categorização é necessária para o entendimento da representação do conhecimento e do significado linguístico, dando origem a conceitos (MCCLEARY;VIOTTI, 2009).

Vertebrado e Invertebrado	O sinal para “vertebrado“ faz referência à presença da coluna vertebral e ao movimento associado a esta. O sinal para “invertebrado“, mais uma vez, faz referência à coluna vertebral, no entanto, seguido da configuração de mãos e a expressão facial de negação, sugerindo a ausência dessa estrutura.
Vírus	Sugere-se que o movimento representa o contato entre o vírus e a superfície de uma célula.
Zigoto	Inicialmente, o sinal faz referência à fertilização e depois sugere que há a “divisão de algo“, comparado com a primeira divisão celular que dá origem ao zigoto.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. Interpretação da/para Libras no Ensino Superior: apontando desafios da inclusão.V Simpósio Multidisciplinar - UNIFAI. São Paulo. 23 a 27 de outubro de 2006.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acessado em 04/08/2016.

_____. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> Acessado em 06/08/2016.

BRITO, L.F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira.V. 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2001a.

FREITAS, M. A. E. S. A aprendizagem dos conceitos abstratos de ciências em deficientes auditivos. *Ensino em Revista*. v. 9, n. 1, jul. 2001. p. 59-84, 2001.

LUCENA, T. B. D.; BENITE, A. M. C. O ensino de química para surdos em Goiânia: um alerta! In: *Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química*, 30, São Paulo. Livro de Resumos, São Paulo, 2007.

SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WWA, 2003.

SOUSA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 1, p. 37-46, 2011.

MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Eliana Rodrigues da Cunha Alves¹;

Marlene Ribeiro da Silva Graciano²

INTRODUÇÃO

O ensino de Química por meio de materiais didáticos digitais- MDD tem despertado o interesse de pesquisadores que buscam compreender as diferentes metodologias que facilitam o processo ensino-aprendizagem desta disciplina. Os MDDs vem transformando o espaço escolar e a sociedade e acabam preenchendo algumas lacunas deixadas pelo livro didático. O objetivo deste trabalho é analisar a estrutura que compõe os materiais disponíveis e verificar a sua aplicabilidade e aceitação por professores e alunos do Ensino Médio, no ensino de Química. Fundamenta-se na linha de Pesquisa em Ensino de Química- PEQ. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida na perspectiva qualitativa. Inicialmente fez-se uma pesquisa descritiva sobre os materiais didáticos digitais livres para o ensino de Química. Dentre os materiais analisados foram selecionados: Labvirt simulações,

1 elianaalves1999@gmail.com IFG/Itumbiara

2 marlenersgraciano@gmail.com IFG/Itumbiara

Carbópolis, Quiptabela, Efeito Estufa. Os materiais selecionados foram analisados por meio de formulários com base nos seguintes critérios: conteúdo, layout, aplicabilidade, interatividade, acessibilidade e navegação. A pesquisa de materiais didáticos digitais mostrou que são poucos os materiais disponíveis para o ensino da Química e a maioria deles estão em inglês, o que dificulta a sua utilização nas escolas brasileiras. Os materiais disponíveis são de fácil acessibilidade como o Rived e o QuipTabela. Também apresentam um layout atrativo para os alunos, no entanto, não propiciam a interatividade dos alunos com o material ou entre eles. Já o Labivirt simulações apresenta maior espaço para a interatividade dos alunos. Na segunda etapa da pesquisa os materiais foram utilizados por professores e alunos do Ensino Médio no ensino de Química. Os resultados apontaram que professores e alunos aprovaram a utilização de MDDs pela visualização, interação e por estarem relacionados ao cotidiano do aluno. No entanto, apontaram também as dificuldades encontradas como falta de tempo para preparação das aulas, falta de conteúdo, fórmulas e recursos auditivos em alguns materiais.

O Ensino de Química na atualidade tem despertado a atenção dos pesquisadores da área (Cunha et al,2015; FREITAS,2015). Eles dedicam-se à compreensão deste ensino buscando empreender diferentes metodologias que facilitem o processo ensino-aprendizagem da disciplina. Declaram que o ensino desta disciplina não pode ser ministrado com base na transmissão de conteúdo para o aluno e sim, na interação com o seu cotidiano. Os autores ressaltam que os alunos tem demonstrado dificuldade em assimilar e relacionar o aprendizado com o cotidiano, o que torna o ensino de Química pouco atrativo e, conseqüentemente, não consegue atingir a aprendizagem visada, necessitando assim da utilização de outros materiais didáticos que complementem o ensino desenvolvido em sala de aula.

OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivos: Analisar os materiais didáticos digitais – MDDs livres; Disponibilizar estes materiais a professores e alunos do Ensino Médio do IFG- Câmpus Itumbiara; Verificar a interação dos professores e alunos com os MDDs e sua aplicabilidade no ensino de Química.

JUSTIFICATIVA

A justificativa desta pesquisa é a contribuição social e científica propiciada aos professores e alunos que interagem com os materiais didáticos digitais MDDs.. Contribuição social por difundir os materiais didáticos digitais disponíveis aos professores que poderão utilizá-los em suas aulas, contribuindo assim para a compreensão da Química, visto que os alunos estão acostumados a interagir com o meio digital no seu cotidiano fora da sala de aula. Estes recursos multimodais, que envolvem diferentes tipos de linguagem: auditivo, visão, cinestésico-corporal despertam o interesse do aluno e o que é mais importante, facilitam a compreensão de conceitos abstratos e ou processos químicos que necessitam de laboratórios equipados para sua realização, o que a maioria das escolas brasileiras não dispõe.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cunha et al (2015); Oliveira e colaboradores (2009) e vários pesquisadores dedicam-se ao ensino de Química buscando empreender diferentes metodologias que facilitem o processo ensino-aprendizagem de Química. Cunha et al (2015) ressaltam que nas escolas há vários recursos, tanto auditivos como visuais que despertam o interesse do aluno para o ensino. O uso de materiais didáticos digitais é uma dessas inúmeras formas de fazer com que o aluno compreenda o conteúdo de forma dinâmica, já que a visualização é de grande importância para o ensino de química.

A utilização de material didático estimula o aluno à compreensão do conteúdo, favorece a elaboração conceitual entre os alunos tornando-os mais inseridos no processo ensino-aprendizagem.

Freitas (2009) entende que o uso do MDD cumpre o papel de estabelecer melhor comunicação entre aluno e professor alterando o cotidiano de ambos com aulas não apenas verbais. Para ele cabe ao professor avaliar que materiais podem contribuir para melhor compreensão do assunto a ser desenvolvido em sala de aula, considerando sempre a diversidade de linguagens, de formas de abordagem e de pontos de vista, que poderão enriquecer a aula.

METODOLOGIA

Este estudo realizou uma Pesquisa de Campo para captar o ponto de vista dos informantes sobre a utilização de MDDs no processo de ensino e aprendizagem de Química em ambiente natural. A pesquisa de campo, desenvolvida na perspectiva qualitativa, propicia o contato direto com os informantes e o ambiente em que eles se inserem e, com isso, facilita a real compreensão dos fenômenos característicos do processo ensino e aprendizagem em sala de aula (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sentidos iniciais dos professores quanto ao uso de MDDs no ensino de Química apontaram que eles não utilizavam este tipo de material no seu cotidiano. No questionário inicial as professoras 1, 2, (E.M.I) e professora 3 da EJA declaram o uso de laboratório de informática, laboratório de Química, data show como exemplos de materiais didáticos digitais revelando a falta de familiaridade com os recursos digitais.

A análise dos softwares livres no ensino de química foi avaliada dentro dos quesitos: conteúdo, interatividade, aplicabilidade, acessibilidade e navegação, layout, e por último, as atualizações. Após a análise, os MDDs selecionados foram disponibilizados para a es-

colha dos professores na relação com os estudos de suas disciplinas. Os nove (9) MDDs disponibilizados foram: Rived “Condutividade”, Labvirt “Balanceamento”, Labvirt “Química dos remédios”, Labvirt “Química do vinagre”, “Quiptabela”, Rived “Dentro das leis”, Labvirt “Solvente do motor” e “Virtual Chemistry”.

ANÁLISE DOS SOFTWARES LIVRES

LABIVIRT SIMULAÇÕES : O SOLVENTE NO MOTOR

Disponível em: http://www.labvirtq.fe.usp.br/simulacoes/quimica/sim_qui_solventenomotor.htm

Conteúdo: está presente no cotidiano do aluno já que se trata do abastecimento de carros com gasolina adulterada. o conteúdo é exposto de forma objetiva e exige conhecimento químico prévio sobre combustíveis.

Interatividade: faz com que o aluno pense, questione com seus colegas para a solução dos exercícios propostos.

Acessibilidade e navegação: há duas opções deixadas pelos criadores do labvirt, ver a simulação e baixar o conteúdo.

Layout: é colorido, algumas letras são pequenas, mas não interferem na aprendizagem.

Atualizações: Não há atualizações.

BALANCEAMENTO E EQUAÇÕES

Disponível em: http://www.labvirtq.fe.usp.br/simulacoes/quimica/sim_qui_balanceando.htm

Conteúdo: como todos os softwares o conteúdo é objetivo. O público alvo são alunos do primeiro ano do ensino médio, porém o conteúdo é explicado com linguagens simples que o aluno consegue absorver melhor a disciplinas.

interatividade : faz com que o aluno pesquise, troque ideias com seus colegas e professores.

Acessibilidade e navegação: como sendo os mesmos criadores do solvente do motor, há duas opções deixadas pelos criadores do labvirt, ver a simulação e baixar o conteúdo, para baixar o conteúdo precisa de um outro aplicativo.

Layout: é colorido, apesar de que os charges serem mal feitas, mas não influencia no aprendizado.

Atualizações: não há atualizações.

RIVED: CONDUTIVIDADE

Disponível em: <http://www.rived.ufu.br/objetos/quimica/condutividade/INDEX.html>

Conteúdo: o conteúdo é voltado para condução elétrica de sais com um tipo de metal, portanto bem objetivo, fazendo parte do cotidiano do aluno, pois a energia elétrica está presente no dia –a –dia do aluno.

Interatividade: é pouco interativo, pois o aluno aperta um sal e um metal e o receptor e a luz acende para mostrar que um sal e um metal na presença de água conduzem energia. Não faz com que o aluno pesquise, ele mesmo informa o que aconteceu em um fluxograma.

Acessibilidade e navegação: não há nenhum problema para acessar o material, já que quando não é acesso de imediato o próprio software dá o recurso para baixá-lo rapidamente.

Layout: é colorido, tem algumas animações.

Atualizações: Não há atualizações.

QUIPTABELA

Disponível em: www.baixaki.com.br/download/quiptabela.htm

conteúdo : a própria tabela periódica com Algumas curiosidades em cada elemento.

Interatividade: Não é interativo, pode ser avaliado como curiosidade.

Acessibilidade e navegação: são feitos através de download pelo baixe aqui, sem maiores problemas.

Layout: é colorido

Atualizações: Não há atualizações.

Grande parte desses materiais está em inglês e alguns não são gratuitos, outros precisam de outros programas para instalação dos softwares, o que realmente dificulta a inserção em sala de aula. No entanto, estas dificuldades não invalidam os pontos positivos que são mais expressivos.

CONCLUSÃO

A análise dos dados mostrou que professores e alunos aprovam a utilização de MDDs no ensino de Química porque facilitam a aprendizagem por serem materiais interativos, contextualizados, como alguns alunos relataram “uma forma divertida de aprender”. Em cada aula pode-se verificar a eficiência dos MDDs em fazer com que o aluno, pesquissasse, tecesse perguntas ao professor.

REFERÊNCIAS

CUNHA et al. *Produção de Material Didático em ensino de química no Brasil*: Um estudo a partir da Análise das linhas de pesquisa Capes. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2423/1100>> acesso em 20.ago.2015 às 18:15 h.

FREITAS, Os Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Centro de Educação a Distância. Disponível: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013636.pdf> Acesso em: 13 set. 2015.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELAÇÕES COMPLEMENTARES E DIALÓGICAS

Hofélia Madalena Pozzobon Müller¹

INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás- UEG, Câmpus Posse - GO, desenvolve seu projeto de formação de professores há 18 anos. As atividades pertinentes ao Estágio Supervisionado e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao longo desses anos, foram pautadas por práticas que evidenciavam grande preocupação com o cumprimento de aspectos legais e reproduziam modelos implementados na maioria dos cursos de licenciatura, tais como: atividades de observações nas escolas, semirregência e regência de classe – de modo geral, seguindo modelos tradicionais propostos pelas escolas campo de estágio. O TCC constituía-se em um trabalho desvin-

1 Mestre em Educação - Professora de Didática e práticas de Ensino- UEG – Universidade Estadual de Goiás www.posse.ueg.br

culado do Estágio e apresentava-se como uma pesquisa de um tema relacionado à matemática, de modo geral, bastante superficial e elaboração de uma monografia, que evidenciava a repetição de temas e a fragmentação do saber. Para romper com este modelo, cujos resultados geravam insatisfação na maioria dos sujeitos envolvidos, foram propostas mudanças. Estágio Supervisionado e TCC, passaram a ser compreendidos como atividades que podem ser correlacionadas, e que, ao se integrarem, complementam-se apresentando resultados mais qualificados. A monografia, antes exigida, foi substituída pela elaboração de artigos, acompanhados de um olhar mais atento quanto ao rigor científico. Em 2017 implantou-se a proposta de vinculação do TCC ao estágio, pontuando a prerrogativa de constituir-se não apenas nas atividades tradicionais, mas também no desenvolvimento de projetos investigativos interdisciplinares, com temas político sociais. O TCC e o estágio articulam-se efetivamente por três eixos norteadores: pesquisa, práxis, projetos investigativos e interdisciplinares. Vários projetos estão em fase de execução, abordando temas como: “Matemática no Trânsito: acidentes na BR 020 – Simolândia à Posse/GO”; “Aplicação da Matemática no consumo consciente da energia elétrica”; Matemática aplicada à economia doméstica da agricultura familiar do povoado P.A Nova Grécia /GO”; “Matemática e Cidadania: Arrecadação pública x investimentos na saúde de Simolândia/GO”; “Aplicações Matemáticas na Produção e comercialização de cachaça artesanal do povoado Chapada – município de Nova Roma GO”.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Posse, foi fundada no ano de 1999, com os cursos de Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Processamento de Dados. Na última década formou a grande maioria dos docentes de matemática da região Nordeste de Goiás..

Ao refletir sobre o atual contexto educacional, no que se refere a formação de professores, percebe-se muitas deficiências à serem superadas. Parece que estamos na contramão dos obje-

tivos que nos propomos alcançar. Os resultados, ano após ano, evidenciam distanciamento dos propósitos almejados, e os nossos egressos, de modo geral, apresentam uma formação frágil, incapaz de atender as enormes demandas da educação atual.

Nos últimos anos, buscamos elementos que possam justificar os baixos resultados na aprendizagem da matemática e, através de um processo de crítica individual e coletiva, percebemos que os cursos de formação de professores precisam efetivar mudanças que ultrapassem os discursos teóricos e possam ser operacionalizados concretamente na prática.

Cientes que as mudanças necessárias manifestam-se em múltiplos fatores, alguns mais distantes de serem alcançados, entendeu-se que é preciso atuar na área de alcance, ou seja, nos fatores que possibilitem uma atuação mais direta e efetiva, dos próprios professores do curso. O Estágio Supervisionado e o TCC, possibilitam implementar mudanças, mesmo com algumas limitações.

Desta forma, mobilizou-se docentes e discentes do curso de Licenciatura em Matemática da UEG/ Posse, no sentido de acolher novas propostas que possam contribuir na ruptura com a visão historicamente construída de reprodução de conhecimentos. Buscou-se construir uma nova concepção de TCC e Estágio onde pesquisas e projetos investigativos constituem-se em valiosas ferramentas para viabilizar a proposta de formação do *professor reflexivo e pesquisador*. Assim, no ano de 2017, o curso buscou ancorar estágio supervisionado e TCC norteando-se em três eixos articuladores: *pesquisa, práxis e projetos investigativos interdisciplinares*.

A *Pesquisa*, porque acredita-se que a mesma sinaliza a necessidade da educação ser investigativa, questionadora, reflexiva e potencializadora de novos saberes. Nesta perspectiva, Pimenta (2006, p 27) afirma: “a importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar a reflexão crítica sobre sua atividade”.

A *Práxis*, como capacidade de discernimento necessária para um agir mais consciente. O processo ação –reflexão –ação é grande diferencial do agir docente e nos remete à compreensão da reciprocidade entre teoria e prática.

Já os *Projetos interdisciplinares*, possibilitam a ruptura das práticas de aulas em modelos tradicionais, pontuadas pela memorização, reprodução, superficialidade e fragmentação dos conhecimentos; dando lugar para a reflexão, a integração e produção de saberes.

A proposta de projetos interdisciplinares possibilita a inserção da matemática no contexto social, político, econômico, histórico e cultural. Proposta que se identifica com pressupostos do PPC do Curso de Matemática – Câmpus Posse.

OBJETIVOS:

- Estabelecer relações dialógicas e de complementariedade entre os componentes curriculares de estágio supervisionado e TCC do curso de Licenciatura em Matemática;
- Oportunizar a sistematização de estudos realizados ao longo do curso, evidenciando capacidade de integrar teoria e prática;
- Planejar, executar e avaliar projetos investigativos evidenciando capacidade reflexiva, criativa e interdisciplinar.
- Estimular o desenvolvimento da identidade docente do professor de Matemática como sujeito pesquisador, capaz de produzir e ressignificar saberes da atividade profissional.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

No estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática, UEG-Câmpus Posse, realizam-se as atividades de estágio supervisionado observando-se as seguintes dinâmicas:

Durante 5º e 6º períodos, os docentes desenvolvem atividades básicas, junto à instituições de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, distribuídas nas etapas de: sondagem, elaboração de diagnóstico reflexivo, observação, semirrêngia, realização da regência na sala de aula de Matemática e elaboração de portfólio. Ressalva-se que cada etapa é sistematizada através de relatório analítico e seminário, instrumentos em que as reflexões e as análises decorrentes das práticas devem ser muito bem desenvolvidas, sinalizando assim a coerência com o pressuposto da formação do professor reflexivo.

Durante o 7º e 8º períodos, redimensiona-se a carga horária, de forma que das 100 h previstas para o estágio, 45 h destinam-se à realização da mesma proposta descrita para o 5º e 6º período, e 55 h para planejamento e execução de um projeto investigativo, articulado à prática do TCC.

Destacam-se ainda que embora o TCC seja desenvolvido de forma integrada com o estágio, ambos são produzidos de forma individual, pois possuem especificidades diferentes. A banca para apresentação/defesa dos projetos representa etapa conclusiva do processo.

A implementação de projetos investigativos e interdisciplinares, consiste na elaboração de um projeto a ser desenvolvido durante o estágio, integrado a elaboração do TCC junto à escola campo de estágio e ou à outros campos de pesquisa, através da metodologia da pesquisa-ação.

BASE CONCEITUAL:

O estágio como prática de pesquisa e a formação do *professor reflexivo* advém principalmente de pressupostos teóricos de

Pimenta (2012) e Donald Schön (1992), nas contribuições de Konder (1992), Menga Lüdke (2004), nos estudos de Hernández (1998 a) referente à projetos educacionais e ainda nas proposições da *interdisciplinaridade, fundamentadas em Edgar Morin (2000 a)*

Donald Schön (2000) definiu noções fundamentais para a constituição do processo de reflexividade, a qual denominou de “praxiologia”. Sua teoria de prática reflexiva, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Seus estudos sinalizam a fragilidade de uma formação voltada para a reprodução, instigando a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre as suas ações.

Também, LÜDKE (2004), propõe pensar as relações entre prática reflexiva e pesquisa, apresentando importantes prerrogativas dessas relações, tendo a pesquisa como uma espécie facilitadora, ou seja, um estágio avançado da prática reflexiva.

A concepção de estágio como prática de pesquisa fundamenta-se também em referenciais de Pimenta e Lima (2004, p. 46), “a pesquisa permite ao estagiário a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. É um momento onde se consegue desenvolver postura e habilidades exigidas a um pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando os projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”.

O pressuposto da práxis é remetido por Konder (1992, p. 115). Práxis compreendida:

“como a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos “a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática”.

A proposta de projeto não é uma estratégia retórica, como afirma Hernández (1998 a) representa uma possibilidade de “sustentar uma integração com as bases de conhecimento, de ensino e de aprendizagem em que deve servir, sobretudo, como princípio para orientações e ações, a fim de ser construída em vários contextos. A capacidade de análise crítica e a capacidade dinâmica de atuação”.

Pensar projetos na perspectiva da interdisciplinaridade instiga a repensar a disciplinarização dos currículos escolares e apresenta a ideia desafiadora proposta por Edgar Morin (2000).

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destroí no embrião as possibilidades de compreensão [...]. (p. 43).

À luz de concepções pertinentes à formação de professores de matemática na perspectiva da reflexão, da pesquisa e da interdisciplinaridade; o Estágio Supervisionado; e o TCC constituem-se em componentes curriculares que representam grandes contribuições para promover transformações educacionais e sociais (referencial teórico).

CONCLUSÕES (PROVISÓRIAS)

No primeiro ano de implementação da proposta em envolver Estágio e TCC, de forma integrada e através de projetos investigativos interdisciplinares, nos defrontamos com as dificuldades, que são bastante comuns quando nos propomos realizar mudanças mais expressivas. Resistências, equívocos, medos, inseguranças e questionamentos fazem parte do propósito de andar por outros caminhos, no entanto, é perceptível que alunos, professores e de

modo especial a comunidade externa vem acolhendo com entusiasmo as novas proposições apresentadas.

Embora alguns alunos e professores orientadores de TCC, ainda não conseguiram apresentar uma integração mais efetiva com o estágio, um número expressivo de trabalhos estão atendendo este propósito. A realização dos projetos investigativos interdisciplinares, com temas inovadores e de grande relevância político social, já apresentados em banca de qualificação, acenam para avanços na integração universidade-comunidade e na possibilidade de contribuir para transformações educacionais e sociais.

Outro aspecto positivo a ser ressaltado, refere-se ao fato de que tanto acadêmico, quanto professor orientador podem empreender maior dedicação em um mesmo trabalho de pesquisa e sistematização.

Dentre diversos projetos investigativos, em andamento destacamos: Matemática no Trânsito: acidentes na BR 020 – Simolândia à Posse/GO; Aplicação da Matemática no consumo consciente com energia elétrica; Matemática aplicada à economia doméstica da agricultura familiar do povoado P.A Nova Grécia Posse/GO; Matemática e Cidadania: Arrecadação pública X investimentos na saúde de Simolândia; Investigação matemática e o consumo consciente de recursos hídricos do município de Posse – GO; Aplicação de Polinômios de Lagrange na interpolação dos dados do lixo de Posse/GO; Matemática e saúde: a pressão arterial dos professores de Iaciara/GO; Aplicações Matemáticas na Produção e comercialização de cachaça artesanal do povoado Chapada – município de Nova Roma GO.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, F & VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis. O pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LÜDKE, Menga (Coord.). Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortes; Brasília, DF: MEC – UNESCO, 2000

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Cezar Augusto Ferreira¹; Mayline Regina Silva²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe apresentar uma pesquisa realizada acerca de um levantamento bibliográfico de artigos publicados com a temática *Formação inicial de professores de Matemática na perspectiva Histórico-Cultural*. A proposta é analisar os enfoques ressaltados pelos autores dos sete textos escolhidos num período de 2004 a 2014 e trazer suas contribuições. Além de corroborar com os detalhes das buscas, os procedimentos metodológicos e as delimitações que pesquisadores enfrentam ao optarem por fazer

-
- 1 Universidade Estadual de Goiás cezarqueroserdeus@gmail.com
Professor do curso de Licenciatura de Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG).
 - 2 Universidade Federal de Goiás mayline.e.gee@gmail.com
Professora da Rede Estadual de Goiás e aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG).

esse tipo de trabalho, revisão bibliográfica. Ainda destacamos o quão importante é para uma pesquisa compreender o estágio de evolução dos trabalhos já desenvolvidos acerca do tema proposto para dar prosseguimento e avançar no conhecimento. Além disso, observamos que, os artigos que possuem como temática a formação de professores tem uma frequência de publicações muito mais elevada do que artigos que tratam da teoria Histórico-Cultural e também que o nome da professora Vanessa Dias Moretti aparece em três dos sete textos selecionados.

Este artigo inicia-se com inquietações de pesquisadores iniciantes. Como escolher uma temática, para se investigar, que seja relevante para o meio acadêmico? Como dar credibilidade científica ao trabalho realizado? O que podemos fazer para não reproduzir o que já foi feito? Se o tema já foi trabalhado por outros pesquisadores, o que me resta? Mudar de tema? Essas dúvidas comuns para quem está prestes a mergulhar nos caminhos de uma investigação.

As perguntas de investigadores iniciantes são extremamente relevantes. Buscando essas respostas poderemos traçar caminhos consistentes para o trabalho. Como começar? É tudo muito novo e requer rigor metodológico. Como escolher uma temática que seja relevante para o meio acadêmico? Colocar em pauta inquietações do âmbito social e escolher algo de interesse do pesquisador.

Segundo Veloso (2011), a leitura de trabalhos publicados acerca do tema proposto é importante a qualquer tipo de pesquisa, em qualquer área, pois uma investigação exige exploração bibliográfica para compreender a lógica formal dos textos e o que já foi explanado para evitar reproduções.

Compreendemos também que a revisão bibliográfica possibilita conhecer quais são os fundamentos teóricos usados em determinado tema. Em um artigo científico, típico de revistas, a contribuição teórica, ou para teoria do campo de pesquisa, se dá nas análises e conclusões. Por isso mesmo, costumam ser curtos e pouco profundos. Dessa maneira, quando o pesquisador busca elementos acerca do seu tema, pode encontrar também referen-

ciais teóricos comuns que podem dar consistência e até mesmo encaminhar novos estudos.

A ciência avança por meio dos conhecimentos elaborados historicamente pelo homem, o que significa dizer que as pesquisas já desenvolvidas podem proporcionar, quando analisadas com criticidade e rigor metodológico, o avanço científico. Pois o investigador se apropria do que está posto, analisa e faz sua crítica. Assim, avançamos no conhecimento.

A partir da relevância levantada acerca da revisão de literatura, nosso artigo propõe apresentar metodologicamente como foi desenvolvido um levantamento bibliográfico sobre o tema “Formação inicial de professores de matemática na perspectiva Histórico-Cultural”. O tema “formação de professores” é bastante amplo e requer uma investigação maior, o que demanda tempo e mais rigor. Como nosso construto teórico compreende a Teoria Histórico-Cultural decidimos, para este trabalho, delimitar o levantamento para *artigos publicados sobre a formação inicial de professores de matemática na perspectiva Histórico-Cultural*.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho origina-se a partir de uma revisão de literatura na qual buscamos artigos que tratam da temática “*formação inicial de professores de matemática na perspectiva*

Histórico-Cultural”. A busca dos dados para esta pesquisa foi feita no banco de dados do

Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no *Google Scholar* (Google Acadêmico).

Existem outros bancos de dados para se fazer esse tipo de investigação, mas optamos por utilizar apenas os dois citados acima, devido às limitações encontradas para acesso aos demais bancos, como por exemplo o Portal de Periódicos da Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que

tem acesso restrito aos ambientes (computadores) das instituições de ensino superior.

No processo de busca e de seleção dos artigos procuramos usar palavras-chave, títulos dos artigos, ler resumos e considerações/resultados apresentados que contemplassem a temática abordada.

No primeiro momento, fizemos as buscas pelos artigos a partir de palavras-chave que compunham o tema, sendo elas “*formação inicial de professores*”, “*matemática*”, “*perspectiva*” e “*Teoria Histórico-Cultural*”. Ao preencher a barra de buscas nos bancos de dados utilizamos as aspas, pois é a forma lógica que o programa faz melhor a leitura do que realmente se quer.

Por exemplo, se colocássemos os descritores *formação inicial de professores de matemática* no Google Scholar, apareceriam 851000 trabalhos. Mas, se colocássemos os descritores “*formação inicial*” and “*professores*”, com as palavras-chave separadas por aspas, apareceriam 151000 trabalhos. Essa diferença ocorre pela forma com que os bancos de dados entendem os pedidos. Logo, reiteramos ao leitor que todos os nossos dados foram feitos da maneira apresentada no seguido exemplo.

Deste modo, fizemos a articulação e o cruzamento entre estes termos para um refinamento maior no processo de busca. Essa forma de refinar foi necessária para delimitarmos nosso objeto para análise e compreensão dos mesmos. Devido ao tempo para elaboração deste trabalho, optamos por buscar artigos científicos. Logo nosso recorte abarca artigos sobre a formação inicial de professores de matemática com o olhar da Teoria Histórico-Cultural.

Alguns exemplos de descritores e números de trabalhos relacionados que surgem na busca dentro do *Google Scholar* que mostram a importância de se delimitar o objeto de pesquisa.

Tabela 1- Descritores e delimitação do objeto a partir do Google Scholar

DESCRITORES	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Formação de professores	259000
Formação inicial de professores	26200
Professores de Matemática em formação inicial.	13700
Professores de Matemática em formação inicial na perspectiva da teoria Histórico-Cultural.	345
Artigos formação inicial de professores de matemática na perspectiva da teoria Histórico-Cultural.	194

Fonte: os autores.

Com os resultados da tabela 1, percebemos que o número de trabalhos encontrados é espantoso, por serem muitos e inviável para a análise qualitativa que nos propomos no tempo hábil para realização do mesmo. Mas nem todos estes trabalhos possuíam os critérios que foram estabelecidos de acordo com a temática escolhida.

Pode-se observar, na tabela acima, que ao passo que acrescentamos descritores nas palavras-chave o número de trabalhos encontrados vão diminuindo. Isso se dá pelo fato de que, ao aumentarmos a quantidade de palavras, focamos cada vez mais ao objeto de intenção.

No banco de dados *Scielo*, encontramos:

Tabela 2- Descritores e delimitação do objeto a partir do Scielo

DESCRITORES	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Formação de professores	1206
Formação inicial de professores	160
Professores de Matemática em formação inicial	20
Professores de Matemática em formação inicial na perspectiva da teoria Histórico-Cultural	0
Artigos formação inicial de professores de matemática na perspectiva da teoria Histórico-Cultural	0

Fonte: os autores

A tabela 2 retrata o número de artigos encontrados no âmbito do portal de buscas do Scielo. Nos deparamos com um importante aspecto apresentado e que consideramos relevantes para discussão. Observe que nas duas últimas linhas em que usamos os descritores “*Professores de Matemática em formação inicial na perspectiva da teoria Histórico-Cultural*” e “*Artigos formação inicial de professores de matemática na perspectiva da teoria Histórico-Cultural*” não encontramos trabalhos, acreditamos que o motivo seja a especificidade da temática. Ao analisar os resumos e resultados do trabalhos a partir da busca pelo descritor “*Professores de Matemática em formação inicial*” notamos que nossa delimitação estava sendo contemplada, mesmo que de forma implícita.

Os trabalhos escolhidos para o estudo deste artigo foram retirados da interseção entre o 5º descritor da tabela 1 e o 3º descritor da tabela 2 dos dois bancos de dados (SciELO e Google Scholar) utilizados nas pesquisas. Segue na tabela abaixo uma relação dos artigos selecionados.

Tabela 3- Relação dos trabalhos selecionados para análise

TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA
Formação de professores: implicações da Teoria Histórico Cultural	Suely Amaral Mello Andréia Maria C. Lugle	2014	PPGE Unesp/Marília
A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade	José Carlos Libâneo	2004	Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147.

Professores de matemática em atividade de ensino contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente	Vanessa Dias Moretti Manoel Oriosvaldo de Moura	2011	FE/EDM USP Ciência e Educação Bauru
O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?	Dario Fiorentini e Ana Teresa de C. C. de Oliveira	2013	Bolema Rio Claro - SP
Atividades Orientadora de Ensino de Matemática na formação inicial de professores	Fabiana Fiorezi de Marco	2014	Revista Quadrimestra I da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional USP - São Paulo
A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural em busca da competência individual	Vanessa Dias Moretti e Manoel Oriosvaldo de Moura	2010	Psicologia Política
A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp	Vanessa Dias Moretti	2011	Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, 2011.

Fonte: os autores

Deste modo, os caminhos escolhidos para uma investigação deve ser alicerçada no método científico, pois, o mesmo é dotado de instrumentos necessários para a realização de uma pesquisa, conforme Marconi e Lakatos (2006, p. 150) “a finalidade da pesquisa científica não é apenas a descrição de fatos levantados, mas um desenvolvimento de um caráter interpretativo dos dados para que se possa compreender as ilações mais amplas que podem conter”, assim o saber científico exerce influência no desenvolvimento da reflexão sobre o conhecimento produzido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Certamente que os trabalhos escolhidos a partir dos critérios levantados para essa revisão bibliográfica dariam consistentes categorias de análise por meio da construção do corpus. Mas, nosso intuito não é aprofundar nessa etapa. Queremos apenas destacar alguns aspectos que julgamos relevantes e que surgiram no decorrer de nosso trabalho.

Vimos que os artigos que possuem como temática formação de professores tem uma frequência de publicações muito mais elevada do que artigos que tratam da teoria Histórico-Cultural. Percebe-se que essa grande frequência de trabalhos dentro de formação de professores é devido a diversificação das metodologias existentes dentro deste campo.

Conexo a isso, ao elaborar a tabela 3 sobre a relação dos artigos envolvidos a partir do cruzamento dos dados obtidos entre o Google Scholar e o Scielo, percebemos que o nome da professora Vanessa Dias Moretti aparece em três dos sete textos. Fato interessante que nos levou a pesquisa de onde surge e qual o envolvimento dela dentro da de formação inicial de professores de matemática na perspectiva Histórico-Cultural.

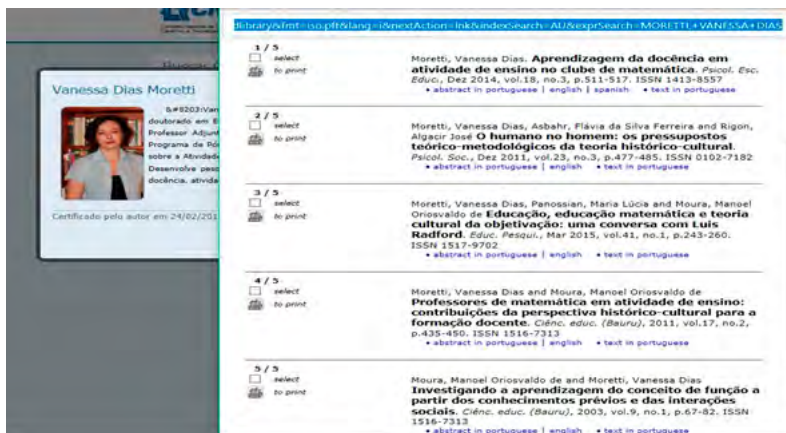
Moretti é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pós-doutora em Educação pela Laurentian University, no Canadá. Professora Adjunta IV

da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Desenvolve pesquisas em Educação Matemática acerca da formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática, aprendizagem da docência, atividade de ensino e teoria Histórico-Cultural.

Além disso é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica- GEPAPe/USP – grupo este coordenado pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura, o qual faz parcerias nas publicações desde as orientações no doutorado.

A imagem abaixo, retirada do Currículo Lattes da autora, retrata outros artigos elaborados acerca das proximidades da temática abordada aqui. Com isso, notamos seus esforços para contribuir com a comunidade científica defendendo sua perspectiva e construtos teóricos sobre a formação inicial de professores.

Figura 1- artigos da professora Vanessa Dias Moretti relacionados à temática abordada.



Fonte: Plataforma Lattes.

É importante ressaltar também, que a partir do levantamento feito, dois dos trabalhos da professora Vanessa Dias Moretti “*Aprendizagem da docência em atividade de ensino no Clube de Matemática*” e “*A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural em busca da competência individual*” são trabalhos que nasceram do projeto Clube

de Matemática, projeto criado inicialmente pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura (USP) em 1999, que Cedro (2004, p.52) define como “um ambiente para o desenvolvimento de atividades educativas que possibilitem a discussão dos mais variados aspectos dentro do meio educacional”.

Outro destaque que consideramos relevante é o fato de haver autores em comum que aparecem com maior frequência nas referências bibliográficas dos textos. Sabemos que o recorte teórico nos iria levar a uma gama não tão diferente. Mas sabemos que, dentro de uma teoria, podem ocorrer diferenças epistemológicas ou até mesmo em relação ao aprofundamento do assunto quando uma teoria pode sugerir o uso de outra quando não conseguimos retratar a realidade objetiva como gostaríamos.

Tabela 4- Relação de autores como aportes teóricos nos trabalhos que aparecem com maior frequência.

AUTOR	NÚMERO DE VEZES QUE APARECE NAS REFERÊNCIAS
Alexis Nikolaevich Leontiev	16
Lev Semenovitch Vygotsky	13
Manoel Oriosvaldo de Moura	11
Vasily Davydov	11

FONTE: os autores

Com a tabela 4 percebemos inúmeras citações na maioria dos artigos analisados. O que nos chamou a atenção foi que o trabalho intitulado “O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?” de Dario Fiorentini e Ana Teresa de C. C. de Oliveira não aparece, nas referências, os autores mais requisitados de acordo com a tabela acima.

Esse fato se dá pelo motivo de que ao fazer a leitura do título, resumo e considerações finais do trabalho, percebemos fortes influências na escrita do autor que nos levou a crer até o ponto de selecionarmos o texto para a análise. Mas ao fazermos a leitura crítica do material notamos que não se tratava exatamente do que esperávamos.

Optamos por destacar este fato para salientar o que pode ocorrer em uma revisão de literatura e que o pesquisador deve estar atento ao fato. Pela falta de afinidade teórica, nós selecionamos um trabalho que não fez parte do nosso recorte, como também pode ter acontecido de termos deixado de analisar outros artigos pelo mesmo motivo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A grande questão das pesquisas brasileira engloba fundamentalmente como potencializar a educação para além dos moldes que está pautado nos dias atuais do ensino tradicionalista, o que constrói sujeitos passivos no processo de aprendizagem restando apenas a reprodução de situações semelhantes ao que foi abordado.

O ensino de matemática é (em muitas circunstâncias) caracterizado pela repetição, memorização de fórmulas e reprodução de algoritmos. A metodologia apoia-se na transmissão de conteúdos em que o professor apresenta a teoria “científica” posta no exatamente como no livro didático sem significação. O aluno questiona o porquê, para que fins, de onde vem determinado conceito matemática, mas as respostas circundam o vácuo. Porque é assim, está no livro e você vai precisar para fazer a avaliação.

Esse problema é tão complexo quanto se imagina, a raiz concentra-se (em parte) na formação docente, de acordo com Moretti (2014, p. 512) a questão tem sido indicada, com recorrência, como fator determinante da qualidade de ensino e das possibilidades de

aprendizagem dos estudantes dos diferentes níveis de ensino, é o discutiremos neste trabalho.

Qual o papel do professor diante as funções humanizadoras do ensino da construção e significação de conceitos matemáticos? Sem compreender seu lugar no mundo é pouco provável que alcance o objetivo de ensinar. Entendemos que o conceito do trabalho docente assim como Moretti e Moura (2010, p. 347) que “traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo” .

Esse questionamento apontado está acordado com Cedro 2008 em que:

[...] a formação dos docentes demonstra ser um processo incompleto, que não consegue superar as práticas educativas estereotipadas e rotineiras vinculadas a uma perspectiva tradicional do ensino. Tampouco, consegue propiciar uma aprendizagem que seja capaz de oferecer ao indivíduo a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos necessários a sua formação como homem livre e universal. Em síntese, a formação docente não consegue propiciar ao professor o entendimento do que é a docência. Dentro desse processo, em nenhum momento os indivíduos percebem o significado e o sentido do trabalho docente (CEDRO, 2008, p. 46).

Além das discussões que se faz diante o tema as políticas públicas, a baixa autoestima enquanto campo de atuação por ser uma profissão desvalorizada, indisciplina dos alunos, escolas sucateadas... O que afeta diretamente a prática em sala de aula. A teoria não se aplica a prática.

O que podemos fazer nessa pesquisa para que ela contribua positivamente na formação inicial de professores de matemática, para que eles modifiquem essa ideia sobre a teoria X prática?

Para ir além do que está posto, verificar as dificuldades e apontar os possíveis erros, já sabemos que existe uma grande lacuna entre o que teoricamente se aprende na licenciatura e o tornar-se professor. Os estágios supervisionados não são suficientes. O que temos é uma tempestade de informações que pouco se relacionam com a realidade. O que fazer então?

No entanto, pretendemos superar a concepção que está arraigada na formação em que o processo de ensinar e de aprender se constitui, para isso pensaremos os processos de desenvolvimento humano a luz da Teoria Histórico-Cultural em que o trabalho pedagógico organizado intencionalmente nas ações objetivas do meio e “as ações pedagógicas de maneira que os sujeitos interajam entre si e com o objeto de conhecimento” (MOURA, 2002, p.159).

Entrelaçado com ações colaborativas em que os sujeitos possam desenvolver uma atividade em comum perpassando pelas etapas de “repartição das ações e operações iniciais da atividade, a troca de modos de ação, a comunicação, o planejamento de ações individuais com vistas a um resultado comum e a reflexão que permite superar tais ações transformando-as em forma de trabalho em comum”, como indica Rubtsov (1996, p.136).

Diante dessa problematização, pensando em um espaço que pudéssemos desenvolver a práxis pedagógica, organizar o ensino com intencionalidade compreendendo os sentidos e significados dos conceitos matemáticos por meio de ações coletivas, o Clube de Matemática da Universidade Federal de Goiás surge com os objetivos supracitados. Esse projeto faz parte de um programa que discutiremos em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- CEDRO, W. L. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: O Clube de Matemática*. dissertação de mestrado, Univerdade de são paulo, 2004.
- CEDRO, W. L. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FIorentINI, D., OLIVEIRA, A. T. de C. C. *O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?* Bolema, Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.
- LIBÂNIO, J. C. *Professores de matemática em atividade de ensino contribuições da perspectiva histórico cultural para a formação docente*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.
- MARCO, F. F. *Atividades Orientadora de Ensino de Matemática na formação inicial de professores*. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.15, n.2, pp. 317-336, 2013.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MELLO, S. A., LUGLE, A. M. *Formação de professores: implicações da Teoria Histórico Cultural*. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014.
- MORETTI, V. D., MOURA, M. O. *Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico cultural para a formação docente*. Ciência & Educação, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2011.
- MORETTI, V. D., MOURA, M. O. *A formação docente na perspectiva Histórico-Cultural em busca da competência individual*. Psicologia política. Vol. 10. No 20. Pp. 345-361. Jul. – dez. 2010.

MORETTI, V. D. *A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.

MORETTI, V. D. *Aprendizagem da docência em atividade de ensino no clube de matemática*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 18, Nº 3, p. 511-517, Set/Dez de 2014.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de (Org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

RUBTSOV, V. *A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares*. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (Org.). *Após Vygostky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VELOSO, W. P. *Metodologia do trabalho científico: normas técnicas para redação de trabalho científico*. Curitiba: Editora Juruá, 2011.

CLUBE DE MATEMÁTICA UEG – QUIRINÓPOLIS: ESPAÇO DE COMPARTILHAR A APRENDIZAGEM DA DOCENCIA E A MATEMÁTICA ESCOLAR

Wallace Yamamoto Garcia¹; Ivo Augusto Zuliani de
Moraes²; Wellington Lima Cedro³; Maria Marta da Silva⁴

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa CluMat UEG está organizado segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade e a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, e tem como objetivo possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento da aprendizagem da docência em Matemática conexas à compreensão do processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos ensinados na educação básica. Serão elaboradas atividades de ensino alicerçadas teórico-metodologicamente

1 Universidade Estadual de Goiás. /w.yamamoto@hotmail.com/

2 Universidade Estadual de Goiás. /ivoaugustozm@hotmail.com/

3 Universidade Federal de Goiás. /wellingtonlimacedro@gmail.com/

4 Universidade Estadual de Goiás. /profmariamarta@hotmail.com/

nas Atividades Orientadora de Ensino. Tais atividades terão como base uma Situação Desencadeadora da Aprendizagem (SDA) conexa à síntese histórica do conceito matemático a ser ensinado e que da mesma forma estará interconectado a uma síntese coletiva. Este projeto terá como sujeitos participantes licenciandos de Matemática, Pedagogia e História, professores em atuação no ensino básico (rede municipal e estadual) e alunos de 3ª a 9ª série da rede pública de ensino de Quirinópolis. O CluMat-UEG permeia dois contextos disjuntos, mas interdependentes: formação de professores de matemática e aprendizagem da matemática escolar. Nossos resultados parciais nos dão indícios de mudança qualitativa tanto no processo formativo dos professores quanto no processo de aprendizagem dos alunos de educação básica.

Em face da necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem da matemática escolar, como da aprendizagem da docência é importante que se crie novos espaços de aprendizagem (CEDRO, 2004) para que possibilite o avanço da apropriação dos conceitos matemáticos objetivados a partir de ações intencionais e organizadas. Neste viés temos o Clube de Matemática. O mesmo se originou na Universidade de São Paulo como um projeto de estágio, que envolvia acadêmicos em formação inicial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Matemática, alunos do curso de Pós-Graduação em Educação e alunos do Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação. O projeto se amplia posteriormente no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (IME/UFG) e no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM) a partir de 2009.

O CluMat procura promover a atividade como aspecto essencial no desenvolvimento do indivíduo, visto que, ocorre de maneira processual conexa as dimensões pessoais e coletivas dos sujeitos envolvidos. Deste modo, realizar um processo de formação de professores e a aprendizagem de alunos do ensino básico no Clube de Matemática, resulta em compreender os aspectos que compõem a ação educativa como totalidade.

Nesse caminho nasce em 2017 o Clumat da UEG Quirinópolis (o quarto CluMat do Brasil). O CluMat da UEG se configura como um projeto de pesquisa que possa possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento da aprendizagem da docência em Matemática conexas à compreensão do processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos ensinados na educação básica. Entre outras especificidades desse CluMat estão a realização de atividades do estágio curricular supervisionado no âmbito do CluMat. Participam do CluMat estagiários dos cursos de Matemática, História e Pedagogia. Os mesmos planejam e desenvolvem no clube atividades de ensino com os alunos do ensino fundamental I e II de escolas públicas de nosso município.

Conexo ao objetivo anteriormente citado temos a seguinte pergunta problematizadora: quais ações dos professores em formação e dos alunos da educação básica nos permitem perceber a apropriação de outra forma de organização para o ensino de conceitos matemáticos e da aprendizagem da matemática escolar nesse singular espaço formativo que é o Clube de Matemática? Para que possamos responder a essa e outras questões investigativas, como também alcançar o objetivo aqui disposto, o trabalho se estrutura de maneira a mostrar a organização das ações do CluMat-UEG, alguns resultados parciais e considerações.

DESENVOLVIMENTO: AÇÕES E RESULTADOS PARCIAIS

As ações do clube estão organizadas da seguinte maneira:

- 1) **Reuniões de compartilhamento entre licenciandos da matemática, pedagogia e história, professores da educação básica e responsáveis pelo projeto:** esses encontros são destinados à organização coletiva das ações de intervenção pedagógica por todos os participantes do projeto. Os mesmos têm por finalidade criar um espaço compartilhado de interação e diálogo entre todos os participantes, para que ocorra o planejamento, desen-

volvimento, reflexão, análise e novas sínteses do processo sobre o desenvolvimento das situações desencadeadoras da aprendizagem nas escolas. Tais encontros ocorrem na universidade todos os sábados.

- 2) **Estudos sobre os conceitos matemáticos e formas de intervenção pedagógica, na perspectiva da teoria histórico-cultural:** durante os encontros anteriormente citados, como dizemos as atividades de ensino que serão desenvolvidas nas escolas são previamente planejadas por todos os participantes e, para que isso aconteça, são definidas as particularidades das mesmas, os conteúdos a serem contemplados, os materiais e instrumentos a serem utilizados, entre outros aspectos. Tal proposta de ensino é ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da Atividade Orientadora de Ensino (AOE) de (Moura, 2001). De acordo com esses pressupostos, após o conceito matemático a ser trabalhado no semestre for escolhido pelo grupo com base na realidade das crianças que virão ao CluMat no referido semestre, é realizado um estudo historiográfico sobre o conceito em questão, para que a partir da síntese histórica do conceito tenhamos condições de criar uma SDA que permita a todos os envolvidos uma apropriação dos nexos externos e internos do conceito ensinado.
- 3) **Desenvolvimento das ações junto aos estudantes da educação básica:** essas ações podem acontecer de duas formas distintas, quando o CluMat vai até a escola ou quando esses alunos vêm até o CluMat na Universidade. A duração desses momentos dependem da necessidade de tempo para o desenvolvimento das atividades de ensino voltadas para a apropriação de cada conceito matemático escolhido. O desenvolvimento envolve todos os sujeitos participantes. São momentos ricos de aprendizagem, onde podemos perceber e apreender a

interdependência entre ensino e aprendizagem, conhecimentos específicos e metodológicos, professor e aluno, teoria e prática.

- 4) **Registros das informações:** todas as ações do Clumat, sejam elas de planejamento ou desenvolvimento são registradas através de gravações audiovisuais.
- 5) **Reuniões de avaliação, reflexão, análise e síntese coletiva do que foi desenvolvido:** finalizados os momentos de desenvolvimento de cada conjunto de atividades de ensino planejadas intencionalmente, temos encontros voltadas para a reflexão, análise e síntese do processo, para a discussão dos possíveis desdobramentos de ações futuras.

Toda essa estrutura está envolta da perspectiva do desenvolvimento da objetivação da aprendizagem da docência em matemática e do ensino de matemática por licenciandos das três licenciaturas envolvidas no projeto. Ou seja, a aprendizagem no âmbito escolar, voltada para o desenvolvimento psíquico dos estudantes das escolas parceiras, e a aprendizagem docente, voltada para a efetivação da organização do ensino.

Como já colocado o Clumat UEG foi criado no âmbito de um projeto de pesquisa e, como tal espera-se dele contribuições científicas. Entre tais contribuições buscamos a criação de um ambiente que possibilite o desenvolvimento da docência em matemática num universo que conjugue não somente os conhecimentos ditos matemáticos. Deste modo, pretendemos colaborar para o estabelecimento de um espaço para discussão, reflexão, análise e síntese dos processos de ensino e aprendizagem da matemática escolar, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade (VIGOTSKI, 1998, 2007; LEONTIEV, 1978, 1983).

Nesta perspectiva, o Clumat UEG pretende se tornar “um ambiente para o desenvolvimento de atividades educativas que possibilitem a discussão dos mais variados aspectos dentro do meio

educacional” (CEDRO, 2004, p.52), e também como “o lugar da realização da aprendizagem dos sujeitos orientados pela ação intencional de quem ensina” (CEDRO, 2004, p.47), demonstrando uma preocupação com a formação dos professores que ensinam matemática e também com o processo de ensino aprendizagem da matemática na educação básica.

Esperamos que os sujeitos envolvidos sejam capazes de criar e desenvolver atividades de ensino de conceitos matemáticos para o ensino fundamental, baseadas nas atividades orientadoras de ensino (AOE). Moura (2001, p.155) chamou de AOE toda atividade de ensino que “se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema”. Ou seja, seria uma atividade que “orienta a tomada de decisões dos docentes, sendo compreendida como atividade conscienciosa e sistemática, centrada na aprendizagem ou no estudo, mediada intencionalmente pelo professor” (SILVA, 2014, p.83). Tais atividades serão tidas no universo do CluMat como elemento organizador da atividade pedagógica e também formadora da aprendizagem do aluno. Nesse viés o objetivo do professor é mediar o conhecimento historicamente acumulado levando a formação do pensamento teórico científico.

Nesse semestre de 2017 estamos em fase de elaboração de Atividades de ensino que abordarão o conceito matemático de números. A mesma está sendo planejada compartilhadamente por todos os participantes nos encontros semanais do CluMat. Como situação desencadeadora de aprendizagem (SDA) optamos por criar uma história virtual, que segundo Moura (2010, p. 105) “é uma narrativa que proporciona ao estudante envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade, à semelhança do que pode ter acontecido em certo momento histórico da humanidade”. É importante salientar que essa narrativa pode ser criada ou adaptada a uma existente, na qual,

apresenta um problema desencadeador de aprendizagem. A forma por nós escolhida para objetivar essa história virtual será uma história em quadrinhos (HQ) que segundo Santos e Vergueiro (2012) é uma forma dos professores terem auxílio no processo de mediação intencional de conhecimento que ocorre em sala de aula.

Entretanto, no primeiro semestre do corrente ano tivemos a realização de Atividades de Ensino sobre os conceitos matemáticos de polígonos e poliedros. Participaram dessa atividade aproximadamente 60 crianças. Nesse primeiro momento elas foram até o CluMat na Universidade. Os referidos alunos estavam acompanhados das professoras regentes que também eram participantes do CluMat-UEG. Tínhamos como objetivo desenvolver atividades prático-teóricas que envolviam o ensino e a aprendizagem dos conceitos matemáticos de polígonos e poliedros a partir de uma perspectiva que valorize a História humana como lócus de surgimento das necessidades essenciais para que a humanidade criasse os conceitos matemáticos ensinados na educação básica.

Os conceitos aqui escolhidos são abordados no ensino fundamental I e II e, foram indicados a partir de discussões suscitadas pelas professoras regentes da rede pública que participam do clube e também dos estagiários. Ambos os sujeitos chegaram a um consenso de que conceitos geométricos não são devidamente trabalhados no ensino fundamental e que existe uma falha na compreensão teórica entre o que seriam polígonos e poliedros. O viés escolhido para a abordagem desses conceitos para os alunos participantes do CluMat foi o de envolvê-los no contexto histórico de surgimento dos referidos conceitos. Para tal a sequência de ações foi a contextualização histórica a partir dos desenhos rupestres encontrado nas cavernas. Isso foi materializado numa proposta com material concreto que simulou uma caverna com conseguinte objetivação de um “céu” de 11 mil anos atrás que foi visualizado por uma projeção de LED.

Foto 1: representação da gruta.



Fonte: acervo pessoal dos autores

Foto 2: Representação do céu.



Fonte: acervo pessoal dos autores

Tais contextos permitiram aos alunos perpassarem pelas principais ações humanas que conduziram nossa espécie à cria-

ção dos conceitos matemáticos de polígonos e poliedros. Portanto, torna-se importante conhecer como se deu realmente o surgimento do conceito a ser estudado, pois, o mesmo está em sintonia com a maneira que se concebe o ensino. Nesse viés teórico acreditamos ser impossível reconstruir a história, mas é possível refazer o caminho lógico percorrido pelo homem, isto significa, segundo Sousa, Panossian e Cedro (2014, p. 11), que “[...] a história do conceito deve ser vista não como ilustradora do que deve ser ensinado. Ela é o verdadeiro balizador das atividades educativas”. Foram momentos em que mostramos aos alunos como o conceito foi historicamente construído pela humanidade nas elaborações de soluções à medida que as necessidades e os problemas emergiam do meio em que estavam inseridos. Posteriormente, fizeram atividades coletivas que envolviam dobraduras e planificações de poliedros em polígonos e vice-versa.

Foto 3: Realização de planificações



Fonte: acervo pessoal dos autores

Todas as ações eram alicerçadas numa proposta de ensino de Matemática que possuía a ludicidade como uma possibilidade de melhora da qualidade de aprendizagem. Ao final, os referidos alunos receberão telas, tintas e pinceis para que pudessem explorar sua imaginação e objetivar nessas telas parte do conhecimento lógico-histórico-matemático ao qual tiveram acesso durante às suas participações no CluMat UEG.

Foto 4: representação nas telas



Fonte: acervo pessoal dos autores

Foto 5: representação nas telas



Fonte: acervo pessoal dos autores

O Clumat UEG têm como meta a criação de condições que permitam aos professores em formação e aos alunos da educação básica formar relações entre as componentes abstratas e concretas dos conceitos matemáticos. Deste modo é necessário desenvolver o interesse e a autonomia nos estudantes. Para Moura (2012, p. 4), “é importante que os objetivos dos alunos sejam realmente deles, e ao educador cabe mediar estas ações, cuidando para que sejam direcionados e não percam a possibilidade de se mobilizarem de maneira autônoma”. Ou seja, devemos planejar atividades de ensino estruturadas de maneira que elas ofereçam condições para que os alunos se aproximem de determinado conhecimento (MOURA, 2002).

Assim nos atentaremos em buscar as particularidades do pensamento teórico que possa vir a desenvolver-se durante o planejamento e desenvolvimento das atividades de ensino que terão como objetivo a aprendizagem da docência em Matemática e a própria aprendizagem da matemática escolar pelos alunos da educação básica.

Desta maneira, podemos concluir que essas atividades planejadas e desenvolvidas, possibilitaram aos professores em formação e aos alunos da educação básica a construção de uma base teórico-prática, isto é, de uma fundamentação comum, pautada na apropriação das ações gerais de ensino e aprendizagem, a partir da qual pode se desenvolver o ensino e a aprendizagem da matemática escolar. Esta base comum foi estruturada pela intencionalidade das ações que promovesse o desenvolvimento do conhecimento matemático individual de um povo no envolvimento coletivo de toda uma espécie, e nesse sentido passar a vê-lo como contexto da prática social.

CONCLUSÕES

O Clube de Matemática constitui um espaço de aprendizagem, um ambiente que é caracterizado de modo geral por duas ideias. A primeira, se refere à visão do objeto da aprendizagem: o conhecimento. Ele é percebido como o conjunto de elementos culturais formados durante o processo histórico e representados por códigos e signos. A aprendizagem é concebida como sendo o processo de apropriação dos elementos da cultura, ou seja, como um processo que tem como seu fim, resultar na reprodução do indivíduo de propriedades humanas historicamente formadas, capacidades, e modos de comportamento. A segunda está vinculada ao sujeito, que se apropria de uma maneira ativa dos elementos culturais, mediados pelo mais experientes.

Sendo assim, podemos dizer que as atividades em planejamento e as já realizadas dentro do projeto Clube de Matemática, se diferiu do ensino tradicional basicamente pelo seguinte fator. Os sujeitos foram constantemente e deliberadamente forçadas a agir, mas não de qualquer forma, mas agir intencionalmente em busca da aprendizagem. Aprendizagem, esta que pode ser determinada pelas ações dos alunos referentes ao esboço do problema desencadeador da aprendizagem e aquisição dos modos gerais de resolução dos problemas

Com esta visão de sujeito e objeto, podemos dizer que a construção do conhecimento, dentro do Clube de Matemática, pelos sujeitos (os alunos, os estagiários, os alunos da pós-graduação e o coordenador do projeto) resulta da interação de processos interindividuais e intraindividuais, que se desenvolvem dentro de um contexto, um espaço de aprendizagem caracterizado pela crítica, descoberta e prática social, no qual o indivíduo, aquele responsável pela atividade, concebe situações sustentadas nas atividades orientadoras de ensino, que otimizam essas interações, dando-lhes a oportunidade de desenvolver-se para atingir o objetivo visado, por exemplo, o fim do encapsulamento da aprendizagem, o desenvol-

vimento da criatividade como elemento principal na formação da personalidade do sujeito (CEDRO, 2004, 2008, 2010).

Desta maneira, podemos concluir que o as atividades planejadas e desenvolvidas pelo CluMat possibilitaram aos sujeitos a construção de uma base, isto é, de uma fundamentação comum, pautada na apropriação das ações gerais de aprendizagem (DAVIDOV, 1988) a partir da qual pode se desenvolver o ensino futuro. Esta base comum é estruturada pela intencionalidade das ações que desenvolvem a criticidade, o questionamento, o contexto da crítica, a experimentação, a generalização, o contexto da descoberta, e a possibilidade da aplicabilidade do conhecimento e do envolvimento coletivo, ou seja, o contexto da prática social.

Os nossos resultados parciais mostram que as condições objetivas estabelecem o processo de efetivação de tais mudanças na prática educativa como esforço pessoal e isolado pelos indivíduos, ou seja, a consolidação de práticas pautadas nessas mudanças dependerá dos esforços impelidos pelos professores com base em modificações em seus contextos.

Portanto, a partir da organização escolar em espaços de aprendizagem, como o Clube de Matemática, estruturados pelo desenvolvimento das atividades orientadoras de ensino e caracterizados pelos contextos da crítica, da descoberta e da prática social é que poderemos chegar a educação ideal proposta por Vygotsky: “uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado” (VYGOTSKY, 2003, p.200). Logo, “se o futuro está nas escolas como organizações construtoras de conhecimento, é preciso repensar o ensino examinando as relações entre cognição e contexto e entre aprendizagem e produção de conhecimentos” (DANIELS, 2003, p.136). Desta forma, o CluMat constitui um dos passos, de vários que precisam ser dados nesse processo de pensar e repensar da organização escolar em busca de uma educação ideal.

No que se refere à educação humanizadora (capaz de tornar o homem, humano) o Clube de Matemática tem se constituí-

do como espaço adequado para formação de professores nessa perspectiva, seja na formação inicial ou continuada. O projeto tem possibilitado a inserção desses professores num processo de mudança, colocando-os num movimento de questionamento da própria ação educativa.

A delimitação de futuras proposições remonta ao cenário de novos caminhos a serem traçados em busca de melhorias para o ambiente educacional, a partir do reconhecimento de sua função humanizadora. E mais, há a emergência de construção de propostas que possibilitem a transformação na organização do ensino de matemática por professores em formação inicial ou continuada e o Clube de Matemática alicerçado nos pressupostos materialistas histórico-dialéticos pode contribuir com tal processo.

REFERÊNCIAS

CEDRO, W. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: O Clube de Matemática*. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: ensino de ciências e matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CEDRO, W. L; MOURA, M. O. *Experimento didático: um caminho metodológico para la investigación em la educación matemática*. Unión: Revista Iberoamericana de Educacion Matemática – Número 22 – Páginas 53-63 – Junio de 2010.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. *Actividad, Conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

MOURA, M. *A atividade de ensino como unidade formadora*. Bolema, São Paulo, ano II, n.12, pp. 29-43, 2001.

_____. *A atividade de ensino como ação formadora*. In: CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Ana Maria P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. M. et al. *A Atividade Orientadora de Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem*. In: MOURA, M. (org.) *a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. *Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática*. EccoS, São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan./abr. 2012.

SILVA, M. M. *Estágio Supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente*. Dissertação - Mestrado em Educação Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, 2014.

SILVA, E. I. da. *A Linguagem dos Quadrinhos na Mediação do Ensino de Geografia: Charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade*. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SOUSA, M. C.; PANOSSIAN, M. L.; CEDRO, W. L. *Do movimento lógico e histórico à organização do ensino: o percurso dos conceitos algébricos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al (orgs.); trad. Jose Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e pedagogia).

_____. *Psicologia pedagógica* – edição comentada. Guillermo Blanck (org.). Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2007.

A MATEMÁTICA LÚDICA PARA CRIANÇAS MUITO SENSÍVEIS

Laura Nolasco Ribeiro¹; Karly Barbosa Alvarenga²

INTRODUÇÃO

Muitos são os autores que nos dizem sobre a importância da experiência direta para a construção do aprendizado, apoiando-se nesta concepção, na teoria sociointeracionista de Vygostky e de autores como Campos (2015) que apresentam a importância do lúdico na aprendizagem, este trabalho foi desenvolvido. Tendo por objetivo principal mostrar que é possível trabalhar a matemática de forma lúdica, interdisciplinar em situações diversas como por exemplo, com crianças de várias idades, de 4 a 11 anos, ao mesmo tempo. A metodologia de ensino é por meio de oficinas, realizadas pelo Projeto Aprender, uma ação social que faz intervenções em um abrigo infantil do Estado de Goiás, utilizando jogos, atividades que requeiram as habilidades táteis das crianças e da própria interação entre elas, objetivando o reconhecimento, a compreensão e o desenvolvimento de aptidões próprios da área de exatas. As atividades propostas são mais abrangentes a medida em que se

1 Universidade Federal de Goiás / lauraribeironolasco@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás / karlyba@yahoo.com.br

considera o trabalho com a coordenação motora e o seu cunho social, abordando temas como: a amizade, companheirismo, atitudes de convívio e a própria interlocução. Diante do embasamento teórico e da experiência adquirida, vê-se que por meio de um ambiente de estímulos e de um direcionamento correto, pode-se melhorar o desenvolvimento motor, afetivo, colaborativo e apresentar a matemática de forma divertida e prazerosa às crianças que, às vezes, não possuem mais o referencial amoroso da família.

Esse trabalho foi desenvolvido pelo Projeto de Extensão da Universidade Federal de Goiás, “Aprenda Matemática por meio de Materiais Lúdicos” em parceria com o Projeto Aprender, sendo este uma das ações da Organização Não Governamental (ONG), Conviver GEAAGO - Grupo de Estudos e Apoio à Adoção, do Estado de Goiás. Participam do Projeto Aprender crianças de 0 à 12 anos, que estão sob medida protetiva.

O Conviver é uma associação civil (ou Organização Não Governamental) sem fins lucrativos, fundada em junho de 2000, que tem como missão trabalhar pela promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar. Possui diversos projetos como:

- *Núcleo de Apoio Psicossocial à Adoção*, que é formado por psicólogos voluntários e que atendem famílias em fase de processo de adoção; crianças e adolescentes que vivem em abrigos visando preparar para adoção ou dar suporte em caso de reabrigamento.

- *Projeto Aprender* que é formado por um grupo de 11 (onze) voluntários, sendo estes estudantes e profissionais de diversas áreas, mas com preferência na área de licenciatura e psicologia. O grupo realiza atividades com crianças e adolescentes que vivem institucionalizados com o objetivo de proporcionar a aprendizagem por meio de atividades lúdicas. Elas ocorrem durante os sábados com duração de duas horas. É uma ação de suma importância, pois, em geral, os abrigados apresentam defasagem escolar e, às vezes, cognitiva, devido às condições emocionais.

O Projeto de Extensão, Aprenda Matemática por meio de Materiais Lúdicos, tem como objetivo principal propiciar a criação e utilização de materiais concretos para ensinar e aprender matemática. Então, a estreita relação entre ele e o Projeto Aprender nos levou a optar em desenvolver o estágio nesse ambiente educativo e a ministrar oficinas para uma aprendizagem dinâmica, criativa e proativa.

Os participantes do Aprender vêm, em geral, de situações adversas, como vivendo em extrema pobreza, sofrendo abusos físicos, emocionais e abandono, isto é, são advindas de ambientes que não são considerados saudáveis para uma criança. Desta forma, ao considerar a teoria de Vygostky (1991) citado por Oliveira e Silva (2011), o ser humano cresce num ambiente social e sua interação com outras pessoas é marcante para o seu desenvolvimento, logo o ambiente em que a criança não recebe estímulos ou que seja prejudicial a sua integridade física e moral é de se esperar consequências negativas no seu desenvolvimento, inclusive à cognição.

Neste trabalho consideramos a importância do ato de brincar, pois é uma atitude percebida desde os 3 anos com a imitação das atividades cotidianas, ou seja, a partir do ato de brincar a criança reflete e expressa o mundo a sua volta. Valério (2016) nos diz que o brincar é uma forma segura das crianças encenarem os seus medos, as suas angústias e a sua agressividade e de tentarem elaborar e resolver os seus conflitos internos. Assim, a brincadeira pode estimular o raciocínio, a fala e de um modo geral a socialização do indivíduo.

Entendemos que toda atividade que dê prazer e divertimento são consideradas lúdicas. Desse modo, nos preocupamos em desenvolver oficinas lúdicas, pois o ato de brincar é espontâneo e as crianças com dificuldades não se sentiriam excluídas ou acuadas, propiciando assim uma aprendizagem dinâmica e reflexiva. Sobre a importância do brincar, Campos (2015) nos diz:

O brincar quando orientado corretamente torna-se um valioso instrumento para auxiliarmos

as crianças com dificuldade de aprendizagem, mudando o comportamento do sujeito que estará interagindo naturalmente, permitindo que se desenvolva a coordenação motora, a atenção, a expressão corporal, estimulando a iniciativa, auxiliando ainda na comunicação, dentre outros aspectos (CAMPOS, 2015, p.36).

O brincar pode ser livre ou direcionado como apontado por Campos (2015), mas o jogo é uma atividade com regras, objetivos e pode ser usado como um recurso no processo de aprendizagem. Este pode ser utilizado na aquisição de conhecimentos, mas também na formação de atitudes sociais como o respeito mútuo, cumprimento de regras, o estímulo a autonomia e colaboratividade.

Da mesma forma, acreditamos nas potencialidades dos materiais manipuláveis que, de acordo com Comenius (1650), citado por Lorenzato (2006), o ensino deveria dar-se do concreto ao abstrato, justificando que o conhecimento começa pelos sentidos e que só se aprende fazendo. Diante disso, optamos por jogos e atividades em que os próprios participantes pudessem construir, pois desta forma também oportunizaríamos o desenvolvimento de habilidades táteis, visuais e motora. Como não dispomos de nenhum recurso financeiro decidimos utilizar materiais de baixo custo e reutilizáveis na construção deles. Utilizamos papel sulfite, bandejas de isopor, restos de madeira, restos de variados tipos de papéis, lápis de cor comum e de cera e muita criatividade.

Na utilização dos materiais manipuláveis é importante que os alunos tenham tempo de explorar o material quando este é novidade. Lorenzato (2006) afirma que o material concreto ou manipulável, pode gerar alguma estranheza ou dificuldade e propiciar noções superficiais. Portanto, é importante incentivamos a autonomia e as descobertas acerca dos objetos demonstrados, pois assim podem aprender de forma mais consolidada.

É essencial ressaltar que usar o material lúdico ou manipulável não implica que os alunos irão aprender, é necessário que o professor saiba como utilizar este material, que ao planejar a sua aula ele se pergunte quais objetivos deve alcançar, como alcançar, qual o melhor material a ser utilizado. Desta forma, o planejamento da aula se tornará melhor e maiores as chances de ocorrer aprendizado.

Em todas as oficinas estimulamos uma participação ativa dos integrantes desse grupo de abrigados, tanto na leitura de histórias ou no decorrer das atividades, incentivando a comunicação, a memória e a imaginação. Segundo Poffo [entre 2000 e 2016] para que a formação do conceito ocorra, de fato, o uso da palavra como meio de comunicação da criança com os adultos é primordial.

METODOLOGIA DE ENSINO

As oficinas desenvolvidas tiveram como base o conteúdo de geometria, pois os participantes eram de variadas idades e a noção geométrica pode ser inserida desde os 3 anos desenvolvendo o raciocínio lógico, propiciando a visualização, exploração e o manuseio de objetos, possibilitando o reconhecimento das formas geométricas, o estabelecimento de relações como cor-forma, textura-forma e a distinção das figuras a partir de suas características. As atividades foram: Dominó Geométrico, Amigo Secreto, Quebra-cabeça e Bingo Geométrico.

A primeira atividade desenvolvida foi o Dominó de Formas Geométricas com Amigo Oculto. Devido a faixa etária das crianças, optamos por uma quantidade menor de peças, 15, (o tradicional tem 28), pois assim a atividade não se tornaria exaustiva e conseguiríamos manter a atenção deles. O jogo contém quatro formas geométricas: losango, quadrado, retângulo e o triângulo.

No início conversamos sobre as formas geométricas, apresentando as figuras e suas propriedades. Os participantes foram orientados de que cada forma geométrica deveria ser pintada de uma única cor, assim estabelecendo a relação cor-forma. Durante

a pintura as elas eram questionadas diversas vezes sobre o nome das figuras e das cores, estimulando a verbalização dos conceitos e a exteriorização de seus pensamentos.

Com a finalização da pintura, cada dominó era colado em bandejas de isopor, geralmente utilizadas em embalagens de frios, pois assim o jogo se tornaria firme e com mais durabilidade. Depois eram recortados novamente e colocados em embalagens de presente (fig 1).

Figura 1: Dominó Geométrico



Fonte: As autoras

O Amigo Oculto foi pensado para estimular o sentimento de amizade e companheirismo, pois já havíamos percebido a grande competitividade entre elas em busca de atenção, carinho e elogios. Algumas reagiram de forma negativa quando souberam do amigo oculto, e assim ouvimos por diversas vezes “vou pintar feio já que não vou ficar com o dominó”, em seguida questionávamos se a ela gostaria de receber algo que não fosse bonito, tentamos fazer ela se colocar no lugar do amigo. Ao final as crianças se envolveram na dinâmica e todos divertiram.

O Quebra-cabeça foi trabalhado com o Tangram de forma conjunta com o livro *Era uma vez um gato xadrez*, Bia Vilela (2009), que foi mostrado e lido. Em seguida, apresentamos o Tangram, um quebra-cabeça chinês formado por sete peças e por meio dessas peças é possível compor várias figuras diferentes. A proposta era que os alunos formassem gatos (fig. 2) em diferentes posições, mas não de forma livre, no canto superior de cada folha havia a forma que o gato deveria apresentar.

Tínhamos como objetivo o conhecimento do Tangram e de sua lenda, o reconhecimento de formas geométricas, composição de diversas figuras, estímulo a criatividade e ao raciocínio lógico. Cada voluntário do Projeto Aprender ficou responsável por uma criança, estimulando e intervindo pessoalmente quando necessário, fazendo o papel de mediador no processo de aprendizagem. Entretanto, algumas não conseguiram, nem mesmo com ajuda montar o quebra-cabeça, nos mostrando que a atividade estava muito acima do nível de desenvolvimento.

Figura 2: Gatinhos feitos com Tangram



Fonte: As autoras

A terceira atividade foi os Blocos Lógicos. Juntamente com uma colega do projeto de extensão construímos o material com restos de madeira e ao invés de pintá-lo utilizamos texturas. O material foi encapado com feltro, um tecido mais aveludado, lixa de construção para uma textura áspera e EVA para a textura emborrachada.

Inicialmente lemos o livro *Viajando com as Figuras Geométricas*, de Souza et al. (2013). Ele trabalha com o reconhecimento das formas geométricas e as relacionam aos objetos do nosso cotidiano.

Após a leitura exploraram os Blocos Lógicos de texturas e o bingo foi realizado com o Bloco Lógico tradicional. Pela faixa etária do nosso público, optamos por abordar somente duas características o tamanho e as cores e cada cartela tinha 4 figuras. Dentro de uma sacola foi colocado o material, sorteamos algumas peças e os participantes deveriam identificar o Bloco Lógico sorteado com o desenho que estava na cartela.

Voltamos ao livro lido após a realização do bingo, pedimos para as crianças confeccionarem figuras formadas apenas com formas geométricas apresentadas, estimulando assim a criatividade. Desta maneira surgiram casas, bonecos (fig.3) e até mesmo árvores.

Figura 3: Boneco Geométrico



Fonte: Material produzido por um participante. Foto das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os contextos de vida das crianças que trabalhamos, o Projeto Aprender tem um papel social importante, pois proporciona experiências educativas pouco vivenciadas, oportunizando momentos de leitura, de exploração, criação e socialização. O Dominó Geométrico possibilitou a integração das crianças de 5 a 10 anos, O Quebra-cabeça Tangram, apesar de ter sido uma motivação para algumas crianças não possibilitou a participação da maior parte delas. Isso se deve principalmente ao fato de ter sido pensada para crianças acima de 7 anos. O Bingo Geométrico motivou as crianças, afinal todas elas quiseram participar. Entretanto, ele poderia ter tido uma maior duração, a pouca quantidade de figuras em cada cartela ocasionou que a atividade tivesse uma duração de 5 minutos. Apesar de todas as crianças ganharem algo no final do jogo, o prêmio do ganhador era maior e ele foi orientado a dividir com os colegas, o que realmente ocorreu, e nos mostrou como uma atividade competitiva pode se tornar cooperativa e estimular sentimentos de amizade e companheirismo.

Buscamos interdisciplinar português, matemática, educação física, literatura, pois desta forma damos sentido ao estudo da matemática. Uma das dificuldades em planejar atividades para serem realizadas neste ambiente é a incerteza de quantas crianças vão estar no abrigo e qual o nível de desenvolvimento cognitivo delas. Neste sentido, as atividades propostas devem dar oportunidade de aprendizado à todas idades cognitivas entre 4 a 12 anos.

REFERÊNCIAS

VILELA, B. *Era uma vez um gato xadrez*. 2.ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006. 27p.

SOUZA, C.; Célia; Gicele; Vânia; Ricardo. *Viajando com as figuras geométricas*. 2013. 16p. Trabalho do Curso de Pedagogia. Disponível em:

< <https://pt.slideshare.net/celianjos/formas-geomtricas-29016178> >.
Acesso em: 23 de Jun. 2017.

CAMPOS, A. M. A. *Jogos Matemáticos: uma nova perspectiva para discalculia*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 94p.

LORENZATO, S. (Org.). *O laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 113p.

POFFO, E. M. *A resolução de problemas como metodologia de ensino: uma análise a partir das contribuições de Vygotsky*. Escola de Educação Básica Domingos Sávio – SC. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9891150-A-resolucao-de-problemas-como-metodologia-de-ensino-uma-analise-a-partir-das-contribuicoes-de-vygotsky.html> >.
Acesso em: 23 de Jun. 2017.

OLIVEIRA, C. C. M.; SILVA, E. C. Vygotsky e a Educação. *Caderno de Produção Acadêmica- Científica*, 2011. v.17, n. 2. Vitória- ES.

VALÉRIO, S. J. *A Importância do brincar no desenvolvimento da criança*. 2016. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca&codigo=AOP0394 >. Acesso em: 13 jul. 2017.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO EM RADICIAÇÃO

Thalitta Fernandes de Carvalho Peres¹; Gilson Luís C.
de Oliveira²; Maria Alice Ramalho Cardoso³; Odiliana
Ribeiro de Souza⁴; Sandra Valéria Limonta Rosa⁵

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada está inserida no Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar – TRABEDUC, sediado na Faculdade de Educação da Universidade

-
- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG). Professora no curso de Matemática da UEG-Câmpus Iporá. Email: thalitta@hotmail.com
 - 2 Professor na Escola Municipal Mônica de Castro Carneiro. Professor de tempo integral P-II/Ciclo II da SME. Email: gilsonlco@hotmail.com
 - 3 Professora na Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney. Professora P-II/Ciclo I da SME. Email: djalmiralice@brturbo.com.br
 - 4 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG). Trabalha na gerência de educação fundamental-diretoria pedagógica da SME. Email: odiliana@hotmail.com
 - 5 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar – TRABEDUC. Email: sandralimonta@gmail.com

Federal de Goiás. Trata-se da apresentação de parte do projeto de pesquisa-formação em desenvolvimento “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares”, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que busca integrar atividades de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental e uma investigação sobre a formação de conceitos com base na teoria do ensino desenvolvimental e na didática desenvolvimental. Com encontros quinzenais desde abril de 2016, o grupo tem o objetivo de construir subsídios teórico-didáticos que ajudem os professores a planejar e a desenvolver um ensino dos conhecimentos escolares que promova a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Dentro deste projeto maior, o presente trabalho tem como objetivo problematizar o ensino de Matemática no Ensino Fundamental e compreender como se dá a formação do pensamento teórico no conteúdo de radiação, a partir de uma proposta de ensino desse conteúdo a ser desenvolvida com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Goiânia-GO. Assim, a questão norteadora da pesquisa é: como se dá a formação do pensamento teórico em radiação em um ensino organizado a partir da teoria do ensino desenvolvimental? O procedimento metodológico é a realização de um experimento didático-formativo onde serão desenvolvidas atividades de ensino e aprendizagem a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental. A pesquisa se desenvolve em três fases: compreensão dos fundamentos epistemológicos, psicológicos e pedagógico-didáticos da teoria do ensino desenvolvimental; elaboração de um plano de ensino experimental e realização do experimento didático-formativo numa escola municipal da cidade de Goiânia.

A ciência Matemática é concebida como um conhecimento acumulado pela experiência humana, que na condição de conhecimento científico possui intensas contribuições para o seu processo de desenvolvimento. O modo de viver atual está impregna-

do de conhecimentos matemáticos, que acumulados ao longo da história, tornaram possíveis colocá-los a serviço da humanidade.

O desenvolvimento da matemática, chamada por Garbi (2006) “a rainha das ciências”, sempre esteve ligada a necessidade do homem. No mesmo sentido, Boyer (1996, p.01) coloca “que a matemática originalmente surgiu como parte da vida diária do homem”, o que explicaria a limitada noção de contagem dos homens que habitavam as cavernas, pois não plantavam e nem criavam animais, para se alimentar caçavam e colhiam frutos e raízes. Nesse processo histórico, Boyer (2006), Eves (1996), Ifrah (2010) apresentam que o ponto de partida para o surgimento dos números advém de uma capacidade chamada senso numérico. A partir daí, apresentam alguns marcos importantes para o desenvolvimento não só da matemática, mas de toda a humanidade, como a prática da agricultura, e depois, o desenvolvimento de um sistema de símbolos que evoluiu até tornar-se uma forma de escrita.

Contudo ao analisar o percurso histórico da matemática, observa-se que a forma de seu ensino na atualidade não está distante das primeiras escolas sumérias, em que “os ensinamentos eram transmitidos da forma: faça isso, depois isso, em seguida isso e esse é o resultado” (GARBI, 2006, p.12). Nessa vertente, “o que encontramos em muitas escolas é uma aprendizagem dos conhecimentos matemáticos que se restringe à manipulação algorítmica, ao estudo das regras operacionais” (SOUSA, PANOSSIAN, CEDRO, 2014, p.16).

Nesse sentido, é necessário entender os conceitos matemáticos dentro de um sistema de conceitos que se relacionam, atribuindo significados aos seus símbolos para a compreensão dos processos de generalização realizados. Para Vygotsky (2001, p. 295) “(...) a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos”.

Partindo da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e da concepção materialista histórico dialética do conhecimento, Davydov (1988) propõe uma forma de orga-

nização do ensino que pretende contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens em idade escolar a partir da formação de um tipo especial de pensamento – o pensamento teórico – que para o autor precisa ser desenvolvido no processo de educação escolar. O autor propõe que a organização do ensino deve considerar o conceito de atividade de estudo – atividade principal da criança em idade escolar. Cabe ao professor planejar tarefas de estudo que devem ser realizadas pelos estudantes, sendo necessário, para a realização dessas tarefas, que os estudantes trabalhem de diversas formas com os conceitos que o professor pretende que aprendam. A tarefa deve ser planejada de tal forma que os estudantes precisem realizar o que Davidov (1988) denomina de ações de estudo:

Repetidas vezes afirmamos acima que a tarefa de estudo é produzida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações, que passamos a enumerar: transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada (DAVYDOV, 1988, p. 99).

Fundamentando-nos nesta teoria, nossa pesquisa pretende compreender como se dá a formação do pensamento teórico em Matemática, identificando quais as contribuições que a teoria do ensino desenvolvimental pode dar para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental. Pretendemos alcançar esse objetivo por meio da realização de um experimento didático-formativo baseado na tarefa de estudo com o conteúdo de radiciação a ser de-

envolvido com 30 alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Goiânia-GO. Como objetivos específicos buscamos compreender o processo lógico histórico do conceito de radiciação; estudar a rede de conceitos contida no conteúdo de radiciação e analisar o conceito em questão contemplando geometria, aritmética e álgebra.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que a organização do ensino de Matemática fundamentada na perspectiva desenvolvimental de Davydov (1988) pode contribuir para a formação e desenvolvimento do pensamento teórico nos alunos. Elegemos como conceito nuclear o conceito de radiciação, pois possibilita o aprofundamento de uma rede conceitual envolvendo contagem, agrupamento, adição, multiplicação, potenciação e raiz quadrada.

A tarefa de estudo proposta para os alunos do 6º ano é a construção de um geoplano⁶, tarefa que será realizada em quatro momentos, onde buscamos integrar nesses momentos as seis ações de estudo propostas por Davydov (1988). Os momentos da tarefa de estudo estão detalhados na tabela abaixo:

6 O Geoplano é um material didático utilizado no ensino da geometria plana. O objeto é formado por uma placa de madeira onde são cravados pregos, formando uma malha quadriculada composta por linhas e colunas.

Tabela 1: Objetivo de ensino e aprendizagem do Plano de Experimento Didático

	Objetivo de Ensino	Objetivo de Aprendizagem
Momento 1	Transformação dos dados da tarefa e obtenção do núcleo do conceito.	<ul style="list-style-type: none"> - Entender o percurso lógico histórico do conceito de radiciação; - Desenvolver os conceitos de contagem, agrupamento, adição e multiplicação; - Utilizar a malha quadriculada para a compreensão da essência do conceito de multiplicação; - Instigar a percepção do espaço geométrico existente da multiplicação na malha quadriculada.
Momento 2	Modelação da relação conceitual básica identificada.	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a multiplicação com o conceito de potenciação, formalizando a expressão literal para esse conceito.
Momento 3	Transformação do modelo e análise das suas relações.	<ul style="list-style-type: none"> - Construir o material pedagógico geoplano; - Transformar o modelo literal encontrado de potenciação para a radiciação, em específico, a raiz quadrada; - Analisar a relação entre potenciação e raiz quadrada.
Momento 4	Realização de tarefas particulares utilizando o conceito, monitoramento e controle de todas as ações.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atividades que envolvam o conceito de raiz quadrada; - Contextualizar as aplicações de radiciação.

BASE CONCEITUAL

Um dos conceitos mais importantes da teoria do ensino desenvolvimental é o conceito de atividade. Para a teoria histórico-cultural, a atividade humana é um processo em que a realidade é transformada conscientemente pela ação humana, sendo o trabalho a atividade genérica, da qual derivam todos os demais tipos de atividade. Toda atividade é mental e material ao mesmo tempo, toda atividade pressupõe o uso de objetos e instrumentos e a ação mental dirigida a um fim.

Para Davydov (1988), concordando com Vygotsky (2001), não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, este precisa ser organizado de forma que os conceitos científicos que compõem os conteúdos escolares sejam realmente internalizados e compreendidos pelos estudantes. A aprendizagem dos conceitos científicos na escola precisa se dar, para Davydov (1988) a partir da organização do ensino sob a forma das tarefas de estudo, do contrário, a escola estará formando e desenvolvendo apenas o pensamento empírico, sendo que a função primordial da escola deve ser a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico, colocando o conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade como fundamentais para o processo geral de desenvolvimento da consciência e da personalidade.

A aprendizagem escolar é muito mais que a identificação de traços particulares dos objetos do conhecimento ou da memorização de definições, dados e fórmulas – é um meio de desenvolvimento mental. Tendo visto que para chegar ao conhecimento teórico é necessário conhecer a origem e o processo histórico de desenvolvimento do conceito e da ciência que lhe deu origem, analisar, generalizar, aplicar o conceito em situações particulares, dentre outras capacidades mentais que constituem o que o autor denomina de pensamento teórico. A tarefa de estudo estruturada pelo professor tem como objetivo estruturar mentalmente no aluno o conceito científico que queremos que ele aprenda.

Para Davydov (1988) a escola não pode ficar apenas no desenvolvimento do pensamento empírico, pois os conceitos científicos não podem ser ensinados e aprendidos da mesma forma como as crianças aprendem os conceitos espontâneos. A escola deve promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos por meio do trabalho com os conceitos científicos. O autor critica a lógica formal tão comum nas escolas, propondo a lógica dialética para olhar o ensino, pois há para ele grande diferença entre treinar a memória e ensinar conceitos. A lógica dialética estuda e descreve as formas historicamente significativas e universais da atividade, pois é ela que constitui a subjetividade que vai modificando a consciência.

O processo de internalização dos conteúdos escolares vai progressivamente desenvolvendo os conceitos espontâneos em conceitos científicos. Para Davydov (1988) os conceitos espontâneos seguem seu caminho para o alto, em direção a níveis de maiores abstrações, abrindo caminho para os conceitos científicos para baixo, no sentido de uma maior concretude.

A teoria do ensino desenvolvimental busca não apenas descobrir e compreender as relações entre o ensino escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas também organizar adequadamente o ensino que culmine na formação e desenvolvimento do pensamento teórico na atividade de estudo. Para Davydov (1988), a forma como o ensino tem sido organizado nas escolas não conduz ao desenvolvimento do pensamento teórico, pois o que fundamenta o ensino geralmente oscila entre o ensino tradicional e o ensino baseado nos métodos ativos e para o autor tanto um fundamento quanto o outro desconsideram a riqueza dos conceitos científicos (LIBÂNEO, 2004).

Na teoria do ensino desenvolvimental o professor que organiza e direciona a atividade de estudo em sua totalidade, pois é quem dá a direção ao desenvolvimento, entendendo-se aqui a atividade de estudo em sua totalidade, em que um componente pode se transformar em outro, conforme o conceito geral de

atividade proposto pela teoria histórico-cultural: necessidades ↔ motivo ↔ finalidade ↔ condições, essa transformação incide em outros componentes, atividade ↔ ação ↔ operação.

Pedagogicamente, a atividade de estudo propõe a seguinte organização: tarefas gerais de estudo, ações gerais e tarefas particulares. As tarefas de estudo ocorrem de acordo com o cumprimento de determinadas ações, já mencionadas anteriormente. As tarefas gerais de estudo estabelecem condições para que os alunos dominem o procedimento geral de solução da tarefa para formar o conceito nuclear do objeto. Entretanto, a adequação do nuclear é revelada quando se extraem as múltiplas manifestações particulares do objeto realizadas nas tarefas particulares. Esta ação permite que os alunos concretizem a tarefa de estudo inicial e a convertem nas tarefas particulares solucionadas por um procedimento único, assimilado durante as ações anteriores (LIBÂNEO, 2004).

CONCLUSÃO

Entendemos que ainda há um caminho a ser percorrido para que possamos apresentar os resultados da nossa investigação sobre o ensino do conceito de radiação a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental, que ainda está em andamento. No entanto, analisando o desenvolvimento do projeto maior, que busca integrar formação e pesquisa, não poderíamos deixar de mencionar que o estudo sistemático da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental nos permitiu compreender melhor a complexidade do desenvolvimento humano e a importância da educação escolar nesse processo, bem como os limites de um ensino escolar pautado pela lógica formal diante da lógica dialética. Assim, acreditamos que a Teoria do Ensino Desenvolvimental não somente permite o “bom ensino que se adianta ao desenvolvimento”, mas também permite um maior e melhor desenvolvimento como seres humanos, tanto para o professor como para os alunos.

REFERÊNCIAS

BOYER, Carl B. *História da Matemática*. Trad. Elza F. Gomide. 2ª ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.

DAVIDOV, Vassili V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia*. Textos publicados originalmente na Revista *Soviet Education*, em agosto de 1988, Vol. XXX, Nº 8, sob o título “Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research – Excerpts”. Trad. José Carlos Libâneo (PUC-GO) e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (PUC-GO).

EVES, Howard. *História da Matemática*. Campinas: Unicamp, 1996.

GARBI, Gilberto Geraldo. *A Rainha das Ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da Matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2006.

IFRAH, Georges. *Os números: história de uma grande invenção*. Trad. Stella Maria de Freitas Senra. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vassili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, set./dez. 2004. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf.

SOUSA, Maria do Carmo de; PANOSSIAN, Maria Lucia; CEDRO, Wellington Lima. *Do movimento lógico e histórico à organização do ensino: o percurso dos conceitos algébricos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRÁTICAS DE ENSINO DE ÁREA E PERÍMETRO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Danilo Borges Caetano¹; Jaqueline Araújo Civardi²

INTRODUÇÃO

Em curso desenrola-se uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo desenvolver e investigar as estratégias de ensino de conteúdos de Geometria Plana, na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva, buscando responder à seguinte questão: quais são algumas das características que devem ser observadas na construção de estratégias de ensino, desenvolvidas segundo o Desenho Universal Pedagógico, que levam a uma Educação Matemática Inclusiva no ensino de Área e Perímetro de Figuras Planas? Trata-se de uma investigação que considera as práticas de ensino como ponto de partida na formação continuada de uma professora do ensino fundamental de uma escola pública e inclusiva no município de Itaberáí-GO. E a partir do trabalho colaborativo, envolvendo uma parceria entre professores-pesquisadores da academia e professores da educação básica, procuramos promover

1 Orientando – PPGEEB/CEPAE/UFG) - danilobcaetano@gmail.com

2 Orientadora - PPGEEB/CEPAE/UFG) - jaqueline.civardi@gmail.com

ações docentes e um caderno com os registros dessas estratégias, os quais serão objetos de análise. A teoria sócio-histórica de Vygotsky (1994), complementada pela teoria da atividade humana de Leontiev (2016) e a teoria da atividade de aprendizagem na criança em Galperin (1986), são alguns dos pressupostos teóricos que subsidiam a investigação e as ações pedagógicas. A criação das estratégias e instrumentos pedagógicos está fundamentada também no conceito de Desenho Universal Pedagógico, de Kranz (2015). Para o alcance dos objetivos propostos, adotamos a abordagem qualitativa, utilizando técnicas e instrumentos tais como: observação participante, diário de campo, entrevista estruturada, gravação de áudio e vídeo e registro dos alunos. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP- UFG em novembro de 2016 e se encontra na fase de análise e inferência dos dados.

A intenção desta pesquisa surge para investigar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem da Matemática numa perspectiva inclusiva. O que, em parte, nos motiva a propor esta pesquisa é a nossa experiência profissional de professores, associada às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos em Matemática e às dos professores em utilizar estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, o alto índice de reprovação nessa disciplina e o baixo desempenho nas avaliações externas, evidenciados em indicadores nacionais e estaduais também justificam a realização deste projeto.

Podemos observar nos dados do Censo de 2014 que a taxa de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de 6,2 %, nas séries finais desta mesma etapa é de 11,7 % e no Ensino Médio essa taxa cresce para 12,2 % (BRASIL, 2015). Esses dados não revelam quais disciplinas contribuem para essa reprovação, mas são parâmetros que nos permitem uma reflexão se a Matemática seria uma delas.

O Ministério da Educação (MEC) não divulga os dados por disciplina, no entanto, temos outras informações obtidas no

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que mostram a proficiência em Matemática dos alunos de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o SAEB, numa escala de 0 a 500 pontos, no ano de 2013, a média nacional de proficiência em Matemática foi de 242,34 pontos.

Na escola em que pretendemos desenvolver a pesquisa, essa média foi de 235,77 pontos (BRASIL, 2015). Nesse sentido, podemos concluir que a média de proficiência em Matemática da instituição está abaixo da expectativa nacional.

Sabemos da fragilidade e dos limites de uma avaliação externa como o SAEB, mas esses dados nos mostram que o ensino de Matemática apresenta um baixo desempenho na aprendizagem dos alunos na rede pública de ensino. Nessa direção, Kranz (2015) aponta que a Matemática ainda é uma disciplina de alto índice de reprovação.

Soma-se a este fato a evasão escolar e a distorção idade/série. De acordo com D´Ambrósio (2014), a reprovação e a evasão escolar são os maiores empecilhos para a melhoria da educação. O autor também destaca a importância da Educação Matemática para todos, pois ela permita “uma qualidade de vida e uma maior dignidade humana para todos” (Idem, p. 57).

Associados a esse contexto, estão também os alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, que são público específico da educação inclusiva. A matrícula deles é garantida constitucionalmente na rede regular de ensino.

Há alguns anos, no Brasil, as crianças com deficiência eram atendidas em escolas especiais e as sem deficiência em escolas regulares (BEYER, 2006). Hoje, cada vez mais, a inclusão das crianças com deficiência na escola regular ganha força. Embora tenhamos adquirido historicamente avanços na educação inclusiva, ainda é necessário um longo caminho para que a inclusão de todos os educandos no processo de ensino da Matemática se torne realidade (KRANZ, 2015).

Todavia, a legislação brasileira, por meio do estatuto das pessoas com deficiência, Lei 13.146, consolida políticas públicas para uma educação inclusiva. Essa lei, sancionada em 2015 pela Presidência da República, dentre várias direções, aponta os princípios do Desenho Universal como possibilidade e alcance de condição para “informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias” (BRASIL, 2015, art. 2).

O Estado de Goiás regulamenta a educação inclusiva por meio da resolução CEE 194 (GOIÁS, 2005), que traz critérios e parâmetros para a avaliação da aprendizagem escolar numa perspectiva inclusiva, e da resolução CEE 07 (GOIÁS, 2006), que estabelece normas e políticas públicas para a Educação Especial no sistema educativo em Goiás.

Nesse sentido, a garantia legal da matrícula das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na escola regular traz o desafio de garantir também o direito do acesso ao conhecimento de conteúdos da Matemática e da participação de todos nas atividades de ensino.

Em síntese, como afirma Kranz (2015), incluir todos no processo de ensino e aprendizagem é oferecer as mesmas oportunidades para os alunos, seja nas estratégias e/ou na confecção de materiais para facilitar a compreensão e manuseio das ferramentas pedagógicas.

O foco de uma educação inclusiva não é somente as necessidades educativas dos alunos, mas, segundo Ponte (2015), é também a necessidade de formação do professor para que, em sua formação continuada, possa explorar vários processos que caracterizam a atividade investigativa em Matemática. Nesse processo, segundo o autor, o professor deixa de ser aquele que transmite o saber e passa a ser um ator que compõe o processo de investigação do ensino e da aprendizagem.

Assim, uma das possibilidades de o professor desenvolver uma formação continuada é por meio da pesquisa. Para Demo (2015), o profissional da educação precisa ser um pesquisador no processo

educativo. Não que o professor seja um profissional da pesquisa, mas que ele eduque pela pesquisa. Isto significa dizer que o professor tem a possibilidade de incorporar às suas ações docentes a pesquisa como princípio formativo (DEMO, 1991), promovendo no contexto educacional estratégias de ensino que levem à descoberta e à criação própria, conforme menciona este autor.

Diante de tais fatos, buscamos uma escola inclusiva no município de Itaberaí, onde já havíamos desenvolvido, há alguns anos, um trabalho de formação na implantação de uma sala de recursos multifuncional, com a perspectiva de esta escola se tornar nosso ambiente de investigação, dadas as suas características. Em visita a esta instituição da educação básica, manifestamos nossa intenção de realizar esta pesquisa e investigar uma proposta de formação continuada de professores no contexto da Educação Matemática Inclusiva.

Nossa intenção é a de desenvolver uma pesquisa e uma formação docente a partir do trabalho colaborativo, envolvendo uma parceria entre professores-pesquisadores da academia e professores da educação básica. Mediante a exposição de tal intencionalidade, houve uma demanda por parte de uma professora de Matemática do 8º ano em ensinar Geometria Plana, visto que ela sentia dificuldades em trabalhar este conteúdo na perspectiva da inclusão.

Nesse sentido, Ponte (2014) sugere que a formação continuada do professor deve proporcionar uma ocasião favorável para o trabalho investigativo do próprio docente. Assim, na formação do professor, deve-se trabalhar com materiais específicos da estratégia de ensino da Matemática, como tarefas, atividades e instrumentos didáticos que possibilitem a experimentação.

Portanto, considerando a relevância da formação de professores com o foco na Educação Matemática Inclusiva, surge então o problema deste projeto de pesquisa:

Quais são algumas das características que devem ser observadas na construção de estratégias de ensino desenvolvidas segundo o Desenho Universal Pedagógico, que levam a uma Educação Matemática Inclusiva no ensino de Área e Perímetro de Figuras Planas?

Mediante o exposto, a intenção deste projeto é gerar conhecimento e provocar, se possível, transformação da realidade, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2015, p. 108).

Estabelecido o problema de pesquisa, consideramos que nosso objeto investigativo pode ser definido enquanto estratégias de ensino que possibilitem a inclusão de todos os educandos no processo de ensino-aprendizagem da Matemática, no contexto da formação continuada do professor.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A formação dos professores no ensino da Matemática é uma área dinâmica na perspectiva do crescimento profissional e do conhecimento. Por meio da investigação da própria ação profissional, o educador estabelece uma mudança de cultura profissional ao valorizar o contexto colaborativo e exploratório (PONTE, 2014). A prática deve ser considerada o ponto de partida na formação do professor e a procura por diferentes estratégias de ensino que colaborem para de aprendizagem do aluno.

Na história de desenvolvimento da educação no Brasil, se reconhece o empenho das pessoas em encontrar maneiras e instrumentos para conviver com a realidade natural e sociocultural, como afirma D’Ambrósio (2014). Muitas ciências, como a Matemática, vêm

procurando formas criativas para, ao conhecer a realidade dos sujeitos, encontrar caminhos que atendam melhor à demanda de cada povo/grupo.

Assim, a Matemática ganha uma valorização para o ensino fazendo com que o professor pesquisador, motivado pelas reflexões de sua prática, procure melhorias no ensino com didáticas e estratégias a partir da sua realidade.

A Educação Matemática é um campo do conhecimento e de estudo interdisciplinar considerado “como estratégia da socie-

dade para facilitar que cada indivíduo atinja seu potencial e para estimular cada sujeito a colaborar com o outro em ações comuns na busca do bem comum” (D’AMBRÓSIO, 2014, p. 63).

O mesmo autor reforça que não há como ensinar Matemática sem considerar as raízes culturais dos alunos. Uma parte destas identidades pode se perder no processo de ensino e aprendizagem se não houver um bom senso do professor. “O respeito devido à dignidade do educando não permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo” (FREIRE, 2009, p. 64). Nesse sentido, o professor tem uma tarefa importante de conceber mediações pedagógicas que considerem o nível de desenvolvimento real de cada aluno e promovam atividades que potencializem a resolução de problemas (Vygotsky, 1994), que façam sentido no contexto não só educacional, mas em outros espaços para além do escolar.

Segundo a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1994), as funções superiores da criança são enraizadas pela herança social e cultural desses sujeitos. Os conceitos básicos de sua teoria-mediação, processo de internalização, níveis de desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal, tomada de consciência, relação desenvolvimento e aprendizagem e linguagem, de acordo com Libâneo e Freitas (2006), são elementos essenciais para que a educação seja considerada um sistema que facilite a apropriação de conteúdos inerentes de cada cultura.

A apropriação de conteúdos, como diz Beyer (2006), se dá por meio das interações. Os indivíduos convivem uns com os outros, e, portanto, se transformam com a convivência e sobrevivência. Essas mudanças são somente possíveis pela utilização da linguagem. É por meio da ajuda mútua que acontece o trabalho colaborativo.

Em Matthews et al. (1995), o trabalho colaborativo é uma forma de os atores envolvidos na ação resolverem a tarefa procurando caminhos distintos que auxiliem na resolução dos problemas. É nessa relação com o outro que a assimilação dos conteúdos se dá pela aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, para que se dê a

aprendizagem, é necessário que haja essa colaboração entre duas ou mais pessoas em uma atividade externa que possibilite uma relação interpessoal. Portanto, nessa compreensão do conceito de interação, mediada pelas relações socioculturais, é que os sujeitos encontram práticas e estratégias, por meio do trabalho colaborativo com aqueles que sabem um pouco mais, que levam à apropriação dos conceitos apreendidos.

Segundo Ponte (2014), para que os alunos percebam como a Matemática é usada, as tarefas precisam ser elaboradas segundo diferentes contextos matemáticos ou contextos da realidade. O autor destaca ainda que são as tarefas de caráter mais desafiadora, elaboradas por meio da investigação matemática, que proporcionam uma efetiva experiência nos sujeitos.

De acordo com Leontiev (2016), essa conexão do sujeito com o outro e o meio circunscrito é um produto da atividade humana. A teoria da atividade que tem em Leontiev um de seus principais formuladores nos ajuda a compreender que a linguagem sozinha não é o principal meio para o desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, Faria (2004) afirma que são as tarefas que necessitam de linguagem específica.

Leontiev (2016) diz que são vários fatores considerados no sistema da atividade humana, dentre eles destacam-se objetivos, orientações, instrumentos, motivações, ambiente e pessoa. O autor enfatiza ainda que a atividade humana é culturalmente mediada por um conjunto de ações e objetos.

Segundo Faria (2004), a pessoa que aprende deve ter consciência da estrutura da atividade desenvolvida para contribuir com os avanços na realização da tarefa e o processo da internalização da aprendizagem. Nesse sentido, a autora destaca que “a aprendizagem é concebida como uma atividade com elementos estruturais: objeto, objetivo, motivos, base orientadora da ação, sistemas de ações, meios (instrumentos) e produto” (Idem, p. 3).

Conclui-se então que professor precisa entender a necessidade do educando de se conscientizar sobre o objetivo da ativi-

dade para que, movido pela intenção, possa investigar o problema. Para Galperin (1986 *apud* NUNES; PACHECO, 1998), o uso de estratégias mediadas pelo professor e por meio de diferentes instrumentos seria condições necessária para o desenvolvimento das funções mentais superiores do aluno.

Desse modo, cabe ao professor reconhecer a capacidade do educando para que possa articular seu conhecimento matemático com a aprendizagem do aluno. Ponte (2014) destaca o foco na aprendizagem do aluno como um aspecto importante na formação continuada do professor. A integração das práticas com o conteúdo é uma estratégia de ensino essencial para essa formação profissional.

Além disso, é necessário que o professor utilize diferentes signos para um processo concreto de aprendizagem do sujeito, considerando que uma cadeia de ações pelo mesmo objeto como o planejamento, os procedimentos, a assimilação das orientações e a execução das tarefas dá lugar à atividade. Quando essa atividade passa a se apoiar nos recursos já internalizados pelo aluno, ela começa a ser cristalizada pelo sujeito. Galperin (1986 *apud* NUNES; PACHECO, 1998) chama esse processo de automatização da atividade.

Segundo Faria (2004), quando a atividade é automatizada, a criança passa a realizar a tarefa sem dificuldade e sem ajuda do outro, assim, possibilita que o sujeito possa realizar outra atividade num grau de dificuldade maior, de forma a retornar ao nível de desenvolvimento atual³ e realizar essa estrutura de atividade novamente.

Baseando-nos nas teorias sócio-histórica, da atividade e da assimilação, podemos considerar a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem, ainda, a utilização de várias estratégias e diferentes objetos para a solidificação desta tarefa. Soma-se a isso a importância do funcionamento da estrutura na realização da atividade em colaboração com a ajuda do outro. Se-

3 Conceito elaborado por Vygotsky que define a capacidade da criança de solucionar um problema independentemente. (Vygotsky, 2011).

gundo Libâneo e Freitas (2006), fundamentados pela teoria socio-cultural de Vygotsky, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento por meio da atividade, tendo como papel importante a incorporação da cultura e formação social.

Entretanto, como possibilitar que as pessoas com deficiência física e/ou intelectual possam ter acesso a esses instrumentos e tenham também a oportunidade da colaboração do outro na atividade? Nesse sentido, Kranz (2015) traz o conceito do Desenho Universal Pedagógico, que, em síntese, é a criação de ambientes e instrumentos de ensino que considerem o desenvolvimento e confecção de materiais para incluir todos no processo de ensino.

Segundo Mantoan, todas as crianças podem aprender, mas no seu tempo e da sua maneira. Assim, considerando o que cada um sabe e as suas necessidades educativas especiais, é possível buscar meios para ensinar:

É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. (2013, p. 62).

Nessa perspectiva, para que todos possam apropriar-se dos conteúdos e que cada aluno seja incluído no processo de ensino e aprendizagem, é preciso propor atividades diversificadas e de diferentes níveis de compreensão, de modo que possibilitem o interesse de cada um em desenvolvê-las. Diante disso, o desenvolvimento da aprendizagem é diretamente social e não depende somente do indivíduo. Segundo (KRANZ, 2015, p. 101), “as diferenças colocadas pelo processo inclusivo devem ser entendidas como potencialidades para o sujeito e o coletivo”.

As limitações e dificuldades devem ser consideradas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, considerando as diferenças como parte do sujeito, o professor tem como foco as especificidades do aluno. Assim, Kranz (2015) sinali-

za que, na característica individual do aluno, todos podem aprender Matemática.

A Educação Matemática Inclusiva, segundo Kranz (2015), é a apropriação por todos do conhecimento matemático. A autora afirma que:

A Educação Matemática que busca incluir todos os alunos nos processos de ensinar e aprender precisa levar em consideração a equiparação de oportunidades para todos (...) buscar metodologias que criem possibilidades reais e concretas de aprendizagem (Idem p. 106).

Kranz, nas suas pesquisas sobre a Educação Matemática Inclusiva, sugere como alternativa o Desenho Universal Pedagógico (DUP). Ela mostra a importância do jogo e do Desenho Universal Pedagógico como possibilidades de uma aprendizagem por todos.

Dessa forma, “o DUP é aqui definido como o *design de contextos pedagógicos inclusivos*, entendendo o contexto não só como o que nos rodeia, mas o que nos tece” (KRANZ, 2015, p. 131. grifo nosso). O Desenho Universal é uma possibilidade de criar estratégias de modo que o contexto não crie entraves ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Por meio dos materiais confeccionados, como os em alto-relevo e os mais duradouros, com escritas em Braille e/ou LIBRAS ou outras características que facilitem a acessibilidade, os alunos poderão também interagir melhor na tarefa.

Diante disso, levando em consideração um estudo junto com o professor da sala e o professor de apoio, a reflexão das falas e as experiências de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, é que surge nossa intenção de propor estratégias de ensino, confeccionar materiais pensados na perspectiva do DUP e analisar o potencial de uso desses recursos/estratégias. Ainda que seja considerado um contexto de formação continuada de professor de Matemática que atua no ensino regular inclusivo.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver e investigar estratégias de ensino de conteúdos de Geometria Plana à luz da metodologia do Desenho Universal Pedagógico num ambiente de formação continuada voltada para a Educação Matemática Inclusiva e investigativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elaborar um caderno com estratégias de ensino/atividades/tarefas sobre conteúdos de Geometria Plana considerando os princípios do DUP, teoria sociocultural e investigação matemática com a colaboração do professor regente do ensino regular;
- Aplicar as estratégias/atividades/tarefas do caderno pedagógico na sala de aula do 7º ano de uma escola da rede estadual de ensino do município de Itaberaí;
- Analisar o potencial do material elaborado e as mediações do docente no ensino do conteúdo de Área e Perímetro de Figuras Planas.

METODOLOGIA

Escolhemos investigar as estratégias de ensino nas aulas de Matemática do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola inclusiva na cidade de Itaberaí-GO. A escolha desta série se dá porque são ensinados nesta etapa os fundamentos da Geometria Plana, que acreditamos ser o melhor momento para aplicação de nossos objetivos.

A instituição de ensino conta com 236 alunos matriculados em regime integral, dos quais 10% destes apresentam alguma deficiência física e/ou intelectual ou algum tipo de transtorno. Os sujeitos desta pesquisa são os professores de Matemática e o pro-

fessor de apoio da turma escolhida no contexto da escola da rede estadual de ensino.

Há 28 alunos matriculados na turma, entre eles um aluno com déficit de atenção e outro com deficiência intelectual. A escola ofereceu uma estrutura que atendeu às necessidades deste projeto. Primeiramente, os dados foram coletados durante a observação das aulas do professor regente e depois durante a aplicação do plano de ensino. As oficinas para construção do plano de ensino foram feitas em parceria com a professora da turma, fundamentado nos conceitos do Desenho Universal Pedagógico e nas teorias sócio-histórica e da atividade de aprendizagem. A participação dos sujeitos foi voluntária e explicamos o objetivo da pesquisa.

Esta pesquisa foi dividida em três etapas. A primeira etapa foi a observação e confecção do plano de ensino, realizada em novembro de 2016, a segunda etapa a aplicação do plano de ensino, realizada entre maio e junho de 2017, e a última etapa a análise da potencialidade do material e tratamento dos dados, a ser realizada até Agosto e Setembro do mesmo ano.

As etapas desta pesquisa foram desenvolvidas considerando objetivos específicos, procedimentos, técnicas, instrumentos utilizados e carga horária de cada ação conforme o quadro abaixo:

Tabela 1 – Etapas dos procedimentos metodológicos.

Objetivo	Procedimentos/técnicas/instrumentos	Carga Horária
Elaborar um caderno com estratégias de ensino/atividades/tarefas sobre conteúdos de Geometria Plana considerando os princípios do DUP, teoria sociocultural e investigação matemática com a colaboração do professor regente do ensino regular;	Análise documental/PPC/Plano de aula	1 semana
	Observação da realidade educacional/Sala de aula/Diário de Campo e gravação de áudio.	2 meses
	Proposição da confecção do caderno pedagógico, estratégias de ensino e tarefas por meio de oficinas/estudos/gravação de áudio.	1 semana
	Organização do caderno pedagógico em parceria com os professores envolvidos e um acadêmico que esteja cursando a disciplina de Estágio Supervisionado do IME/UFG	1 mês
Aplicar as estratégias/atividades/tarefas do caderno pedagógico na sala de aula do 7º ano de uma escola da rede estadual de ensino do município de Itaberá;	Implementação da proposta pelo professor regente/caderno pedagógico	4 horas/aulas
	Observação participante das aulas em que serão aplicadas as atividades/Diário de Campo e gravação de áudio.	4 horas/aulas

Analisar o potencial do material elaborado e as mediações do docente no ensino do conteúdo de Área e Perímetro de Figuras Planas.	Observar as atividades de todos os alunos/tirar cópias.	1 mês
	Entrevista com o professor regente/protocolo de entrevista semiestruturada.	1 mês

A natureza da pesquisa é de caráter qualitativo. Nesse sentido, nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994), que, se referindo ao investigador qualitativo, afirmam que estes constroem significados recorrendo a observações empíricas para estudo do comportamento humano. Este trabalho se apoiará ainda na pesquisa participante que, segundo Michaliszyn e Tomasini (2008), possibilita ao pesquisador a vivência e a intensa participação no cotidiano do grupo em estudo.

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa conterà a assinatura dos sujeitos desta pesquisa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a garantia do anonimato, privacidade dos dados obtidos e o sigilo. Durante a aplicação do TCLE, foi explicado aos envolvidos na pesquisa sobre a garantia de desistência ou afastamento a qualquer momento sem nenhum constrangimento, bem como sobre os objetivos propostos. O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

ALGUNS RESULTADOS ALCANÇADOS

Esta pesquisa encontra-se em fase de tratamento de dados. A aplicação do plano de ensino com as estratégias e instrumentos confeccionados foi desenvolvida em 10 aulas de 50 minutos cada na turma do 8º ano de uma escola pública e inclusiva do município de Itaberaí.

Os alunos mostraram bom desempenho e destacaram nos relatos feitos por meio dos memoriais, as potencialidades dos instrumentos concretos (Figura 01 e Figura 02) a importância dos trabalhos em grupo e as estratégias utilizadas pelos professores que conduziam as atividades.

Figura 01 - Geoplano



Figura 02 - Maquetes



O Geoplano foi um instrumento confeccionado em madeira, para que fosse duradouro e de fácil manuseio. Foi colorido para que chamasse a atenção dos alunos e para que o contraste das cores facilitasse a vida daqueles que apresentassem algum problema visual. Não foi o caso, pois nessa turma não havia nenhum educando com essa característica, no entanto, a proposta do material é possibilitar que todos tenham acesso à atividade.

A maquete seguiu as mesmas características de construção. Vale ressaltar que tanto os materiais quanto as estratégias de ensino foram pensados na perspectiva do Desenho Universal Pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de. Do especial ao inclusivo? *Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia*. Campinas-SP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, 2015.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

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

CACHAPUZ, Antonio; GIL PEREZ, Daniel. *A Necessária Renovação do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 2014.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. *Educar Pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. *Pesquisa: como princípio científico e educativo*. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

ECHEVERRÍA, A. R. *Dimensão empírico-teórica no processo de ensino-aprendizagem do conceito Soluções no ensino médio*. Doutorado em Educa-

ção (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, 1993.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. “A “AJUDA DO OUTRO” NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: EM BUSCA DO SENTIDO ATRIBUÍDO POR PROFESSORAS DO ENSINO

FUNDAMENTAL.” Anais III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Universidade Federal do Piauí, Teresina (2004).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2015.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro educar depois*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA (INEP). *Saeb/Prova Brasil 2013*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>> Acesso 25 maio de 2016.

KRANZ, Cláudia Rosana. *O Desenho Universal Pedagógico na Educação Matemática Inclusiva*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

LEONTIEV, Alexis N. *Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil*. In: VIGOTSKII, Lev S.; LUTIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14ª edição. São Paulo: Ícone, 2016. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos, FREITAS, Raquel A. M. da M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática*. In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educa-*

ção. 2006. Eixo temático: 3. Cultura e práticas escolares. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em 14 jul. 2016.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*.

São Paulo. Editora E.P.U, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Editora Summus, 2015.

MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; FERREIRA, Zuleika Nunes. *O perfil do aluno de educação a distância no ambiente TELEDUC*. In: VIII Encontro Internacional Virtual Educa 2007. Anais. 2007.

MICHALISZYN, Paulo Roberto e TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: Orientações e Normas para Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos*. Petrópolis: Editora Vozes. 2008.

NUNES, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzales. *Formação de Conceitos Segundo a Teoria de Assimilação de Galperin*. Cad. Pesq. n.105 p. 92-109, 1998.

PONTE, João Pedro das. *Investigações Matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VIGOTSKI, Lev S. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.37, n° 4, p. 861-870, Dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O QUE OS ALUNOS FAZEM EM ATIVIDADES INVESTIGATIVAS DE GEOMETRIA ESPACIAL?

Lucas Matheus de Lima Dal Berto¹;
Elisabeth Cristina de Faria²

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta a experiência de aplicação de atividades investigativas nos estudos de conceitos de prismas e pirâmides referentes a geometria espacial com alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). Tais atividades foram elaboradas e desenvolvidas durante as intervenções de estágio supervisionado, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG) Campus Samambaia. Como referenciais, esta abordagem se baseia nos trabalhos de Segurado (2002), Varizo e Magalhães (2016) e Lorenzato (2006). Conclui-se, provisoriamente, que atividades investigativas em geometria espacial não possuem bibliografia que auxiliem na elaboração de outras atividades, fato este que torna necessário por parte do professor maior criatividade na

1 lucasmatheusdelimadalberto@gmail.com – IME/ UFG

2 elisabeth.c.faria@gmail.com – IME/ UFG

hora de planejar seu trabalho com esta metodologia e tendo ciência de que pensar nos detalhes pode ser fundamental, pois durante a realização de uma atividade investigativa o aluno é o construtor do seu conhecimento, ou seja, o caminho que ele está tomando é válido desde que ele encontre um erro, e também nota-se que a aplicação de somente uma atividade não muda o comportamento dos alunos, esse processo é gradual. Além disso, uma observação importante se refere ao fato de que os alunos não aderem rapidamente ao trabalho investigativo, sendo que este exige maior autonomia e os deixam livres para conjecturar e expor ideias próprias a respeito de uma determinada situação matemática, em sua maioria, eles esperam que outros alunos comecem a atividade para depois analisar o que estão fazendo e assim copia-los.

Esse trabalho tem como objetivo relatar a experiência de estágio sobre a elaboração e aplicação de atividades envolvendo o conteúdo de geometria espacial com a abordagem de investigação matemática, desenvolvida numa turma de 5º ano do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

A referida turma é composta de 28 alunos, sendo deles 3 repetentes, 2 alunos que se destacam dos demais, sendo que suas respostas na maioria das vezes estão corretas e são copiadas pelos outros alunos, 2 alunas que no começo do ano se mostraram apáticas nas atividades propostas pela professora e 2 alunos que não se davam muito bem com os conhecimentos matemáticos, apresentando dificuldade na compreensão de alguns conteúdos.

Trabalhar com atividades na investigação matemática requer do professor criatividade, pois além de envolver os alunos em um tipo de trabalho diferente daquele que tradicionalmente é oferecido em sala de aula, a falta de materiais disponíveis, principalmente quando se refere aos conteúdos de geometria espacial, o que corrobora as ideias de de Varizo e Magalhães (2016, p. 35) quando afirmam que “a bibliografia relativa à atividades investigativas é escassa”.

Felizmente, a condição de estágio com a qual estamos envolvidos, nos coloca em uma situação diferenciada, pois contamos com o apoio de uma equipe de trabalho colaborativo que nos proporciona apoio para desenvolver um trabalho em parceria, por isso, a partir das ideias do estagiário, a ajuda do grupo de pesquisa ABAKÓS – Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola, proporcionou o desenvolvimento de duas atividades que fazem parte deste relato.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES INVESTIGATIVAS

A primeira atividade investigativa (Anexo I) consistiu em determinar a quantidade de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides a partir da quantidade de lados da base do sólido, e para o desenvolvimento dessa atividade os alunos foram levados ao laboratório de matemática do CEPAE e lá eles dispunham de 500 bolinhas de isopor e 1000 palitos de churrasco que seriam usados para a construção dos sólidos e de uma atividade impressa que contava a história de um mundo no qual todas as formas eram ou prismas ou pirâmides, sendo que os seres desse mundo queriam construir suas casas e para isso deveriam saber a quantidade de material utilizado em cada parte da casa, de modo que na história se definiu que a face do sólido seria coberta por uma folha muito grande que conseguia cobrir toda a face, os vértices seriam representados por cocos e as arestas por troncos de árvores.

A segunda atividade (Anexo II) contava a história do encontro entre os dois mundos da atividade anterior, onde era relatada uma disputa entre os dois mundos em busca de materiais para a construção das casas e o mundo que produzisse suas casas usando uma menor quantidade de matérias teria o direito de conquistar o outro, e os objetivos dessa atividade eram determinar quando um prisma e uma pirâmide terão a mesma quantidade de vértices, faces e arestas, observando os dados obtidos da atividade

anterior e que os alunos concluíssem que nem um dos mundos seria o vencedor da disputa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A realização de atividades investigativas proporcionam aos alunos um ambiente em que a Matemática pode ser encarada como tendo um caráter mais experimental, permitindo a conjectura, a testagem e a discussão de ideias de modo muito mais autêntico do que em outras situações de sala de aula. Assim como afirma Rocha (2002, p. 99), “ a realização de tarefas de investigação, poderá proporcionar-lhes (aos alunos) uma actividade semelhante à dos matemáticos e permitir-lhes o prazer da descoberta”.

Durante a execução da primeira atividade percebeu-se que pelo uso de materiais didáticos manipuláveis, os alunos testaram suas conjecturas e perceberam se elas eram ou não válidas, e temos que Turrioni e Perez (2006, p. 61) afirmam que o material didático manipulável é fundamental para o ensino experimental, uma vez que “facilita a observação, análise, desenvolve o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos”.

Acreditamos que o fato de poder manipular o material, retira deste a estrutura formal de um enunciado ou de uma condição algébrica, proporcionado ao aluno maior liberdade para elaborar suas ideias próprias sobre o objeto, aproximando assim do que Segurado (2002, 71) chama de “tarefas menos estruturadas” o que permite ao aluno “ maior liberdade de actuação”.

Junta-se também a ideia apresentada por Lorenzato (2006), quando ele afirma que “talvez”, a melhor potencialidade do material didático manipulável seja a construção dele por parte do aluno, pois, durante essa fase, surgem imprevistos e desafios que acabam por conduzi-lo à elaboração de conjecturas e soluções para as situações imprevistas.

Ainda sobre a execução da primeira atividade, percebeu-se que grande parte dos alunos não se atentou para o enunciado da atividade. Alguns inclusive, ao receber o enunciado para a construção de pirâmides, por estarem em meio a outros alunos que construía prisma, acabaram por imitá-los. Ainda sobre o enunciado da questão, após a aplicação da atividade, durante uma reunião, notou-se que ele era extenso e por conta disso percebeu-se que muitos alunos não se interessaram em lê-lo por completo, e os que tentaram ler não compreendiam o que a atividade estava querendo e eles pediam ajuda durante a realização da atividade, onde se notou que a dificuldade estava na interpretação do enunciado da atividade, pois ao ler o enunciado junto com os alunos que solicitavam tal ajuda, eles logo entendiam o que estava sendo pedido e já iniciavam a construção do poliedro e a contagem de seus elementos.

Assim como na primeira atividade, durante a execução da segunda atividade notou-se um desinteresse muito grande dos alunos em ler o enunciado por completo e por conta disso a leitura dele foi feita com a turma e após a verificação de alguns casos os alunos logo encontravam os padrões e davam as respostas dos questionamentos.

A execução dessa atividade foi mais tranquila e contou com uma participação maior por parte dos alunos, pois como eles já possuíam os dados da atividade anterior, o que deviam fazer era determinar quando um dado da tabela dos primas seria igual a um dado da tabela das pirâmides, por exemplo, a quantidade de vértices de uma pirâmide de base heptagonal é 8, que é a mesma quantidade de vértices de um prisma quadrangular, e após verificar outros casos chegar à conclusão que uma pirâmide possuir sua base um polígono cuja quantidade de lados seja ímpar e maior que 5 existirá um prima com a mesma quantidade de vértices.

De um modo geral, percebeu-se que os alunos acabavam se distraindo, tirando o foco das atividades, para realizarem outras ideias com o uso do material concreto, se propondo a montar sólidos maiores, pirâmides dentro de cubos, o que fugia ao propósito

da atividade proposta. Assim, constatou-se que os alunos se sentiam entediados com os enunciados ou não entendiam o que era proposto, talvez pela redação extensa do enunciado, talvez pela dificuldade em interpretar o que estava sendo solicitado ou mesmo por se dispensarem por terem saído da rotina da sala de aula para um ambiente de laboratório de matemática.

Uma pequena parte dos alunos conseguiu chegar ao resultado esperado da primeira atividade, que era a fórmula para determinar a quantidade dos elementos do sólido a partir da quantidade de lados da base dele, chama-se a atenção aqui, em particular para os 2 alunos citados que apresentavam dificuldades e para 1 dos 3 repetentes, que nessa atividade se destacaram, sendo os primeiros a encontrarem a fórmula para os prismas. Os 2 alunos apresentaram facilidade no manuseio do material concreto e o aluno repetente, por chegar atrasado na atividade não participou de nenhum grupo e fez a atividade sozinho e sem nenhum palito ou bola de isopor, no início ele apresentava receio em fazer a atividade, contudo com o tempo notou-se que ele havia construído uma tabela informando os valores dos sólidos que estavam descritos na história usando um conjunto de blocos geométricos que foi oferecido a ele para a realização da atividade.

Os alunos que não conseguiram finalizar a atividade no laboratório determinaram a fórmula em sala de aula durante a correção da atividade observando o padrão numérico dos elementos durante a construção de uma tabela, sendo que nesse momento os alunos rapidamente perceberam o padrão para sólidos cuja diferença entre os vértices é 1, por exemplo, prisma de base pentagonal e prisma de base hexagonal, contudo quando o próximo sólido a ser analisado era um cuja quantidade de vértices fugia da sequência que era encontrada no quadro eles demoravam mais para dar a resposta e os “chutes” eram mais recorrentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato refere-se às atividades e reflexões que vêm sendo desenvolvidas em ambiente de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Matemática. A oportunidade deste trabalho em conjunto aos estudos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo colaborativo tem proporcionado muitas reflexões acerca da formação inicial do professor de matemática e da necessidade de desenvolver seu potencial criativo e pesquisador diante da prática docente preocupada em oferecer aos alunos uma experiência de fazer matemática.

Não obstante, a experiência com estágio também permite refletir o quão importante pode ser a busca pela mudança no ensino de matemática, visto as oportunidades que podem ser abertas àqueles alunos que, muitas vezes, não se adaptam ou não se adaptaram ao ensino tradicional. Desta forma nos indica Ponte et al. (1999), quando sugere que devemos pensar na formação do professor de matemática com o desenvolvimento de habilidades para investigar a própria prática profissional, ao passo em que se relaciona com a prática da investigação em sua sala de aula.

Em nossas observações, constatamos que a mudança da metodologia não determina que aqueles alunos que não possuem interesse pela matemática se desvincilem dos seus velhos hábitos de esperar outros alunos informarem a resposta, “chutar” números aleatórios, copiar o que os alunos próximos estão fazendo. Este ponto se tornou fonte para uma pesquisa a ser aplicada em uma próxima intervenção com estes alunos.

Podemos dizer de modo provisório também que este processo é gradual, não se modifica apenas com algumas atividades. Visto que os resultados aqui apresentados são parciais, frutos de um processo investigativo, o qual se encontra em desenvolvimento buscando respostas que orientem o trabalho escolar com a investigação matemática.

REFERÊNCIAS

- LORENZATO, S. *Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis*. In: LORENZATO, Sérgio. *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-38.
- PONTE, J. P., FERREIRA, C., VARANDAS, J. M., BRUNHEIRA, L., OLIVEIRA, H. *A relação professor-aluno na realização de investigações matemáticas*. Lisboa: APM, 2000.
- ROCHA, A. *Os alunos de matemática e o trabalho investigativo*. In: Grupo de Trabalho de Investigação., *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 99 a 124.
- SEGURADO, I. *O que acontece quando os alunos realizam investigações matemáticas?* In: Grupo de Trabalho de Investigação., *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 57-74.
- TURRIONI, A. M. S.; PEREZ, G. *Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores*. In: LORENZATO, Sérgio. *Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 57-76.
- VARIZO, Z. C. M., MAGALHÃES, A. P. A. S. *Atividades investigativas como uma estratégia de ensino e aprendizagem da matemática*. Curitiba: CRV, 2016.

ETNOMATEMÁTICA VIVENCIADA NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ: PLURALIDADE QUE POSSIBILITA A CRIATIVIDADE E A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Adriana Ferreira Rebouças Campelo;
Emicléia Alves Pinheiro

INTRODUÇÃO

A necessidade sentida de romper com as ideias universalistas da matemática fez pulsar na Escola Pluricultural Odé Kayodê a etnomatemática como possibilidade de reconhecimento das diversas formas do conhecimento matemático, considerando as diferentes culturas que o vivencia. O ambiente escolar cultivado no dia-a-dia da EPOK se revela como espaço de “SER inteiro”, despertando a consciência de uma Identidade que reconhece e se reconhece na diversidade, cabendo assim, também à matemática estudada nesta ‘sagrada Casa de aprender’ a promoção de uma educação plural, com *ensinamentos vivenciados* que amplie o repertório sociocultural dos sujeitos, combatendo todas as práticas

excludentes, eliminando discriminações e desigualdades sociais, efetivando a educação para as relações etnorraciais bem como possibilitando a criatividade e a transformação do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

O trabalho desenvolvido pela Escola Pluricultural Odé Kayodê traz como princípio o respeito à diversidade, um posicionamento político e filosófico que é expresso com força e orgulho no registro do nome da escola, ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ. Nome este que traz elementos reflexivos, poéticos e, sobretudo práticos no cotidiano do processo de ensinar e de aprender realizado nesta ‘Casa de aprender’. Desmembrando e compreendendo cada parte temos: *Pluricultural* – termo que etimologicamente já transmite o essa escola traz na ação, um “fazer educação” que valoriza e respeita as características étnicas e culturais de grupos sociais diferentes, oferecendo a leitura ampla da diversidade. Já o nome, *Odé Kayodê*, de língua africana yorubá, significa “Caçador que traz alegria”, carrega ou melhor, impulsiona as práticas pedagógicas. O trabalho educativo dedica-se ao diálogo, em que a criança é protagonista e sujeito ativo desse processo.

Zela por desenvolver o sentimento de coletividade, a valorização e respeito de si mesmo, pelo outro e pelo meio ambiente, pelas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; buscando reconhecer a identidade brasileira e tornar positivas as relações de gênero, combatendo todos os preconceitos, especialmente os etnicorraciais. (PPP-ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYOÊ, 2016 P. 31)

Compreendendo, concebendo e possibilitando a educação integral dos sujeitos, além das atividades que são referenciadas na base curricular, a proposta de educação da Escola Pluricultural Odé Kayodê privilegia a vivência de atividades culturais, que são realizadas no encontro entre escola e comunidade. São realizadas

vivências culturais diversas, porém de forma explícita enfatiza-se as vivências que ressaltam as culturas africanas e indígenas.

A vivência cultural africana, denominada Ojó Odé (em língua yorubá: o dia do caçador) é uma ação consolidada e em consonância com a lei 10639/39. Nessa proposta são realizados cantos em língua yorubá, dança, oficinas, contação do mito africano e é servido o lanche com comidas africanas (ajeum). A oficina do jogo Ayó, faz parte das oficinas realizadas. A vivência cultural africana é uma atividade desenvolvida pelo Espaço Cultural Vila Esperança, e apesar de ser uma atividade aberta à toda comunidade, as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê são privilegiadas, participando sempre.

Em sala de aula, Etnomatemática pode ser implementada através da investigação da matemática de produtos e práticas culturais—como jogos com pessoas da própria cultura ou através da exploração da matemática de uma cultura diferente, onde os alunos enriquecem sua construção de ideias matemáticas (POWELL e FRANSTEIN, 1997, p.249 *apud* POWELL e TEMPLE, 2002, p. 91).

A Etnomatemática permite refletir sobre conceitos e ideias matemáticas que se fazem presentes nessa prática cultural e educativa do jogo Ayó. Segundo Vergani (2007, p.27) “a matemática é tão universal quanto a capacidade de verbalizar”. Portanto, ela está presente em tudo que fazemos no nosso cotidiano. O jogo Ayó, da família Mancala, é uma importante experiência para contribuir para construção de conhecimentos matemáticos e ainda corroborar para a educação pautada nas relações étnico-raciais e a execução da Lei 10.639/03.

“A escola brasileira não poderá continuar a ignorar/ desprezar a indissociabilidade homem/ cultura: é nela que a criança funda sua dignidade, a confiança no seu saber, o valor da sua experiência

e de seu processo singular de autonomia” (VERGANI,2007, p.27).

O romper das ideias universalistas da matemática se faz necessário dentro de um ambiente composto de diversidade. A etnomatemática é uma importante proposta, educa o nosso olhar e sentidos para o reconhecimento das diversas formas de desenvolvimento matemático em diferentes culturas. Acreditamos que essa seja uma das possibilidades de fazer do ambiente escolar das instituições que realmente promova a cidadania ampliando o repertório sociocultural dos sujeitos, combatendo todas as práticas excludentes, eliminando discriminações e desigualdades sociais, efetivando a educação das relações etnorraciais.

Na busca de ampliarmos as nossas ações, o jogo Ayó, foi propulsor de discussões na Universidade Federal de Goiás, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os discentes não conheciam o jogo, e por meio de aula prática, vivenciaram aspectos da cultura africana. A aula prática foi bastante reflexiva, a acreditamos que esses alunos e alunas agora, mais futuros professores, alguns já até são, vão implementar as suas práticas pedagógicas com a utilização dessa metodologia.

A Vila Esperança, espaço que fez nascer a EPOK e zela pelos seus princípios, é um lugar que privilegia como alicerce da educação as culturas indígenas e africanas. E dentro da perspectiva indígena, com as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê estudamos sobre o nosso modo de ser indígena. Escolhemos a obra do escritor indígena Daniel Munduruku, Coisas de Índio para nos ajudar a compreender aspectos dessa cultura. Para Munduruku o ser humano é diferente. Ele diz que para compreender é necessário as diversas formas de se viver no mundo para acabarmos compreendendo a importância de se respeitar nossos semelhantes. Só respeita o outro quem conhece o outro. Ainda de acordo com Munduruku as sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos, para eles os mitos são palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos,

quando, somente ela, a palavra existia. Para eles a palavra que flui todas as direções e sentidos e que influenciou e influencia todas as sociedades ao longo de sua história e possibilita o encontro com a própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo. A palavra para esses povos mesmo vivendo numa época em que a tecnologia impera, ela vivifica a poesia dos mistérios que nos emocionam e nos fazem buscar, dentro de nós mesmos, a certeza de que vale a pena colorir o mundo.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, p. 21, 2012).

Esse escritor indígena, Daniel Munduruku, que teve as suas obras estudadas por essas crianças, nos ajuda a afinar o olhar para que possamos compreender os mitos. Ele diz que é preciso ler e ouvir os mitos não com os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvidos que existem lá no fundo do coração, o que ele chama de ouvido da memória. Ele diz que nunca esquecemos o que ouvimos com o coração e nos convida a ler os seus escritos com o coração.

Além das obras lidas e estudadas desse autor, vivenciamos o jogo da onça, uma atividade de etnomatemática, partindo daquela perspectiva de que todos os grupos culturais fazem matemática. O jogo da onça assim como o jogo Ayó propicia aprendizagens significativas. Esse jogo foi apresentado aqui na Escola Pluricultural Odé Kayodê, e também foi realizada oficinas na Universidade Federal de Goiás, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Construimos o tabuleiro do jogo, as peças, e estudamos as regras, os aspectos culturais envolvidos. Tanto com as crianças quanto com os adultos foi uma atividade que apresentou envolvimento e foi bem dinâmica.

Jogos de tabuleiro são também importantes instrumentos culturais para engajar crianças em explorações intelectuais que frequentemente incorporam interessantes e ricas estruturas matemáticas. Enquanto jogam, crianças constroem estruturas intelectuais que possibilitam que mais tarde sejam construídas e compreendidas complexas ideias matemáticas. (POWELL e TEMPLE, 2002, p. 92).

“Não temos uma escola ideal, pra falar a verdade o que existem são escolas reais” foi uma afirmação que Mantoan (2015) fez quando estava proferindo uma palestra e questionaram ela dizendo que ela falava de uma escola utópica, fantasiosa, irreal. A resposta dela traz elementos que é importante mencionar. Ela responde dizendo que muitos de nós imaginamos uma escola ideal, com alunos e alunas que são uma minoria, e partimos deles para pensarmos nossas práticas, e avaliamos todos os outros partindo dessa minoria.

(...) Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André...Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais:

tenho, simplesmente, alunos e não almejo um escola ideal, mas a escola, tal como ela se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos “normais” que aprendemos a definir em teorias que estudamos. (MANTOAN, p. 63, 2015)

Pensando sobre o que Mantoan (2015) escreve, percebemos que o nosso olhar vem sendo (dentro do processo de educação que estamos emersos), doutrinado e ensaiado a acostumar a ‘enxergar sem ver’. E quando encontramos a diversidade da vida, o nosso olhar, melhor dizendo os nossos sentidos, caem no desespero, pois a nossa prática educativa adormece, e muitas das vezes adoce o nosso estar e sentir. No decorrer da nossa existência vamos perdendo, ou vão nos tirando capacidade criativa. Uma criança entra na escola, lugar que deveria ser de ampliar suas potencialidades e já de cara lhe é apresentada uma grande quantidade de desenhos prontos, onde a casa, a flor e árvore tem uma única forma. E aí, vem uma frase, quando em algum momento pedimos essa criança para representar o desenho de uma casa, ou flor ou árvore, vemos ou uma reprodução igual, ou a frase: - Eu não dou conta. Esse é um exemplo básico, mas que é capaz de traduzir toda concepção de educação em que estamos habituados a reproduzir sem ao menos refletir.

Buscando o que Freire (2016) denomina de práxis, a ação e reflexão, por meio do diálogo, que se faz perante a palavra, onde de acordo com ele a palavra verdadeira seja transformar o mundo, me encontro com essa busca, a de fazer desse mundo um mundo melhor. Ainda de acordo com as ideias pronunciadas por ele, existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. Onde o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (2016, p.108). Prosseguindo nas reflexões dele, é na palavra que nos fazemos, numa palavra em movimento, carregada de trabalho, na

ação-reflexão. Essa palavra não é dita no monólogo, ou mesmo pronunciada, ela é realizada mediante o diálogo, que é feito na encruzilhada, no encontro. Freire (2016, p. 109) traz ainda que se é dizendo a palavra com que pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Ele ainda diz que o diálogo é uma exigência existencial. De acordo com Mantoan (2015) a superação do sistema tradicional de ensinar vem de encontro com o que ensinamos e como ensinamos, e que o objetivo é que sejamos capazes de desenvolver ações que propiciem o desenvolvimento de sujeitos éticos, justos, que sejam pessoas que possam mudar o mundo e torna-lo mais humano.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, p. 21, 2012)

Pensar que o que somos se dá na palavra e como palavra, nos remete que estamos o tempo todo em diálogo, ora internos e ora externos, nesse diálogo que perpassa vários momentos é que nós educadores, que de acordo com D'Ambrosio (2014) cada um com sua área de atuação e competência temos o instrumento de ação, de propiciar possibilidade de criar diálogos. Ele ainda sugere como proposta uma educação que seja universal, atingindo toda a população, criando a todos a possibilidade de adequada para o desenvolvimento pleno da criatividade, preservando a diversidade, onde ele nomeia de ética da diversidade que tem como base o respeito, a solidariedade e a cooperação, pautando as nossas ações enquanto educadores, proporcionado por meio de ações, o que

ele sugere como a paz interior, a paz social, a paz ambiental, a paz militar, enfim a paz.

Nessa busca de diálogos é que nos preparamos para a realização da vivência indígena. Tivemos a honra de hospedar na nossa Aldeia durante o FICA (Festival de Cinema e vídeo Ambiental) que acontece anualmente na cidade de Goiás, os povos indígenas da etnia Tapirapés e Ava- Canoeiros. Eles vieram para participarem desse evento, que tinha um Tenda Multiétnica, que acolhia outros povos indígenas como os Xavantes, Khraoo, Karajá. Sendo multiétnica tinha também a presença dos Quilombolas e dos povos do Campo.

Essa foi uma atividade em parceria entre Festival de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Vila Esperança. Foram seis dias de atividades intensas. Uma delas aconteceu na Aldeia da Vila Esperança com a vivência indígena com os Tapirapés e Ava Canoeiro. Foi uma manhã de muitas aprendizagens. Fazer Porancê Poranga, que em língua Tupy significa reunião para dançar bonito, com a nossa ancestralidade indígena presente, foi reconhecer e legitimar a nossa prática educativa. Além de dançar, cantar, fazer roda, brincar, um dos Tapirapés proferiu algumas reflexões do processo educativo vivido em seu grupo cultural. As crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê puderam ver, aprender, comer um peixe assado na brasa enfim aprender com todos os sentidos.

A aldeia da Vila ecoou a pluralidade, as crianças indígenas com as crianças da Escola, se envolveram em um diálogo muito poético, onde o brincar estreitou qualquer distância que a nossa história se encarregou de construir. Brincaram de balançar no Cipó, o Cacique ensinou algumas crianças a arquear e lançar flecha, desenharam, correram...Escutar depois de uma criança de 4 anos que quando crescer quer ser um índio, ressalta que aprendemos é por meio da vivência, e ela que é capaz de transformar. Como Larrosa (2002) diz a experiência não é aquilo pelo qual passamos, mas é

aquilo que nos passa, que nos atravessa e nos permite compreender as coisas sobre outras perspectivas.

No FICA, que é um grande evento que envolve toda a cidade, com muitas atividades além do cinema, fizemos uma atividade de campo, fomos com as crianças participar do FICA Animado, que é a exibição de filmes infantis com a temática ambiental, em seguida visitamos a Tenda Multiétnica, e conversamos um pouco com alguns povos indígenas e os quilombolas. Seguimos para a UFG, onde estava agendada a nossa participação no Planetário. Ainda visitamos a exposição de animais empalhados e participamos de um jogo de consciência ambiental. A escola esteve em vários lugares de aprendizagens.

E é assim, aprendendo e ensinando com todos os sentidos que a Escola Pluricultural Odé Kayodê vive seus dias, como diz Bartolomeu Campos de Queirós, abrindo os olhos para enxergar com o corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática- Da Teoria a Prática*. 23ª ed. Editora Papyrus. Perspectivas em educação matemática-SBEM. 2014.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia do Oprimido*; 62ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2016.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; *Inclusão escolar- O que é ? Por quê? Como Fazer?* ; São Paulo; Summus, 2015.

MUNDURUKU, Daniel; *As serpentes que roubavam a noite e outros mitos*; São Paulo; Coleção memórias ancestrais: Povo Munduruku, 2001;

MUNDURUKU, Daniel; *Coisas de índio: versão infantil*; São Paulo; Ed. Callis, 2003;

PPP- ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ-2016.

TORRE, Saturnino De La; *Creatividad Plural*; Editorial PPU, 2009

UMA PROPOSTA METODOLÓGICA: A HISTÓRIA VIRTUAL COMO SITUAÇÃO DESENCADEADORA DA APRENDIZAGEM DO CONCEITO MATEMÁTICO DE JUROS.

Estecilene Serafim de Oliveira¹; Maria Marta da Silva²

INTRODUÇÃO

A presente comunicação oral é resultado de minha pesquisa realizada para a efetivação de meu trabalho de conclusão de curso do curso de matemática da Universidade Estadual de Goiás Campus Quirinópolis. Tivemos como objetivo investigar as ações formadoras da aprendizagem, a partir da abordagem histórico-cultural e da Teoria da Atividade, tendo como base teórico-metodológica a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) (Moura, 2001) e fundamentado nos pressupostos teóricos em Leontiev, Vygotsky e Davidov. Tal proposta foi elaborada junto às atividades do Estágio Curricular Supervisionado e desenvolvida no período da regência em uma turma de 9^a ano do ensino fundamental II

1 Universidade Estadual de Goiás. /estecilene1996@gmail.com/

2 Universidade Estadual de Goiás. /profmariamarta@hotmail.com/

da escola-campo de estágio. A nossa escolha teórico-metodológica deu-se quando percebemos a necessidade de apresentar uma proposta de ensino de matemática que diferisse da forma como tem sido comumente proposto para os alunos da educação básica, ou seja, queríamos romper o modelo transmissivo-repetitivo do ensino de conceitos matemáticos. Para tal, elaboramos e desenvolvemos junto a esses alunos uma história virtual, compreendida como situação desencadeadora da aprendizagem (SDA), para ensinar o conceito matemático de juros. Tal história virtual era ancorada na síntese histórica do referido conceito. Buscávamos, assim, indícios de modificação da forma de organização do ensino e da aprendizagem desse conceito matemático. Portanto, a pergunta diretriz que viabilizamos responder foi: como uma história virtual, entendida como situação desencadeadora da aprendizagem, pode promover o ensino do conceito matemático de juros em uma turma de 9^a ano do ensino fundamental? Nossos resultados nos conduziram ao entendimento de que outra forma de organização intencional do ensino-aprendizagem de matemática é possível e viável, permitindo superar tanto o ensino quanto a aprendizagem da matemática escolar que é ofertada na educação básica. Assim, rompemos a crença de que o referido conceito já estivesse pronto e acabado, negando seu constante devir no decurso da história humana.

O estágio curricular supervisionado, atendendo a legislação em vigência, é a disciplina que oferece ao professor em formação o exercício da atividade profissional que irá exercer. É o “Momento formativo em que se deve valorizar a experiência do aluno da licenciatura na realidade educativa” (SILVA, 2014, p. 70). É a disciplina que oferece a nós, professores em formação, a oportunidade de participar da vida escolar de um modo geral, tendo como ponto inicial a inter-relação entre um professor já formado e outro ainda em processo de aprendizagem docente.

Diante dessa realidade presenciada no estágio, vivenciamos, no período da regência, as particularidades da sala de aula. Nossas

regências se efetivaram nas séries finais do ensino fundamental II (9º ano) de um Colégio da rede estadual de Quirinópolis-GO.

Procuramos planejar nossa atividade com base em uma organização de ensino, na qual o professor possibilitasse aos sujeitos a assimilação conceitual. Assim, o estudo foi abalizado na proposta teórico-metodológica, apresentada por Moura (2001) e na Atividade Orientadora de Ensino (AOE), e organizada a partir dos pressupostos teóricos de Leontiev, Vygotsky e Davidov.

Frente ao ambiente escolar, tínhamos preocupação em não somente cumprir com o necessário, mas também contribuir para o ensino-aprendizagem do conceito matemático de juros a partir de uma história virtual, que segundo Moura e Lanner de Moura (1978) seria uma narrativa que procura levar o aluno a envolver-se na procura pela solução de um determinado problema, buscando resolvê-lo de forma coletiva e tendo como objetivo principal a satisfação de uma necessidade idêntica ao que tenha acontecido em algum momento histórico da humanidade. Dessa forma, propusemos criar uma História virtual entendida aqui como situação desencadeadora da aprendizagem, além disso, queríamos apresentar o referido conceito de uma forma diferenciada do que normalmente é posto no cotidiano escolar. Para isso, uma nova organização do ensino-aprendizagem fez-se necessária.

Partindo desses pressupostos, visamos responder a seguinte pergunta: como uma história virtual, entendida como situação desencadeadora da aprendizagem, pode promover o ensino do conceito matemático de juros em uma turma de 9º ano do ensino fundamental? Com relação a essa problemática, temos o seguinte objetivo: modificar a forma como é organizado o ensino e a aprendizagem do conceito matemático de juros, através do desenvolvimento de uma história virtual que tem seu alicerce na síntese histórica do referido conceito.

Para que a proposta planejada e desenvolvida durante o período de regência seja compreendida, estruturamos este trabalho da seguinte forma: primeiramente, falamos do alicerce teórico que

nos sustenta, depois, abordamos quais foram os caminhos metodológicos para o alcance do objetivo. Posteriormente, é realizada a análise dos dados alcançados e, por último, são expostas as nossas considerações finais.

ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Entendemos que, se queremos outra forma de aprendizagem dos conceitos matemáticos, precisamos também de outra organização do seu ensino. Uma organização que não privilegie a transmissão de conceitos matemáticos como já prontos e acabados e que não valorize a matemática como uma ciência desconexa da necessidade e dos motivos dos alunos. Assim, torna-se imprescindível investigar uma visão escolar muitas vezes naturalizada, segundo a qual a complexidade das demais características dos fenômenos que compõem a educação escolar termina por levar o professor a se prender apenas ao mau comportamento dos estudantes, na falta de motivação para o estudo, na violência nas escolas, entre outros.

Neste contexto, o desafio que nasce aqui é como permitir aos indivíduos um desenvolvimento necessário e suficiente para que eles possam promover o salto qualitativo das suas percepções individuais de mundo para os conhecimentos universais mais avançados obtidos pela humanidade. Esse artifício torna-se mais sutil ao compreendermos que uma das formas de consolidar esse processo é possibilitado pela escolarização. A escola atualmente encontra-se em transformação, o que nos leva a questionar os métodos utilizados na organização escolar, ou seja, da maneira como o ensino está sendo pensado nas instituições escolares. Em suma, um dos problemas da escola pode ser descrito da seguinte forma:

A escola, na configuração histórica que conhecemos, é, por um lado, obsoleta e anacrônica, padece, por outro lado, de um déficit de sentido do ponto de vista dos que trabalham na escola e é marcada

por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica formas de exclusão relativa) (CANÁRIO, 2001, p. 10).

Isso consentiu na criação de um sentimento de frustração nos sujeitos, contudo, apesar disso, a educação é convidada a exercer um papel importante para a construção de um mundo melhor, alicerçado no desenvolvimento sustentável da humanidade, na abrangência mútua entre as pessoas e numa essência palpável e restaurada da democracia.

As mais variadas demandas existentes, vinculadas à melhoria do ensino-aprendizagem, têm colocado a educação em constante movimento. Essas demandas proporcionam um novo ensejo para a educação e uma nova atividade pedagógica. Dessa forma, a história tem nos mostrado que todos os sujeitos, em muitos momentos de sua vida, têm como objetivo buscar condições necessárias para sua existência, ou seja, o histórico contém o processo de transformação do objeto, as fases de seu surgimento e desenvolvimento, as eventualidades dos acontecimentos e da vida (KOPNIN, 1978).

No caminho que considera o ensino como possibilitador do compartilhamento de significados, na qual o ato de ensinar torna-se fundamental, temos a Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como proposta teórico-metodológica para a organização da atividade pedagógica do professor de matemática (SILVA, 2014). Na AOE, tanto o professor como o aluno são sujeitos em atividades e, como tal, tornam-se indivíduos portadores de conhecimentos e valores que surgem no modo como as suas ações são realizadas, cujo objetivo principal é a apropriação de conhecimento (MOURA et al, 2010). De tal modo, na AOE, as necessidades e as ações do professor e dos estudantes são movimentadas inicialmente por meio de uma Situação Desencadeadora da Aprendizagem (SDA). Nesse viés de ensino de conceitos matemáticos, optamos por criar uma SDA. Sobre isso, Moura et al dizem que (2010, p.103) “os sujeitos, mobilizados a partir do movimento de desenvolvimento

da situação desencadeadora, interagem com os outros segundo as suas potencialidades e visam chegar a outro nível de compreensão do conceito em movimento”.

Igualmente, a necessidade principal do aluno como sujeito importante do processo de ensino da matemática escolar, deve ser o de apropriar-se dos conceitos matemáticos como produto da história humana ao longo do tempo. Nessa perspectiva, Moura considera que:

Esse modo de conceber o ensino pressupõe também que seja criada nos estudantes a necessidade de se apropriar de conceitos, o que se concretiza na situação desencadeadora da aprendizagem. O objetivo principal desta é proporcionar a necessidade de apropriação do conceito pelo estudante, de modo que suas ações sejam realizadas em busca da solução de um problema que o mobilize para a atividade de aprendizagem – a apropriação dos conhecimentos (MOURA et al, 2010, p.101).

Nossa escolha estava fundada na ideia de que professor e aluno devem trabalhar juntos, em prol de que atividade de ensino e atividade de aprendizagem constituam uma unidade. Para objetivar a DAS, criamos uma história virtual tendo como base a síntese histórica do conceito matemático de juros. De acordo com Moura (2010), a Situação Desencadeadora de Ensino deve contemplar a essência do conceito, e, também, especificar a necessidade humana que levou à construção de tal conceito e como os homens conceberam as soluções para essas necessidades, ressaltando então, o movimento lógico histórico para a construção daquele conceito (Moura et al., 2010, p.103-104).

Assim, no desenvolvimento da história virtual, pressupomos colocar os sujeitos em atividade. Segundo Leontiev (2001, p. 68), entende-se por atividade “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Desse modo, para o autor, a caracterís-

tica principal da atividade é a necessidade, sendo ela o verdadeiro motivo pela qual os alunos se dispõem a agir. Portanto, a educação vista como atividade nos possibilita uma melhor reflexão sobre as atividades oferecidas aos sujeitos no contexto escolar. Logo, a atividade de ensino mediada pela AOE proporciona aos sujeitos a realização de ações de aprendizagem, tais ações são constituídas como o centro da análise do professor que, do mesmo modo, poderá refletir sobre a qualidade das atividades que oferta aos alunos.

Nesse ato intencional de organizar o ensino, o professor automaticamente qualifica seus conhecimentos. Em função disso, o pilar das ações organizadoras do ensino proporciona a unidade da formação professor-aluno. Esse tipo de atividade docente são fundamentos para a organização do ensino escolar, na qual se trabalha para que a educação estabeleça sua função principal, ou seja, permitir o desenvolvimento dos alunos.

Uma das responsabilidades docentes salientadas por nós é a de que o professor deve organizar atividades de ensino que favoreçam o desenvolvimento discente. Assim sendo, permitir o surgimento de uma ambição de aprender, uma vez que esse não é um desejo natural, mas arquitetado historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função docente (SILVA, 2014, p. 51).

Nesse sentido, o professor, ao planejar as suas aulas, deve pensar como mediar o ensino de conceitos aos alunos. Assim, a construção de uma proposta teórico-metodológica díspar do que é apresentado diariamente em nossa realidade escolar, faz-se premente se o nosso objetivo é dirigir os alunos ao desenvolvimento. Entretanto, é preciso ter claro que a instituição que deve sistematicamente conduzir esse processo de desenvolvimento humano dos alunos é a escola. Todavia, esse desenvolvimento não acontece *a priori*. Deve então, receber uma organização que permita isso.

[...] se o futuro está na escola, como instituição que tem a função de possibilitar a apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, então é preciso repensar o ensino, examinando as relações entre a cognição e o contexto e entre a aprendizagem e a produção de conhecimentos. Assim, põe-se a necessidade de uma organização escolar que propicie ao indivíduo o desenvolvimento da sua personalidade, na sua expressão mais abrangente (MOURA et al, 2010, p.153).

De forma mais específica, o papel do professor como responsável por desencadear o ensino nos sujeitos é de eleger os conceitos a serem apropriados pelos estudantes, estabelecer uma nova organização e recriá-los para que, ao se apropriarem de tais conceitos, as ações individuais sejam munidas de significado social, transformando-se em trabalho coletivo. No caso específico do ensino de matemática, torna-se importante trocarmos o ensino mecânico, reprodutivo e superficial, por métodos que se baseiem nos conhecimentos científicos dessa área do saber e que situem os indivíduos como sujeitos do seu conhecimento. Nesse caminho, planejamos e desenvolvemos com os alunos atividades de ensino onde o objetivo era permitir a apropriação do conceito matemático de juros. No próximo tópico, veremos como se estabeleceram o planejamento e o desenvolvimento dessas atividades.

METODOLOGIA

ABORDAGEM QUALITATIVA: PESQUISA PARTICIPANTE

A metodologia é o caminho delimitado para abranger o fenômeno ou o objeto em investigação a partir de um procedimento relacionado aos diversos tipos de pesquisa e as mais variadas formas de colher e tratar os dados. Na propagação dos métodos desse projeto fizemos uma pesquisa participante. Segundo Matos

e Lerche (2001, p. 46) a pesquisa participante “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”, onde a mesma só é constituída junto aos participantes, ou seja, permiti aos sujeitos a análise de sua própria realidade visando gerar a participação social para o benefício dos compartes da investigação. Portanto, trata-se de uma atividade educativa de ação social e investigação. Diante destas especificidades, realizamos nossa pesquisa participante durante nosso período de regência no estágio supervisionado. O conteúdo a ser desenvolvido na regência era o conceito matemático de juros, sendo que o mesmo se encontra dentro do eixo temático números e operações/tratamento da informação.

As aulas foram divididas do seguinte modo: Duas com história virtual, onde apresentamos um problema na situação desencadeadora de aprendizagem que continha as condições necessárias para o entendimento da gênese do conceito, ou seja, os traços essenciais do que fora vivido historicamente pela humanidade para que criasse o conceito matemático de juros. Segundo Moura et al (2010, p.105), a história virtual “é compreendida como uma narrativa que proporciona ao estudante envolver-se na solução de um problema [...] tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade”; uma sobre a síntese histórica do conceito, onde expusemos a história concreta do referido conceito contendo o movimento histórico de surgimento do mesmo, para que os sujeitos compreendessem a unicidade existente entre a contribuição social e na criação do conceito com o qual almejávamos trabalhar; duas com exercícios interconectados à história virtual, aqui iniciamos a síntese coletiva na qual reconhecemos como a solução para a proposta estabelecida.

O INSTRUMENTO DE COLETA

É caracterizada nas pesquisas qualitativas a adoção de diversas metodologias e instrumentos para a coleta de dados, já que as informações não são abrangidas como algo que deve ser meramente coletado, mas sim organizado e reconstruído continuamente. Assim, os dados foram obtidos por meio de observações e questionário, formando um conjunto gerador de informações necessárias para se atingir os objetivos almejados. Escolhemos este instrumento pelas seguintes razões destacadas por Gil (1999, p.122):

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Cada pergunta formulada neste questionário foi construída de forma criteriosa e intencional, com o objetivo de responder a seguinte pergunta diretriz: como uma história virtual, entendida como situação desencadeadora da aprendizagem, pode promover o ensino do conceito matemático de juros em uma turma de 9º ano do ensino fundamental?

Dessa forma, após análise metodológica, percebemos que, para o entendimento dos fenômenos contemplados em sala de aula, o questionário seria uma importante ferramenta na coleta dos dados ali pormenorizados. Portanto, isso estabeleceu dados concretos para que pudesse responder as inquietações sobre o processo de organização do ensino de matemática utilizando como atividade metodológica a história virtual.

A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO NA ESCOLA

A proposta teórico-metodológica utilizada no desenvolvimento do trabalho foi as Atividades Orientadoras de Ensino (AOE), fundamentada na Teoria da Atividade de Leontiev (1978). Moura (1996, p. 19) ressalta que a AOE é “o conjunto articulador da intencionalidade do educador que lançará mão de instrumentos e estratégias que permitirão uma maior aproximação dos sujeitos e objeto de conhecimento”, sendo suas potencialidades promover uma nova organização da atividade de ensino e de aprendizagem onde, amparada pela teoria histórico-cultural, surge como um meio de possibilitar a realização da atividade educativa tendo por base os conhecimentos historicamente adquiridos pela humanidade.

São elementos da AOE: a síntese histórica do conceito – momento que permite com que o professor aproprie-se do aspecto pedagógico do surgimento do conceito, demonstrando as reais necessidades que levou a humanidade a construção deste. E por fim oportuniza ao profissional de ensino relatar o processo histórico aos sujeitos em atividade; o problema desencadeador – que é exposto por meio de uma situação desencadeadora da aprendizagem, ou seja, uma atividade que tem como objetivo levar o aluno ao processo que o homem passou na elaboração do conceito a eles apresentado, utilizando-se de estratégias distintas, tais como: uma história virtual, um jogo ou uma situação emergente do cotidiano; e a síntese coletiva – que é o momento em que os alunos, por meio da mediação do professor, chegam à solução “matematicamente correta”.

O foco principal deste trabalho é a situação desencadeadora da aprendizagem. Dessa forma, desenvolvemos uma história virtual: O desafio de Charestia. Para Moura (1996), a história virtual é responsável por criar nos estudantes a necessidade de buscar uma solução por meio de um conhecimento matemático, possibilitando a participação de personagens cativantes com algum problema a ser resolvido. A história virtual panejada nesta AOE

foi apresentada como recurso metodológico que permitiu aos sujeitos envolvidos a apropriação conceitual do conteúdo de juros.

A HISTÓRIA VIRTUAL COMO SDA

Moraes (2008) ressalva que a SDA tem como foco principal desencadear no aluno a necessidade de apropriação do conceito a ele proposto, de forma que, motivado pelo real objeto da atividade, que é o conhecimento, este busque a solução para a problematização apresentada. Aqui, a SDA está compreendida como história virtual. Esta última constitui-se em uma história que objetiva envolver os sujeitos na construção de uma solução que faz parte do contexto histórico humano, composta por personagens, cenários e um enredo que propõe a solução de uma situação-problema de acordo com o que estabelece a AOE.

Nessa perspectiva, iniciamos a atividade apresentando aos alunos a história virtual (Quadro 1). Nossa intenção ao planejarmos essa atividade foi levar os alunos a atribuírem significado as situações propostas, envolvendo o conceito matemático de juros.

Quadro 1 História virtual apresentada nessa atividade

O DESAFIO DE CHARESTIA	
Entre as montanhas quadradas, no meio do vale das tartarugas coloridas habitava um povo ainda desconhecido pelo resto da humanidade, denominados Charestianos. O vale era banhado por dois grandes rios e isso os possibilitou serem grandes agricultores. Esse povo era dividido em quatro aldeias GARE, JOFIR, BOZES e TURQUE. Cada uma possuía suas próprias plantações e todo ano plantavam o suficiente para o próprio consumo até a próxima colheita, sendo que em cada uma delas eles retiravam 10 sacas para semear a plantação seguinte e a cada saco que semeavam eles colhiam 50 sacas. Este ano sobreveio sobre GARE E TURQUE uma grande tempestade e destruiu metade das	plantações das duas aldeias deixando todos os moradores preocupados, enquanto isso as aldeias JOFIR e BOZES tiveram uma colheita tão abundante que colheram 300 sacas a mais que o esperado. TILK E ZIBAL chefes políticos de GARE e TURQUE sabiam que a colheita do que sobrou da tempestade supririam suas necessidade apenas metade do tempo necessário até a próxima plantação e que se retirasse para plantar, o restante não os sustentaria até a colheita. Já visto que o alimento não dará para o ano todo. Diante de tal situação como podemos ajudar TILK E ZIBAL para que isso seja resolvido o mais rápido possível?

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2016).

A história virtual foi apresentada de forma ilustrada e narrada para os alunos (figura 1). Nos atos iniciais da atividade, o conceito de juros não foi apresentado pronto. O objetivo aqui era levar o aluno a chegar ao conceito pelos seus próprios meios e assim adquirir tal conhecimento. Ao expormos o problema desencadeador, os educandos se sentiram motivados e desafiados a ajudar os líderes tribais a resolver a situação, afinal duas aldeias haviam sofrido uma grande catástrofe e, se o problema não fosse resolvido, os moradores passariam por uma grande fome. A turma foi dividida em quatro grupos, de modo que cada um foi caracterizado de acordo com o cenário da história virtual e cada grupo representou uma das quatro aldeias: GARE, JOFIR, BOZES e TURQUE. Também foram distribuídos 800 grãos de milho a JOFIR e BOZES, que representavam as 800 sacas, totalidade da colheita, enquanto GARE e TURQUE receberam menor quantidade de grãos, entregue as outras aldeias (250 sacas), visto que parte da colheita foi perdida durante a tempestade. Assim, entregamos aos alunos um saco pequeno contendo 250 grãos de milho (Figura 2).

Figura 1 Apresentação da história virtual



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Figura 2 Entrega das sacas



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem deve ser a principal motivação do aluno, optamos por utilizar recursos didáticos audiovisuais, cujo objetivo era colocar o aluno defronte à realidade descrita na história virtual. Segundo Moran (1995), o recurso audiovisual muitas vezes ajuda a mostrar a temática abordada, a compor cenários desconhecidos dos alunos, situando-os no tempo histórico apresentado e trazendo para o contexto escolar realidades distantes da maioria deles. Assim sendo, foram exibidos dois vídeos por meio dos seguintes recursos midiáticos: computador, data show e caixa de som.

Os vídeos abordaram o contexto real local de cada tribo (Figura 3). Como duas aldeias haviam sofrido uma grande catástrofe, apresentamos aos alunos, por meio do audiovisual, cenas de destruição em massa causadas por furacões e, na demonstração das aldeias restantes, momento em que se encontravam com grande fartura, exibimos cenas de abundância em grãos de milho, armazéns superlotados e imensas plantações. Assim, percebemos que o recurso audiovisual foi relevante na introdução dos sujeitos no assunto histórico exposto, despertando a curiosidade e a motivação na busca pela solução da problemática proposta.

Figura 3 Apresentação do vídeo mostrando a realidade das aldeias



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Ao se depararem com o problema desencadeador, os sujeitos buscaram diferentes meios de resolução. Assim, mediados por nós, professores em formação (Figura 4), estabeleceram a um acordo entre eles (Figura 5), demonstrando que tinham chegado a um momento de síntese coletiva do conhecimento em questão. Nesse sentido, vale ressaltar que é a síntese coletiva que adequa o compartilhamento de ações na procura da resposta para o problema que se oferece, levando a solução da SDA.

Figura 4 Mediação para a negociação



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Figura 5 Negociação entre as aldeias



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Entendemos que isso só foi possível porque a organização do ensino, partindo dos pressupostos da AOE de Moura (2001), foi organizada em um constante movimento de avaliação, tanto no seu planejamento quanto no seu desenvolvimento.

DA SÍNTESE HISTÓRICA DO CONCEITO AOS EXERCÍCIOS CONTEXTUALIZADOS

Levando em consideração que o processo de apropriação conceitual dos alunos no que diz respeito aos conteúdos historicamente estabelecidos pela humanidade, em particular, aqueles relacionados à matemática, dependem da mediação do professor, optamos por apresentar aos sujeitos em atividade a história real do conceito matemático de juros (Figura 6). Desse modo, aqui expomos a síntese histórica, que permite ao professor a apropriação de conhecimentos, a organização de ações e o estabelecimento de atividades de aprendizagem para seus alunos. Para isso, a síntese histórica deve contemplar a gênese e a essência do conceito a ser estudado.

Figura 6 Apresentação da síntese histórica do conceito de juros



Fonte: Acervo pessoal dos autores

Buscamos, por meio da síntese histórica, induzir os sujeitos a entender a real necessidade que levou a humanidade à construção social do referido conhecimento, possibilitando, assim, a compreensão da íntima relação existente e necessária entre a síntese e a história virtual desenvolvida na SDA. Expusemos também as relações entre o tempo e o dinheiro, o surgimento dos primeiros bancos e, enfim, mostramos que a história virtual proposta na primeira aula foi alicerçada sobre a síntese histórica do conceito matemático de juros.

Ao final das regências, conduzimos os alunos à interpretação de situações-problema, promovendo a capacidade de resolução de exercícios que envolviam cálculos com porcentagens e juros simples, requerendo a compreensão da aplicação dos juros ao longo da história e levando-os a entender contextos de comércio tais como compra, venda e empréstimo. Todos os exercícios apresentados foram planejados de acordo com a história virtual para não fugir da realidade a que foram expostos os alunos desde o primeiro encontro.

Figura 7 Resolução dos exercícios contextualizados



Fonte: acervo pessoal dos autores

Logo após a resolução dos exercícios, passamos para a correção (Figura 8). Durante todo este processo, percebemos que a força de vontade em aprender era coletiva; todos responderam e participaram das aulas, havendo, assim, bastante interação entre os sujeitos responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem.

Figura 8 Correção dos exercícios contextualizados



Fonte: Acervo pessoal dos autores

ANÁLISE DE DADOS

Visando entender como foi o processo de apropriação conceitual dos alunos sobre o conceito matemático de juros, sendo este o conteúdo norteador da atividade desenvolvida durante o Estágio Supervisionado, procuramos por “indícios da transformação do pensamento do sujeito acerca de uma realidade que se converte em outra” (SILVA, 2014, p.126). Esses indícios são denominados *flashes*. Nessa perspectiva, a investigação centraliza-se em analisar nos relatos dos sujeitos percepções sobre o ensino da matemática com a utilização de histórias virtuais. Assim, frente aos relatos dos sujeitos, torna-se possível identificar os momentos de entendimento da história virtual, como proposta teórico-metodológica para a organização e transformação do ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de propiciar uma melhor análise dos dados coletados, a procura de flashes dos estudantes da escola campo de estágio, optamos por reparti-la em duas unidades, e buscamos, por meio desta, demonstrar a construção de novos significados. Segundo Vygotsky (1993, p. 19-20), “o resultado da análise que diferencia os elementos, mas goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto constitutivo, sendo uma parte”.

Na busca de resposta para a problemática encerrada aqui, dividimos a análise dos dados obtidos em duas unidades, ratificadas no decorrer do desenvolvimento deste artigo.

PRIMEIRA UNIDADE DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

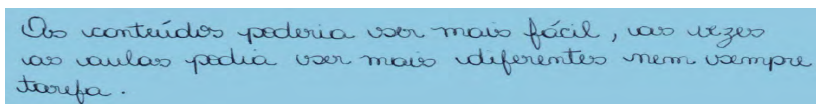
Aqui procuramos, por meio de flashes, demonstrar a percepção dos alunos frente à organização do ensino de matemática e sobre como eles gostariam que tal disciplina fosse organizada.

Entendemos que a atividade de ensino do profissional docente deve promover e instigar a atividade de aprendizagem nos alunos, criando um motivo significativo para sua atividade: estudar e aprender, de forma teórica, sobre a realidade. São essas ações

intencionais que possibilita ao professor organizar suas atividades, seus atos orientadores, seus métodos de avaliação e organização. Contudo, quando esses atos intencionais não ocorrem, o aluno vê-se frustrado e desmotivado para apropriar-se dos conceitos matemáticos a eles propostos.

Sobre isso, logo a seguir apresentam-se flashes escritos pelos estudantes e transcritos *ipsis litteris*. Desse modo, a partir de fragmentos, podemos perceber as reações dos alunos frente às aulas de matemática e como os discentes buscam por meios inovadores de apropriação do ensino.

Flash da aluna 2

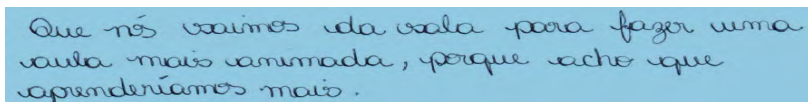


Os conteúdos poderia ser mais fácil, às vezes as aulas podia ser mais diferentes nem sempre torça.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

Notamos que a aluna busca por uma nova organização de ensino para as aulas que são comumente ofertadas. Todavia, ainda que a discente possa se apropriar dos mais variados elementos matemáticos de forma não intencional, ou seja, não sistematizada, tal apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente só pode ser promovida pelo processo educacional escolar, aliados intencionalmente. Em seguida, temos outro flash.

Flash da aluna 6



Que nós vamos da sala para fazer uma aula mais animada, porque acho que aprenderíamos mais.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

De acordo com Leontiev (1978), a apropriação dos objetos como produto do desenvolvimento da história humana faz-se indispensável para que os sujeitos se apropriem da história, ou seja,

onde surgiu o conceito em questão, sendo esses os aspectos essenciais para o ensino-aprendizagem de matemática. Assim,

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (ASBAHR, 2005, p. 114).

Na perspectiva da Teoria-histórico-cultural, em específico na AOE, o professor repensa a avaliação e pode cogitar invariavelmente suas propostas de ensino, adequando suas próximas orientações de acordo com os fatos demonstrados, sendo elas aprendidas ou não, acerca de como os conceitos estão sendo apresentados para seus alunos. Logo, ao planejar o ensino intencionalmente, possibilitado por uma avaliação sistematizada, o professor coloca em prática sua organização, sendo esse o papel principal do educador.

SEGUNDA UNIDADE DE ANÁLISE: AS POTENCIALIDADES DA HISTÓRIA VIRTUAL COMO SITUAÇÃO DESENCADEADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA.

Nessa análise, tentando que cabe ao profissional docente estabelecer meios e circunstâncias onde o ensino e a aprendizagem possam ser desencadeados intencionalmente nos sujeitos, especificamos os flashes que explanam a assimilação da compreensão dessas ações por eles.

Flash da aluna 2

As aulas foram ótimas, pois ajudou na nossa aprendizagem e nos motivou.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

Flash da aluna 3

Uma aula fácil que facilita na aprendizagem, eu gostei, no meu ponto de vista deveriam usar assim todas as aulas de matemática.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

Flash da aluna 5

Achei muito bom, pois foi uma aula diferente, pra mim foi até mais fácil de aprender.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

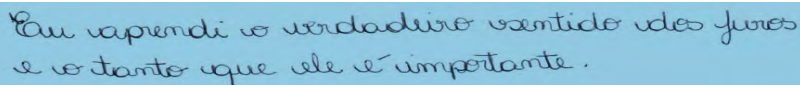
Constatamos aqui que a apropriação dos alunos foi alcançada através de uma aula que diferiu do que era constantemente proposto à turma. Sobre isso, Lopes (2004, p. 155) adverte que é impreterível ao educador “compreender que o ensino deve ter como base os interesses que o aluno já tem, mesmo que não estejam diretamente relacionadas à matéria que se ensina. E, a partir desses, despertar novos interesses para aquilo que se estuda”.

Flash do aluno 4

Muito boa. Ela me ajudou a aprender mais sobre os juros.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

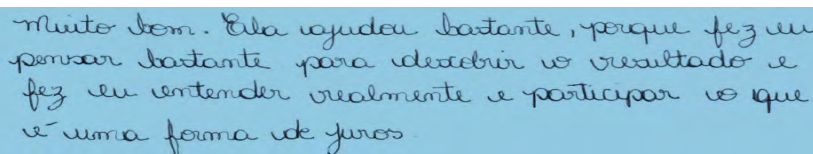
Flash da aluna 3



Eu aprendi o verdadeiro sentido dos jogos e o tanto que ele é importante.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

Flash da aluna 1



Muito bom. Ela ajudou bastante, porque fez eu pensar bastante para descobrir o resultado e fez eu entender realmente e participar o que é uma forma de jogos.

Fonte: Transcrito pelos pesquisadores (2017).

Concluimos nessa etapa que conseguimos atingir o objetivo, apontado nesse trabalho, de que é possível criar no aluno a necessidade de aprender, quando o educando é colocado em constante movimento, por meio de uma história virtual como SDA, na busca pela solução de um problema a ele proposto. Posto isso, analisamos que, quando nós, professores em formação, buscamos elaborar uma atividade, colocamos os pensamentos dos sujeitos em ação por intermédio de um problema desencadeador, como afirma Lopes:

Assim, ao elaborar as atividades que desenvolverá, o professor coloca o pensamento da criança mediante situações-problemas desencadeadoras da aprendizagem, desenvolvidas por um projeto educativo negociado, quer dizer, o desejo da busca da solução de um problema colocado pelo professor, como necessidade de superação de um desafio, leva o aluno a eleger instrumentos de modos de ação na construção de respostas. E nessa busca são desenvolvidas estruturas cognitivas e generalizações (LOPES, 2009, p. 97).

Observamos também que a história virtual propiciou aos educandos motivos para continuar as atividades matemáticas quando comparadas com as tradicionais e que essa pode sim colaborar no processo de ensino-aprendizagem de matemática, de forma bem organizada e elaborada, influenciando em uma melhor compreensão e apropriação do conceito trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que, no decorrer do estágio, o aprendiz da docência realiza atividades em ambientes reais de trabalho, cabe pontuar que seu desenvolvimento possibilitou a construção da compreensão de uma realidade escolar, ainda não presenciada e, principalmente, possibilitou a construção de um conhecimento dialético, em que teoria e prática incidam num articulador do processo de formação docente. Assim, vale a pena ressaltar que as atividades realizadas na proposta de estágio aqui delimitada permitiram que nos apropriássemos de uma nova organização que visa estabelecer novos métodos de gerar e promover a atividade do estudante. Desta forma, tendo como foco a educação escolar, coube a nós “[...] orientar as ações apropriadas ao nível adequado do desenvolvimento do indivíduo, utilizando-se de suas ferramentas de mediação, para que favoreça o desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos” (MOURA et al, 2010, p. 49).

A necessidade de preparar uma nova atividade, organizada a partir dos elementos da AOE (a síntese histórica do conceito e a situação desencadeadora da aprendizagem que fora definida pela história virtual), foi de extrema importância, pois consideramos a apropriação histórica dos conceitos fundamental para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, o planejamento das ações, desde a composição dos materiais até o relação com os alunos, constitui atividade de aprendizagem tanto dos conceitos matemáticos envolvidos quanto da aprendizagem da docência.

Destarte, acreditamos que o estágio pode ser muito mais que apenas uma disciplina onde o licenciando repete práticas docentes completamente desvalorizadas na contemporaneidade e pode ser visto como um espaço de aprendizagem das particularidades da atividade pedagógica do professor de matemática, em toda a sua complexidade, mas também em toda a sua beleza e singularidade.

Em relação ao desenvolvimento de atividades de ensino dessa natureza junto aos alunos da educação Básica, foi possível perceber a potencialidade da história virtual como forma de apresentar o problema desencadeador de aprendizagem. A estratégia utilizada para a sua apresentação foi primordial para que os alunos se envolvessem e participassem, não só da história a eles contada, mas também do restante da proposta.

Contudo, a formulação do enredo é que foi determinante para que a situação desencadeadora apresentada se constituísse como um problema de aprendizagem, e não simplesmente como um problema prático, uma vez que a sua solução deveria possibilitar a elaboração, por parte deles, de um modo geral de ação. Tal dado leva-nos a reflexão sobre a importância da organização do ensino estar direcionada à aprendizagem do aluno. Ou seja, não é qualquer ação docente que pode oportunizar a aprendizagem discente, mas somente aquela cuja intencionalidade está direcionada a este objetivo.

Acreditamos que o emprego de diferentes estratégias e situações parece ter contribuído de forma significativa para que os alunos fizessem uso da síntese da solução coletiva em situações distintas da apresentada na história virtual, caracterizando um modo de organização generalizado, apontando indícios de que houve a apropriação do conceito de juros.

Também queremos ressaltar a importância do compartilhamento de todas as ações desenvolvidas, permitindo as discussões e as reflexões sobre os encaminhamentos e as soluções encontradas. Enfatizamos, contudo, que isso só se concretizou na medida em que tomamos como pressuposto básico a participação de todos

os grupos e de cada um dos integrantes. O compartilhamento também pode ser considerado como um dos elementos mais relevantes para a aprendizagem dos alunos e dos futuros professores envolvidos, posto que ele permitiu que todas as ações desencadeadas se constituíssem em iniciativas de formação, na medida em que os diferentes sujeitos conseguiram interagir com os seus distintos conhecimentos.

Podemos afirmar, portanto, que, com a realização desta situação desencadeadora na forma de história virtual, foi possível identificar não só questões relativas à aprendizagem discente, mas também observar a nossa própria aprendizagem da docência em relação ao ensino da matemática, que pode ser reelaborada ao nos inserirmos em processos coletivos, nos quais aprendemos juntos.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. das S. F. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005.

CANÁRIO Rui. *Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), dez. 2001.

DAVIDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOPNIN, Pável V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento* (Tradução de Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. *Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Vila Lobos. São Paulo: ícone, 2001. p.59-83.

LOPES, A.R.L.V. *A aprendizagem docente no estágio*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MATOS, K. S. L.; LERCHE, S.V. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MOURA, M. et al. *A Atividade Orientadora de Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem*. In: MOURA, M. (org.) a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

_____. *A atividade de ensino como ação formadora*. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). Ensinar a ensinar. São Paulo: Pioneira, 2001.

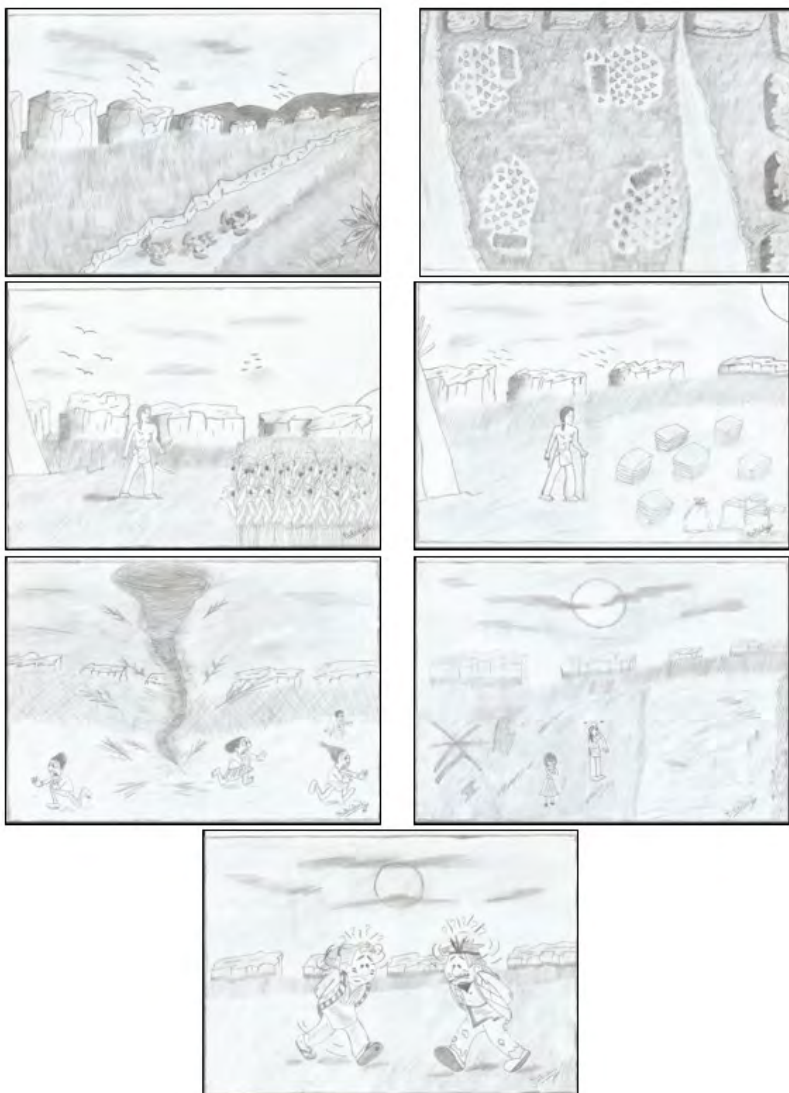
MOURA, M. O; LANNER de MOURA, A. R. *Escola: um espaço cultural. Matemática na educação infantil: conhecer, (re) criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo*. São Paulo: Diadema/SECEL, 1998.

SILVA, M. M. *Estágio supervisionado: planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica*. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas II: Problemas de psicologia general*. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 - ILUSTRAÇÃO DA HISTÓRIA VIRTUAL



INDÍCIOS DA ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EGRESSO DO PETMAT/UFG

Adriane Sardinha Macedo¹; Wellington Lima Cedro²

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto central o Programa de Educação Tutorial da Licenciatura em Matemática da UFG (PETMAT/UFG). Ao longo do processo, o programa foi percebido como um espaço formativo para o futuro professor de Matemática. Foram consideradas suas particularidades, compreendendo os sujeitos envolvidos e analisando a organização e o planejamento propostos pelo professor-tutor. Para a produção de dados foi delimitado um recorte temporal, abarcando o período de 2007 a 2014. Além disso, houve uma análise de todos os documentos que envolvem o PETMAT/UFG, tais como: atas das tarefas do Grupo,

1 Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Email: adriane.sardinha@yahoo.com.br

2 Universidade Federal de Goiás. Email: wcedro@ufg.br

relatórios, planejamentos pedagógicos, Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial e projetos desenvolvidos entre 2007 e 2014. Os dados emergem, também, de entrevistas realizadas com os egressos do programa. O professor-tutor do grupo também fez parte do nosso trabalho e está entre nossos sujeitos entrevistados. A atividade, o significado social e o sentido pessoal apresentam-se no trabalho, firmados na proposta leontievíana. É uma pesquisa de caráter qualitativo e a análise dos dados se firma na Teoria Histórico- Cultural e na Teoria da Atividade. Para análise dos dados foram usadas duas categorias compostas por episódios e *flashes* sustentados em Vigotski, Leontiev, Engeström e Silva. Os resultados permitiram-nos perceber a necessidade de uma proposta diferenciada para a formação do professor de matemática, na qual a organização da aprendizagem da docência permita o trabalho coletivo como organização de um trabalho não alienado, possibilitando a construção de um espaço de produção do conhecimento. Vislumbramos indícios da possibilidade da aprendizagem da docência organizada intencionalmente e de forma colaborativa, dando possibilidade à coletividade.

Em tempos politicamente e economicamente tão difíceis, como não viver em constante indagação e angústia? Olhar para o desmantelamento e para o sucateamento educacional, tanto em nível do Ensino Fundamental e Médio quanto em nível do Ensino Superior, causa em nós, educadores, a sensação de mãos e pés atados.

Frente a algumas angústias, o presente trabalho almeja considerar o PETMAT/UFG como um espaço propenso à formação do futuro professor de matemática. Nas buscas realizadas em bancos de dados de dissertações e teses, não foram encontrados trabalhos que envolvessem o Programa de Educação Tutorial (PET) voltado para um espaço de formação para o futuro professor, ou seja, como um ambiente para licenciandos. Também não foram localizadas pesquisas que olhem para este espaço à luz da teoria histórico-cultural, de modo a tratar da atividade de ensino como a atividade principal do professor, abordando a intencionalidade

da organização do seu trabalho. Logo, ficou aparente que evidenciar o PETMAT/UFG pode contribuir para uma reflexão sobre o trabalho que foi proposto por lá e, por consequência, colocar em foco alguns indícios de que este espaço influenciou a carreira docente de alguns de seus sujeitos.

Posto isso, é perceptível que essa pesquisa pode oportunizar um novo olhar para os grupos PET destinados à licenciatura e, com isso, abrir novas possibilidades de pesquisas que percebam este programa como um espaço que possa contribuir para o processo de formação inicial do futuro docente.

Na proposição de alguns questionamentos em torno do PETMAT/UFG, algumas inquietações tornaram-se aparentes: Qual a influência deste espaço e de sua organização sobre seus bolsistas? Será que o PETMAT/UFG influenciou na compreensão do que seria a atividade pedagógica deste egresso, quando este se tornou docente? Como este espaço pode ser ainda mais potencializado de modo a se posicionar como um ambiente formador, influente na compreensão da atividade pedagógica do professor? Como os projetos e as atividades propostas contribuíram para a atribuição de sentidos à atividade pedagógica de seus egressos? O que difere o Programa de Educação Tutorial da Licenciatura em Matemática dos demais Programas existentes nas IES (PIBID e Iniciação Científica, por exemplo)? Como o PETMAT/UFG poderia contribuir na prática pedagógica de seus egressos?

Perante diversos questionamentos, ao passo que o trabalho e a organização desse Grupo PET iam sendo conhecidos, firmamos uma questão. Esta questão tornou-se, então, o problema de pesquisa: **Quais são os sentidos atribuídos à atividade pedagógica pelos egressos do PETMAT/UFG, no período de 2007 a 2014?**

Esta indagação implicou em um objetivo geral para o trabalho: *Investigar a organização e o planejamento do PETMAT/UFG, no período de 2007 a 2014, em busca de indícios acerca das influências*

deste espaço na atribuição de sentidos à atividade pedagógica do professor de matemática.

Alguns dos autores que discutem o PET são Martins (2001), Dessen (1995), Junior e Silva (2015) e Müller (2003). Em seus trabalhos, estes autores convergem para pesquisas e discussões que seguem em uma direção mais social e política dos grupos PET. Além disso, Dessen, Muller e Junior e Silva destacam o contexto histórico em que o programa foi se construindo. Já os autores Junior e Silva discutem as mudanças que o programa foi sofrendo desde sua implantação, tratando, também, da nova configuração que o programa assume hoje.

No movimento de produção dos dados para a nossa pesquisa, no processo de análise documental de estruturação do PET, nas informações obtidas sobre toda a luta que envolveu a organização e a consolidação do programa, nas leituras e durante o processo de produção de dados, percebemos que somente em 2007 a CAPES criou o primeiro edital que permitia a inscrição de grupos PET com vistas à Licenciatura.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi perceber que os egressos do PETMAT/UFG foram para a sala de aula exercer a docência e, alguns, deram continuidade em sua formação docente. Observamos também que estes petmatianos permaneceram no PET por um tempo considerável, chamando a nossa atenção e instigando-nos a tentar olhar para este espaço com outros olhos.

Nosso trabalho almeja considerar o PETMAT/UFG como um espaço propenso à formação do futuro professor de matemática. Nas nossas pesquisas não encontramos trabalhos que envolvessem o Programa de Educação Tutorial (PET) voltado para um espaço de formação para o futuro professor, ou seja, como um ambiente para licenciandos. Também não localizamos pesquisas que olhem para este espaço à luz da teoria histórico-cultural, de modo a tratar da atividade de ensino como a atividade principal do professor, abordando a intencionalidade da organização do seu trabalho. Acreditamos que evidenciar o PETMAT/UFG possa contribuir para uma

reflexão sobre o trabalho que foi proposto por lá e, por consequência, colocar em foco alguns indícios de que este espaço influenciou a carreira docente de alguns de seus sujeitos.

Entendemos que a nossa pesquisa pode oportunizar um novo olhar para os grupos PET destinados à licenciatura e, com isso, abrir novas possibilidades de pesquisas que percebam este programa como um espaço que possa contribuir para o processo de formação inicial do futuro docente.

Diante do nosso problema de pesquisa e do nosso objetivo geral, temos como hipótese primeira que este espaço influenciou os seus egressos. Ele não interferiu somente como um ambiente de formação docente que acontecia em paralelo à licenciatura em Matemática. Acreditamos na sua contribuição na atribuição de sentidos à significação que o egresso construiu acerca da atividade pedagógica do professor de matemática.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a produção dos dados dois itens centrais foram considerados: Análise Documental e Entrevistas. Tais entrevistas não seguem um padrão estruturado ou semiestruturado, na verdade são conversas, com algumas intervenções, que aconteceram de forma intencional, trazendo os relatos de cada egresso do programa. Algumas entrevistas aconteceram mais de uma vez de acordo com as necessidades da pesquisa.

Para analisar os documentos que subsidiam o Programa um longo caminho foi percorrido começando no documento de vigência suprema, o qual orienta toda a organização de qualquer programa PET vinculando a qualquer IES, e indo até os projetos e atividades executados em cada ano do recorte temporal feito para a pesquisa, a saber:

- Manual de Orientações Básicas do PET;
- Projeto do IME Submetido à SESu/MEC (2007);

- Atas e relatórios disponíveis³, referentes ao recorte temporal feito na nossa pesquisa;
- Planejamentos Pedagógicos dos anos 2007/2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e
- 2014;
- Tarefas, projetos executados e relação de participação em alguns eventos científicos no período de 2007 a 2014.

Feito este levantamento documental iniciou-se a busca dos egressos que passaram por este espaço ao longo destes anos. São vários os sujeitos que por lá estiveram, assim como são divergentes as variações temporais que por lá permaneceram. Durante os levantamentos foram descobertos 46 (quarenta e seis) sujeitos que passaram pelo programa no recorte temporal proposto na pesquisa.

Porém, na medida em que os dados iam emergindo, não parecia interessante quantificar os egressos, tampouco fazer um levantamento numérico que viesse a trazer alguma característica referente à quantidade de egressos que optaram pela docência e/ou pela formação continuada. Afinal, esta pesquisa caminha por um viés qualitativo justamente por ter uma relevância particular nas práticas sociais devido à diversidade das esferas da vida. Somente quantificar os dados isolaria causas e efeitos, deixando de operacionalizar adequadamente relações teóricas, apenas medindo e quantificando fenômenos.

Durante a produção dos dados ficou evidente que alguns dos egressos seguiram carreira docente e que deram continuidade à sua formação (*stricto sensu*), porém, foi perceptível que outros ainda não haviam optado por um mestrado (ou mesmo doutorado). Diante disso, ambos os casos poderiam apresentar indícios de que a atribuição de sentido à sua atividade pedagógica foi in-

3 Vale lembrar que, infelizmente, algumas atas foram perdidas, pois, o tutor foi assaltado e por isto levaram alguns dos arquivos que estavam salvos.

fluenciada pelo PETMAT/UFG. Como primeiro critério ficou estabelecido o tempo de exercício da docência. O egresso, possível sujeito de pesquisa, precisaria ter exercido a docência por no mínimo 1 (um) ano. Como segundo critério, ficou delimitado o tempo de permanência do egresso no PETMAT/UFG e, através de uma média aritmética simples, o tempo estabelecido firmou-se em um período de 25 meses. Esta média de permanência de 25 meses (2 anos e 1 mês) guiou a pesquisa à 11 (onze) sujeitos. Incluindo professor-tutor, os indivíduos finalizam-se em 12 (doze).

Tentando compreender o objeto de estudo, o PETMAT/UFG, em um sistema de atividade modelado por Engeström (1987, 1999, 2002 e 2010), foi possível subsidiar a análise dos papéis desempenhados pelos diferentes componentes do grupo estudado. Porém, fica firmada a ênfase de que a atividade só pode ser compreendida adequadamente quando vista dentro de seu contexto, situado histórica e culturalmente.

É preciso conceber que um Sistema de Atividade passa por um processo munido de constantes mudanças, e isso acontece através das contradições internas, pertencentes ao próprio sistema. As contradições externas que acontecem nos diferentes Sistemas de Atividades também precisam ser consideradas. Ora, os sistemas não operam independentemente. Na verdade, o processo de contradição é dialético e os outros sistemas de atividades movem os participantes em direções diferentes. A contradição é uma característica inevitável da atividade, é “o princípio de sua movimentação própria e [...] a forma na qual o desenvolvimento é moldado” (ENGESTRÖM, 2002, p. 45, tradução nossa).

As contradições são o motor necessário, mas insuficiente, da aprendizagem expansiva em um sistema de atividade. Em diferentes fases do processo de aprendizagem expansiva, as contradições podem aparecer (a) como contradições primárias latentes emergentes dentro de cada um e em qualquer dos nós do sistema de atividade, (b) como uma manifestação clara de contradições se-

cundárias entre dois ou mais nós (por exemplo, entre um novo objeto e uma ferramenta antiga), (c) como contradições terciárias entre um modo de atividade recém-criado e remanescente do modo de atividade anterior, ou (d) como contradições quaternárias externas entre a atividade recém-reorganizada e seus sistemas de atividade vizinhos. Conflitos, dilemas, distúrbios e inovações locais podem ser analisados como manifestações das contradições. (ENGESTRÖM, 2010, p. 78, tradução nossa).

Em consonância com os pressupostos teóricos, levando em consideração o sistema de atividade proposto por Engeström, os dados serão definidos em duas categorias específicas denominadas: A percepção do futuro professor de matemática acerca da Atividade Pedagógica; e O PETMAT/UFG e suas contradições como fonte de mudança e desenvolvimento.

Cada Categoria evidenciará algumas unidades compostas por Sistemas de Atividades pautados no modelo de Engeström (1999). Alguns episódios também serão propostos; eles, especificamente, terão o intuito de estruturar as ideias que compõem cada Categoria, trazendo os *Flashes*, que marcam pontos centrais e específicos, necessários para a compreensão do objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando falamos do professor de matemática, em específico, é muito comum ouvirmos dizer que é aquele sujeito que só ensina fórmulas ou *continhas*, e os estudantes que se identificam com ele, na maioria das vezes, são os que acreditam ter afinidade com a matemática (ou com as áreas exatas), como se isso fosse um privilégio para poucos. Em torno de um assunto tão melindroso e que traz divergentes discussões precisamos tomar a posição do papel da escola e, por consequência, do professor de matemática diante deste cenário e destes *pré-conceitos*.

As influências sobre as tomadas de decisões do futuro professor de matemática

Frisamos que esta primeira categoria tem como fio condutor as falas dos petmatianos quando eram questionados acerca da ideia que faziam do professor de matemática, antes de entrarem na universidade. Buscamos em seus relatos evidenciar particularidades que os egressos atribuíam aos seus professores, minudências estas que foram tomando forma ao longo da produção de dados e trazendo a nós indícios sobre a motivação de suas escolhas, fazendo com que optassem pelo curso de Matemática.

O movimento da primeira Categoria proposta
<p><i>Episódio 1:</i> As influências de professores dos Ensinos Fundamental e Médio nas tomadas de decisões do futuro professor de matemática.</p>
<p><i>Episódio 2:</i> As primeiras compreensões acerca da Atividade Pedagógica do Professor de Matemática</p>

Quadro 1: *Organização da primeira Categoria*

O Episódio 1 foi suscitado om base em alguns questionamentos apresentados aos egressos, sujeitos da nossa pesquisa. Quando perguntamos a eles sobre suas escolhas acerca da opção profissional, das influências que haviam tido ao longo da vida escolar e sobre a

visão que tinham do professor, em específico do professor de matemática, percebemos que as respostas convergiam em direções semelhantes.

O Episódio 2 se revela quando percebemos que, mesmo antes do convívio com a formação docente, anterior à experiência com o PETMAT/UFG, alguns aspectos ficam evidenciados nas

falas destes sujeitos quando o ponto em debate é a atividade do professor.

Contemplamos nessa primeira Categoria que os professores dos Ensinos Fundamental e Médio, ao determinarem a atividade aula, fizeram uso de determinados instrumentos, a linguagem e a organização do seu trabalho (planejamento, ou ausência de planejamento). Os egressos, futuros professores de Matemática, no sistema proposto, estavam imersos nas regras postas pela comunidade e por suas famílias. Sendo assim, decidir a vida profissional e atender aos preceitos impostos pela sociedade advém de seus professores, dos seus colegas, de suas famílias e da sociedade em geral. Então, temos a necessidade de ingressar em uma universidade, transformando-se em um objeto, com qualidades novas. Os indivíduos, partindo da indigência de ingressar em uma universidade, das influências de seus professores e da afinidade que acredita ter com as áreas exatas, espera graduar-se. Há aqueles em busca da docência ou do *marketing* do professor de cursinho; e existem outros que almejam uma formação em Matemática que não seja destinada à atuação em sala de aula.

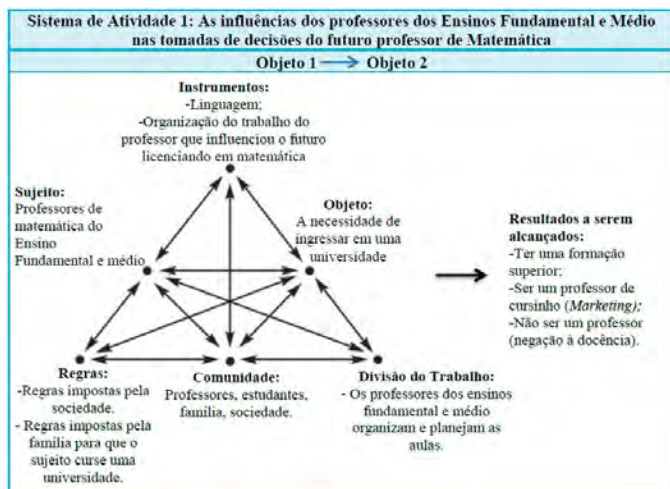


Figura 1: A linguagem e a organização do trabalho do professor como influência do futuro licenciando em matemática

Na primeira categoria percebe-se que, mesmo não havendo a total ruptura do sentido pessoal atribuído ao trabalho docente, este trabalho, por sua vez, era visto somente como garantia do sustento. A questão financeira era a principal visão do sujeito antes de entrar na universidade e, por consequência, no PETMAT/UFG. O sentido do trabalho docente, atribuído pelo professor que o realiza, entendido somente como garantia de sobrevivência, evidencia a cisão com o significado fixado socialmente. (BASSO, 1998). Uma significação social que rompe com o sentido pessoal caracterizado pela consciência humana torna essa mesma consciência alienada. Nas falas dos sujeitos percebe-se a influência de seus professores dos ensinos fundamental e médio – principalmente de seus professores de matemática – na escolha pelo curso de matemática. Alguns, por terem afinidade com a matemática; outros, por terem tido influências da organização e planejamento do trabalho de seus professores.

O PETMAT/UFG e suas contradições como fonte de mudança e desenvolvimento

Pesquisar o processo de atribuição de sentido exige descobrir quais são os motivos da atividade e os fins das ações. Afinal, concordando com Leontiev (1980), a estrutura da consciência, posta pela sociedade de classes, sofre uma transformação radical. Significações sociais e sentidos pessoais podem deixar de ser coincidentes, e mais, podem tornar-se também contraditórios. Vejamos a organização que propomos para a nossa segunda categoria.

O Movimento da Segunda Categoria
<i>Episódio 1:</i> A organização do ensino no PETMAT/UFG
<i>Episódio 2:</i> O tutor como mediador do conhecimento e organizador do ensino e o caráter coletivo do grupo
<i>Episódio 3:</i> A objetivação de alguns projetos do PENTAT/UFG

Quadro 2: *Organização da segunda Categoria*

O Episódio 1 emerge quando os egressos são questionados sobre sua vontade (ou oportunidade) de pertencer ao PETMAT/UFG, algo perceptível durante as entrevistas. Ao analisarmos as nossas transcrições sobre o supracitado questionamento, mediante as narrações dos sujeitos, percebemos indícios da possibilidade de um discreto processo de transformação dos motivos-estímulos.

O segundo Episódio proposto nesta Categoria contempla o caráter coletivo da organização e do planejamento propostos pelo tutor no PETMAT/UFG. Trazemos neste Episódio fragmentos de como o Grupo trabalhava coletivamente e o modo como as tarefas iam sendo planejadas, aplicadas, discutidas, revistas, reorganizadas e reaplicadas. Nessa organização reconhecemos o tutor como mediador e organizador do processo e avistamos suas mediações e intervenções, realizadas quando necessário. Entendemos o tutor como organizador do trabalho pedagógico. Este Episódio infere – através das falas dos egressos, das falas do tutor e de alguns fragmentos retirados das atas e dos relatórios feitos nas reuniões semanais que aconteciam no PETMAT/UFG – a organização e o planejamento propostos neste grupo, elucidando a intencionalidade no planejamento e na organização do trabalho, e mais, evidencia indícios do caráter coletivo do grupo.

O Episódio 3 trata da construção e da objetivação de alguns projetos (e tarefas) executados no PETMAT/UFG. Novamente, reforçamos neste Episódio a mediação do tutor na organização do trabalho e na divisão das tarefas e tratamos das contradições emergentes como fonte de mudança e desenvolvimento. Versamos também a pontos específicos que foram reconstruídos com base nas falas dos indivíduos envolvidos na nossa pesquisa.

Na segunda categoria, agora olhando para os sujeitos como docentes em formação, existe uma surpresa com três cenários: o PETMAT/UFG indicando indícios na transformação dos motivos de seus indivíduos; o trabalho do tutor organizado e planejado intencionalmente; e o caráter coletivo deste Grupo PET. Mais uma vez é pertinente reiterar que este grupo não se concebeu em uma fundamentação teórica específica, ele não foi estabelecido e sustentado pela teórica histórico-cultural. Mesmo assim, a forma como o ensino foi organizado estabeleceu o que foi crucial ao longo das tarefas e projetos propostos no PETMAT/UFG. Infere-se, assim, a potencialidade e a significação do trabalho docente vendo-o como o ato de gerar, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade produzida sócio historicamente.

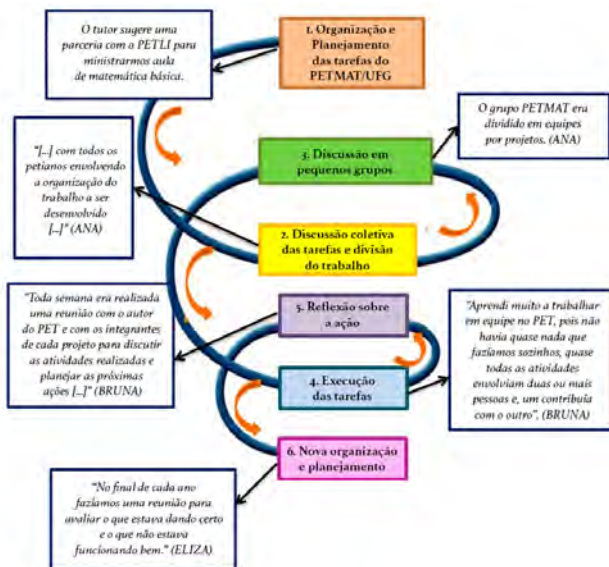
Temos a convicção de que o sentido é dinâmico, fluido, complexo e suas zonas de estabilidade são diversificadas. É preciso compreender todos os espaços onde o processo de ensino e aprendizagem estão envolvidos; é necessária uma apreensão que vai além do ensino e aprendizagem; a atividade docente precisa ser uma atividade significativa; é primordial a construção de situações-problema; é indispensável o uso de instrumentos de mediação; é preciso existir o planejamento de situações de interação entre os indivíduos na sala de aula; e é substancial o registro da atividade docente para um retrospecto das ações em busca do aprimoramento do seu fazer pedagógico. Por outro lado, defrontamo-nos com algumas contradições que apontam para a fragmentação entre motivos e ações e entre significados e sentidos da atividade pedagógica, tais como: a atividade pedagógica é a atividade da escola; é necessária a criação

de motivos e necessidades; o sujeito, como professor, precisa compreender a relação entre o motivo e os fins das ações, entendendo que motivos e ações não são fragmentados; e a atividade de ensino é a base da atividade pedagógica.

Após essa análise, alcançamos nossa hipótese. Temos alguns indícios de que este espaço influenciou os seus egressos, não só como um ambiente de formação docente inicial, em paralelo à licenciatura em Matemática, mas, na atribuição de sentidos à sua significação acerca da atividade pedagógica do professor de matemática.

A figura a seguir tem a intenção de demonstrar o movimento dos egressos em formação, percebendo a necessidade da relação com o outro para que a apropriação do objeto se efetivasse (1), indo até os indícios do caráter mediador do tutor e o trabalho coletivo que se efetivam ao longo de (2), (3), (4), (5) e (6).

Figura 2: Movimento espiralado evidenciando a intencionalidade da organização do ensino



Acreditamos ter conseguido observar, mesmo que de forma introdutória, a organização e o planejamento do PETMAT/UFG. Entender como ele se concebeu determinou o que foi essencial em cada passo dado ao longo desta pesquisa, ou seja, oportunizou as ações que deveríamos desenvolver para nos aproximarmos do nosso objeto. Finalizar o presente trabalho não nos deixa cheios de certezas acerca das nossas descobertas, ao contrário, nos faz perceber quão complexo é o desenvolvimento do futuro professor que está em formação. Ficamos com novas indagações e novas possibilidades de compreensão das influências deste grupo PET em seus sujeitos, porém, terminamos com a certeza de que muito mais ainda precisa ser percebido, estudado e entendido.

CONCLUSÃO

Após essa análise, concluímos que a hipótese foi alcançada. Existem alguns indícios de que este espaço influenciou os seus egressos, não só como um ambiente de formação docente inicial, em paralelo à licenciatura em Matemática, mas, na atribuição de sentidos à sua significação acerca da atividade pedagógica do professor de matemática.

Logo, foi possível observar, mesmo que de forma introdutória, a organização e o planejamento do PETMAT/UFG. Entender como ele se concebeu determinou o que foi essencial em cada passo dado ao longo desta pesquisa, ou seja, oportunizou as ações que deveriam ser desenvolvidas para a aproximação do objeto. Finalizar o presente trabalho não deixa certezas acerca das descobertas, ao contrário, faz perceber quão complexo é o desenvolvimento do futuro professor que está em formação.

Em entrevista com o professor-tutor, foi observável sua concepção mediadora do conhecimento. Em suas falas vislumbramos a preocupação com a organização democrática de seu trabalho, uma atenção em planejar tarefas que pudessem ser efetuadas individual e coletivamente, respeitando os pequenos grupos e o

grupo em sua totalidade. O professor precisa gerar e promover a atividade do aprendiz (estudante), criando nele um motivo especial para a sua atividade. Esta é a intenção que leva o professor a planejar sua própria atividade, suas ações, sua organização e sua avaliação. (MOURA, 2016). O mediador – neste caso o professor-tutor – tem atuação fundamental no processo quando ele faz a mediação entre a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento; ele orienta e organiza o ensino.

Em nossa análise dos dados produzidos encontramos indícios de determinados conceitos atribuídos à atividade do professor. Os egressos sinalizaram uma mudança de qualidade na percepção que tinham da atividade docente (atividade de ensino), mostrando uma transformação no modo de agir e pensar nesse processo. Lembrando que nossos sujeitos se guiam por concepções filosóficas distintas, ficou assinalada para nós a percepção da significação social da atividade pedagógica como essencial para o aprofundamento do que motiva o professor a realizar tal atividade.

Sabemos que nada está isolado, cindido, desligado, esquivo. Cada parte em individual e todas as partes – assim como cada um de nós e todos nós – são síntese de múltiplas determinações. (MOURA, LIMA et al., 2016). Quando elencamos nossas categorias de análise, partimos do pressuposto de que tudo é complexo porque em tudo está o todo, também na parte. Não existe simples que não seja também complexo. Retomando a epígrafe que abre este capítulo, reconhecemos que a nossa posição na condição de observadores ocupa um determinado espaço. Ocupamos um ponto de partida e, intencionalmente, almejamos um ponto de chegada.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. D. S. F. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 29, n. 029, p. 108-118, maio-ago 2005. ISSN 1413-2478.
- BASSO, I. S. *Significado e Sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- CEDRO, W. L. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural/*. São Paulo: Wellington Lima Cedro; Orientação Manoel Orivosvaldo de Moura, 2008.
- DESSEN, M. A. *O Programa Especial de Treinamento - PET: evolução e perspectivas futuras*. Didática, Brasília, v. 30, p. 27-43, 1995.
- ENGESTRÖM, Y. *Aprendizagem por expansão na prática*. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 19, n. ano 11, p. 31-64, Jul./Dez. 2002. ISSN 2357-9889.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, 2004.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia e Personalidad*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1980.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor, adeus professora? - novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *A Aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar, Curitiba, v. 24, p. 113-147, 2004. ISSN 2211-4202-1.
- SARDINHA MACEDO, A. *Desvendando os sentidos atribuídos por egressos do PETMAT/UFG à Atividade Pedagógica do professor de Matemática*.

Dissertação – Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás.

SILVA, M. M. D. *Estágio supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica./*. Goiânia: Maria Marta da Silva; Orientação Wellington Lima Cedro: [s.n.], 2015.

VIGOTSKI, L. *Psicologia pedagógica - edição comentada*. Porto Alegre: Art-med, 2003.

CLUMAT-UEG: A CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DE ENSINO.

Cezar Augusto Ferreira¹; Wanderleia Silva
Nogueira²; Marcia Regina Feitosa³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como aporte teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, e tem como objetivo investigar o processo de aprendizagem da docência em Matemática a partir da criação e desenvolvimento de atividades de ensino por parte de professores em formação inicial durante a participação no CluMat UEG. Deste modo, está sendo elaborado um CAEPI (Conjunto de Atividades de Ensino Planejadas Intencionalmente) alicerçado teórico-metodologicamente nas Atividades Orientadora de Ensino (MOURA, 1996). O referido CAEPI está centrado no ensino e aprendizagem do conceito matemático de números. O CAEPI possui uma Situação

1 Universidade estadual de Goiás. /cezarqueroserdeus@hotmail.com/

2 Universidade estadual de Goiás. /wanderleiasnogueira@hotmail.com/

3 Universidade estadual de Goiás. /marciafeitosa150@gmail.com/

Desencadeadora da Aprendizagem (SDA) materializada na forma de uma História Virtual (HV) intitulada “Os Desafios da Família de Barú”. Escolhemos as Histórias em Quadrinhos como instrumento didático para a objetivação dessa HV. Os sujeitos participantes na organização dessa SDA são licenciandos do curso de Matemática, Pedagogia e História e professores em atuação na educação básica (rede municipal e estadual) do município de Quirinópolis. Nossos resultados parciais nos dão indícios de mudança qualitativa de elementos da atividade pedagógica desses professores em formação inicial.

Sabe-se que a formação inicial de professores de Matemática é alvo de grandes discussões e críticas devido às inúmeras deficiências encontradas no nosso sistema educacional. Deste modo, um dos pontos a ser necessariamente modificado e transformado no intuito de melhorar a educação escolar é oferecer uma formação docente que conjugue que permita a esses sujeitos vivenciarem outras formas de organização do ensino e da aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Ter condições de compreender partes desse complexo processo formativo docente nos possibilitará enxergar os caminhos e descaminhos, vitórias e fracassos do mesmo, além de descobrir como as teorias e práticas pedagógicas surgiram e se mantêm, por conseguinte, não as veremos de forma estática, mas sim, em constante desenvolvimento, num perene devir, que materializa no movimento de todas as coisas.

Vale ressaltar que a formação inicial de professores de matemática deve valorizar a necessidade de organizar as estruturas das instituições formadoras e os currículos que a compõe, visto que, não é a partir de uma organização que valorize os conteúdos fragmentados que compõem as disciplinas que iremos acabar com a fragilidade desses cursos.

Desse modo, os processos de aprendizagem da matemática escolar tem-se baseado em resolver mecanicamente exercícios utilizando demasiadamente fórmulas e regras, sem ao menos

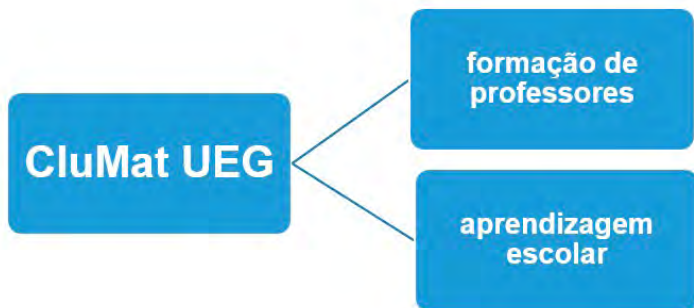
compreendê-las e, muito menos, conhecer a essência do conceito a ser estudado. Levando em consideração esse modelo de aprendizagem, cabe ao professor simplesmente transmitir conhecimentos, técnicas e exercícios padrões fazendo do aluno um mero receptor passivo da aprendizagem.

Na contramão desse processo temos o CluMat UEG, que possui entre seus objetivos propiciar um espaço para o desenvolvimento da práxis pedagógica pelos sujeitos responsáveis por ela. Isso possibilitaria a criação um ensino democrático, reconhecendo a docência como uma ação transformadora da prática social, a qual modifica a si e aos indivíduos que da mesma fazem parte. Acreditamos que fazendo parte e espaços de aprendizagem da docência como o CluMat o futuro professor contribuirá de forma a promover um ensino voltado para a criação de novas formas de trabalho, seja na aula, seja coletiva/colaborativamente, seja propondo um currículo interdisciplinar, fazendo da escola um espaço de formação. Para isso é necessário uma formação que conduza o professor a investigar o próprio trabalho para que transforme e constitua sua identidade, de modo a promover de forma significativa o processo de ensino aprendizagem, gerando o desenvolvimento do aluno, ou seja, propiciar a capacitação e o desenvolvimento do ser humano através da educação e dinamização dos conhecimentos.

Deste modo, o professor deve assumir uma postura que agregue teoria e prática em sua atividade pedagógica, de forma tal que os saberes que formam o pensamento humano não se dissociem, não se confunda educação com adestramento, haja vista que teoria e prática não devem coexistir separadamente. Este trabalho apresenta algumas discussões teóricas que dão suporte a respeito do que desenvolvemos no CluMat UEG posteriormente daremos destaque a DAS (Situação Desencadeadora da Aprendizagem) em sequência apresentaremos a forma que o CluMat UEG está estruturado e finalmente alguns resultados e discussões.

CLUMAT UEG: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.

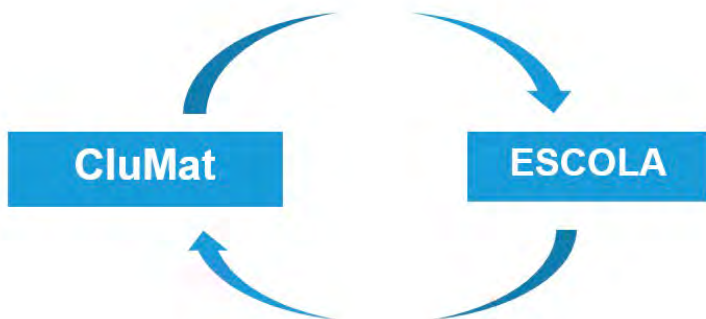
A partir de uma preocupação com a formação inicial de professores de Matemática e também com o processo de ensino aprendizagem da matemática na educação básica, o projeto Clube de Matemática, Cedro (2004, p.52) define-se como “um ambiente para o desenvolvimento de atividades educativas que possibilitem a discussão dos mais variados aspectos dentro do meio educacional”. O CluMat UEG se ancora nessa premissa, mas possui especificidades próprias. Vejamos o esquema a seguir.



Ao se tratar da formação de professores o CluMat UEG atende acadêmicos dos curso de licenciatura em matemática, história e pedagogia e professores da rede municipal e estadual de ensino. Em relação ao processo de aprendizagem escolar o CluMat UEG atende alunos das escolas de rede municipal e estadual de ensino (EF I e II).



E importante salientarmos que o CluMat UEG não se limita somente dentro dos muros da universidade, da mesma forma que os alunos vem até a Universidade para participar das atividades a serem desenvolvidas o CluMat juntamente com seus participantes vai até a escola.



As ações do clube estão organizadas da seguinte maneira:

- 1) Reuniões de compartilhamento entre licenciandos da matemática, pedagogia e história, professores da educação básica e responsáveis pelo projeto;
- 2) Estudos sobre os conceitos matemáticos e formas de intervenção pedagógica, na perspectiva da teoria histórico-cultural;
- 3) Desenvolvimento das ações junto aos estudantes da educação básica;
- 4) Registros das informações;
- 5) Reuniões de avaliação, reflexão, análise e síntese coletiva do que foi desenvolvido.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAM O CLUMAT

No CluMat temos também como objetivo compreender o verdadeiro sentido da atividade pedagógica do professor de Matemática, pois acreditamos que isto é peça chave para a compreensão da realidade escolar. Afinal é o professor o sujeito que conduz essa atividade, portanto ele é o responsável pelo processo de transmissão e assimilação da cultura produzida histórica-coletivamente. Tal processo chama-se educação, condição indispensável na qual o homem, a partir dela, se torna humano dando sentido pessoal e social à sua atividade.

Destarte, se a educação é o processo pelo qual o homem se torna humano, vale destacar aqui uma atividade díspar, que é a atividade pedagógica, sendo que a mesma se objetiva num espaço particular, a escola, vista aqui conforme Silva (2014, p. 151) como um lugar “que se compromete não somente em ensinar conteúdos curriculares, mas também provocar o desenvolvimento daqueles que por ela passam”. Nesse contexto, é uma instituição criadora do processo de humanização, não obviamente a única instituição promotora desse processo, mas com estabelecimento

clássico na história humana para assumir esse papel fundamental de “lugar de desenvolvimento do conhecimento, das capacidades intelectuais e da personalidade” (LIBÂNEO, 2013a, p. 17).

Dessa maneira é importante pensar no sentido social da atividade pedagógica é propiciar condições para que os alunos aprendam, ou seja, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Ele tem por finalidade garantir que os alunos se apropriem do conhecimento sistematicamente produzido, elaborado, planejado e organizado. Assim, a atividade de ensino deve gerar nos alunos necessidades inéditas que promovam seu desenvolvimento.

Dessa forma a atividade pedagógica docente deve propiciar possibilidades de o aluno ser ativo no processo de construção do conhecimento e não um mero receptor passivo de conhecimentos postos como prontos e acabados. A partir dessa premissa podemos considerar

[...] que a atividade pedagógica do professor de Matemática deva receber outra dimensão, a qual compreende organizações de ensino de modo a promover movimento rumo à apropriação do conhecimento matemático com sua interconexa aprendizagem. Esse caminho deve ser percorrido junto à valorização da díade teoria-prática e do domínio dos conhecimentos disciplinares e didáticos pelo professor. Tais conhecimentos devem estar relacionados às respostas do como, porque e para que ensinar determinado conceito matemático, possibilitando ao docente compreender as necessidades dos sujeitos como ponto de partida para determinado estudo, sobretudo a apropriação do conceito como recurso para intervir e interagir na sociedade circundante (SILVA e CEDRO, 2015, p. 8).

É no seio do processo de apropriação que se dá outro: o da humanização. O professor no desenvolvimento de sua atividade principal, que é o ensino, o que comumente chamamos de ativi-

dade pedagógica, tem a possibilidade de conduzir a humanização de si e do aluno. É capaz disto ao mediar o conhecimento e a cultura historicamente acumulada, promovendo um ensino organizado e dotado de intencionalidade, tendo claros seus objetivos e transformando o meio no qual atua, caracterizando suas ações como uma Atividade⁴.

Ao caracterizar dessa forma sua atividade pedagógica, o professor faz com que suas atividades de ensino se tornem atividades de aprendizagem, pois suas ações devem provocar no aluno a necessidade de apropriar-se de determinado conceito. Assim, de acordo com Moura (2010, p.94) “Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto de conhecimento, orientando e organizando o ensino”.

A partir do momento que o trabalho do professor torna-se atividade ele passa a ter consciência de suas ações, de forma tal que organiza seu trabalho de maneira intencional. E ao internalizar esses elementos que compõem sua atividade pedagógica provoca, não só o seu próprio desenvolvimento, mas principalmente o desenvolvimento no aluno. Moura (2010, p. 90) reforça que;

“O professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes”

4 Segundo Leontiev (1978, p. 115) A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.”

Portanto, a ação do professor passa a ter um caráter social ao criar maneiras para alcançar seus objetivos e necessidades. Logo, o que compete ao educador é a ação de mediar e proporcionar condições para a apropriação dos conceitos objetivando o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido Vygotsky (2008, p. 114) assevera que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, a atividade pedagógica deve produzir o desenvolvimento psíquico criando novas necessidades e motivos com a finalidade de provocar transformações na atividade do aluno.

Se faz necessário compreender que a educação é um ato político e que a escola constitui um espaço para se apropriar dos saberes construídos historicamente pela humanidade, e que é imprescindível que as ações do professor sejam organizadas de forma intencional na promoção do desenvolvimento intelectual dos alunos.

Afinal, é o ensino organizado de forma que haja a articulação entre teoria e prática que irá permitir a transformação dos sujeitos que compõem a realidade escolar, assim, alunos e professores, inseridos no processo de ensino-aprendizagem, devem sempre buscar ações que propiciem a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico, assim como, a compreensão do próprio trabalho docente pra melhor enfrentar as adversidades do sistema educacional.

Dessa maneira cabe ao professor planejar formas de mediação do conhecimento escolar, as ações que compõem a atividade pedagógica na organização do ensino que irá determinar e o conhecimento a ser ensinado. Desse modo, o conhecimento historicamente construído se dará de forma consciente e não fragmentado.

Portanto, o resultado disso é a apropriação dos conceitos pelos estudantes mediante suas ações, pois por intermédio delas que os alunos irão interferir na realidade relacionando os conhecimentos internalizados não se limitando somente à compreensão, mas possibilitando o seu uso satisfazendo uma necessidade interna ou externa.

Para tais realizações é necessário que o professor, ao organizar o ensino, tenha consciência de suas ações. Dessa maneira, transformar a realidade circundante ao transformar a si e aos outros. Frente a isso, o ensino precisa ser conduzido a uma finalidade, e é nessa finalidade que determinamos a atividade pedagógica realizada na instituição escolar. É necessário que ela recupere a gênese e o desenvolvimento dos conceitos e suas aplicações pra que haja sentido naquilo que se ensina e se aprende. Mas o que encontramos de acordo com Bernardes (2000, p. 238) é;

O que se verifica nas ações pedagógicas (na maioria das vezes) é a objetivação da dimensão imediata do conhecimento, considerando o uso do mesmo para as relações práticas exercitadas em sociedade (relação singular-particular na qual a particularidade substitui o universal).

Com isso, o professor ao ensinar de forma organizada e intencional deve buscar uma aprendizagem significativa e consciente, por parte dos estudantes, inviabilizando a alienação de sua atividade, ou seja, a atividade se tornara alienada quando motivos e objetivos do processo de ensino e de aprendizagem não mais coincidirem. Nas palavras de Moura (2010, p. 9) “[...] no conceito de atividade o objeto é aquilo que coincide com o motivo da atividade e é objetivado no processo de trabalho, o estudante transformado é também produto do trabalho do professor”.

Mediante a isso, o professor deve, além de proporcionar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento construído e elaborado pela humanidade, ser capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos mesmos. Dessa maneira, Asbahr *apud* Bernardes (2010, p. 61) afirma que o professor também é responsável pela

[...] formação crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. [...] [Assim], o aluno

não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano do conhecer.

Destarte, o professor, ao criar seus motivos e necessidades de ensinar, humaniza-se e concomitantemente ensina os conhecimentos historicamente construídos, provocando transformações no aluno, humanizando-o através de sua atividade ao organizar o ensino. Dessa forma, os motivos e objetivos se coincidem, deixando claro que ambos estejam em Atividade.

Então as ações promovidas pelo professor é que determinarão a organização do ensino, a partir da mediação do conhecimento, o que propiciará ao aluno os motivos necessários para a aquisição do conceito e, conseqüentemente, a formação do pensamento teórico. Isso significa, de acordo com Moura (2010, p.79) que;

[...] somente o desenvolvimento do pensamento teórico fornece as condições necessárias para que a atitude criativa do homem se transforme em uma atividade real que lhe permita a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade e, conseqüentemente, sua humanização em sentido genérico.

Mediante ao exposto, ao ensinar, na intenção de promover o desenvolvimento do pensamento teórico, não basta somente conhecer os processos técnicos do conhecimento aplicáveis em situações imediatas, é necessário conhecer sua história e qual o motivo que levou a humanidade a construir e perpetuar o conceito em questão. Dentro do processo de organização do ensino é de inteira responsabilidade do professor definir as ações que colocarão os estudantes em movimento, assim esse conhecimento mediado e unido às relações sociais entre os indivíduos torna-se fundamental

na formação do pensamento teórico e científico, no qual a sua formação está ligada diretamente à mudança de pensamento.

O DESENCADEAMENTO DA APRENDIZAGEM: A SDA EM DESTAQUE

Faz-se necessário repensar as formas de se conceber o ensino como atividade principal do professor, para que se possa organizá-lo de forma não a contemplar como um ensino qualquer, mas sim, um que conduza o sujeito ao seu desenvolvimento, ou seja, devemos buscar uma educação que promova o desenvolvimento humano, ou seja, criar e desenvolver atividades de ensino que propiciem uma aprendizagem que conduza ao desenvolvimento do aluno. Assim Cedro (2008, p. 59) diz que: “Acreditamos que essa forma de organização possibilite a todos os indivíduos envolvidos no processo a apropriação dos nexos conceituais que permitam o amplo desenvolvimento da sua condição humana”

Creemos que atividades de ensino organizadas de acordo com a estrutura teórico-metodológica das AOE em um espaço peculiar que é o Clube de Matemática (CluMat UEG) podem permitir a aprendizagem do aluno e conduzi-lo ao seu desenvolvimento humano. Mas o que seriam essas AOE? Moura (1996) denominou de Atividade Orientadora de Ensino a atividade que promove a interação com os sujeitos mediada por um conteúdo na finalidade de solucionar coletivamente um problema. Essas atividades definem a ação docente em um espaço de aprendizagem que aqui o chamaremos de CluMat na qual, onde todos os sujeitos envolvidos atuam sobre a realidade, Cedro (2004, p. 47), define espaço de aprendizagem como algo “para fundamentar uma organização do ensino que possa superar o ‘encapsulamento’ da aprendizagem escolar” ou “como o lugar da realização da aprendizagem dos sujeitos orientados pela ação intencional de quem ensina”.

A AOE segue uma estrutura calcada no movimento lógico histórico dos conceitos. Assim, essa proposta leva em consideração a origem do conceito matemático e qual necessidade humana moti-

vou a construí-lo. Para Kopnin (1978, p. 184) “para revelar a essência do objeto é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecemos a essência do objeto”. Deste modo, é necessário também conhecer como a humanidade apropriou-se desses conhecimentos.

Portanto, o professor ao tomar consciência dos seus objetivos acerca do ensino, colocara em movimento as ações dos sujeitos para que se apropriem do conceito. Em vista disso, Moura (2010, p. 103) diz;

Essas ações, por sua vez, ao serem desencadeadas, considerarão as condições objetivas para o desenvolvimento da atividade: as condições materiais que permitem a escolha dos recursos metodológicos, os sujeitos cognoscentes a complexidade do conteúdo em estudo e o contexto cultural que emoldura os sujeitos e permite as interações socioafetivas no desenvolvimento das ações que visam ao objetivo da atividade – a apropriação de um certo conteúdo e do modo geral de ação da aprendizagem.

Deste modo, a AOE tem como uma de suas etapas a Situação Desencadeadora da Aprendizagem que aqui foi realizada a partir de uma história virtual que segundo Moura (2010, p.105) “é uma narrativa que proporciona ao estudante envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade, à semelhança do que pode ter acontecido em certo momento histórico da humanidade”.

Nossa história virtual tem como título “Os desafios da família de Barú” e será materializada na forma de história em quadrinhos. A SDA deve vir presumida da origem do conhecimento a ser estudado, para que realize operações que compõem a aprendizagem dos alunos formalizando o pensamento teórico científico, assimilando a essência do objeto no estudo do seu significado

e sua história. Ou seja, “Trata-se da unidade do histórico e do lógico como premissa para compreender a essência de um objeto, de um conceito, sua estrutura, sua história, seu desenvolvimento (MOURA, 2010, p. 104).

Essa situação deve levar os alunos a chegarem a uma solução obtida dentro de um patamar coletivo, mas para isso é necessário que se proporcione episódios que necessitem do compartilhamento de ações situadas na interação social para que num contexto específico cheguem a uma resposta comum. Ao resolverem coletivamente através de ações compartilhadas os alunos serão capazes de identificar os objetos e as transformações ocorridas da experiência social para individual, internalizando assim os processos culturais e apropriando-se do conceito que está sendo estudado.

ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao proporem outra organização do ensino de Matemática, os professores de Matemática em formação procuram criar, de alguma maneira, significados nas atividades ao motivá-las por alguma necessidade. Em vista disso, a atividade do professor se torna intencional no que permite se assumir como organizador do ensino, possibilitando meios para que se dê a apropriação dos conceitos a fim de polir (dar forma) em suas ações, transformando-as em ferramentas do seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, o professor, estando em Atividade, pode provocar o mesmo movimento no aluno estabelecendo de tal modo uma compreensão acerca da realidade para que a aprendizagem aconteça de forma organizada e intencionalmente condutora do conhecimento teórico. Isso significa para (DAVIDOV, 1982) que “o conhecimento teórico constitui o objetivo principal da atividade de ensino, pois é por meio de sua aquisição que se estrutura a formação do pensamento teórico”.

Neste momento, estamos em fase de elaboração do CAEPI que abordará o conceito matemático de números. O mesmo está

sendo planejado compartilhadamente por todos os participantes nos encontros semanais do CluMat. Como situação desencadeadora de aprendizagem (SDA) optamos por criar uma história virtual do conceito materializada através de uma história em quadrinhos.

Inicialmente propomos um estudo teórico na qual discutimos os pressupostos teóricos e metodológicos sustentam o trabalho no CluMat e também textos que traziam a síntese histórica do conceito que iria ser trabalhado: números. Essa síntese histórica proporcionou aos acadêmicos da licenciatura conhecimento acerca dos nexos internos que permeiam o conceito de números que são: quantidade (contagem), medida e unidade de medida.

Figura 1: Reunião para leitura e discussão da síntese histórica do conceito de números.





Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Desta maneira entendemos que compreender o movimento lógico histórico dos conceitos significa “de alguma forma, reorganizar os conceitos historicamente acumulados por boa parte da humanidade em objetos de ensino”. Assim a “construção do pensamento teórico e a apropriação do conceito a ser estudado se dá quando partimos do abstrato ao concreto pensado” (CEDRO, 2014, p. 45).

Essa SDA será objetivada utilizando história em quadrinhos. Todo enredo e arte está sendo construído pelos próprios acadêmicos. O título da história é “os desafios da família de Barú” que consiste em uma família que viveu aproximadamente entre 10000 e 12000 anos atrás que perpassava por vários problemas que futuramente motivará a necessidade de se criar os números.

Figura 2: Capa da HQ “Os desafios da família de Barú”



Fonte: direitos reservados a Wallace Yamamoto Garcia⁵ e Gisele Vieira da Silva⁶

O trabalho em conjunto mostra que para apropriar-se da atividade é necessário a inter-relação com outros sujeitos, seja a relação aluno-aluno ou aluno-professor, pois o processo de ensino aprendizagem jamais se dá de maneira só, fazendo necessário a relação dialética entre os sujeitos. Assim Vygotsky (1995, p.151) afirma que;

5 Acadêmico do 4º período do Curso de Licenciatura em Matemática Universidade Estadual de Goiás-Campus Quirinópolis. E-mail: /w.yamamoto@hotmail.com/

6 Acadêmica do 6º período do Curso de Licenciatura em Matemática Universidade Estadual de Goiás-Campus Quirinópolis. E-mail: /gisele_vieirasilva@hotmail.com/

“Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética, modo de ação, toda sua natureza é social, inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social.”

Deste modo, o professor em formação ao agir de forma intencional e organizada constituirá sua práxis docente através do trabalho coletivo vivendo experiências com outras pessoas que dividem a mesma realidade atribuindo-lhe significado em sua atividade, assim Moura (2000, p. 50) ressalta que “a cada troca de significados nas ações educativas o sujeito muda de qualidade” a partir desse instante ele transforma suas ações em relação a docência partindo da união do plano teórico ao prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da atividade do professor dentro do espaço de aprendizagem que é o CluMat UEG está sendo objeto deste trabalho. Contexto teórico e prático na qual estamos vendo a intencional organização do ensino se objetivar na aprendizagem da docência e, conseqüente, constituição da práxis docente.

Queremos também compreender como se dá o planejamento e desenvolvimento coletivo dessa atividade e como isso gera corpo teórico-prático às ações pedagógicas. Desta forma, esta pesquisa se constituiu como um dos passos, de vários que precisam ser dados nesse processo de pensar e repensar a organização do ensino e da aprendizagem da Matemática escolar em busca de uma educação ideal.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M. *As ações na atividade educativa*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo, USP, 2000.

_____. *A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromisso ético e político no processo de emancipação humana*. Revista Psicologia Política. vol.10, n°.20, São Paulo. 2010.

CEDRO, W. L. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: O Clube de Matemática*. Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, São Paulo, USP, 2004.

_____. *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAVYDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educacion, 1982.

KOPNIN, P. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores*. In: Currículo, Didática e Formação de Professores. OLIVEIRA, Maria R. N. S. PACHECO, José A. B. São Paulo: Papirus, 2013a.

MOURA, M. O. de. (Coord.). *Controle da variação de quantidades: atividades de ensino*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996.

MOURA, M. et al. *A Atividade Orientadora de Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem*. In: MOURA, M. (org.) a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

SILVA, M. M. *Estágio Supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente*. Dissertação - Mestrado em Educação Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, 2014.

SILVA, M.M. e CEDRO, W. C. *Estágio Supervisionado e Planejamento compartilhado: Possibilidades da organização do ensino de professores de Matemática em formação*. Revista Educação Matemática Pesquisa, PUC, 2015.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

UMA HISTÓRIA VIRTUAL COMO SITUAÇÃO DESENCADADA PARA O ENSINO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS DE NÚMERO E SISTEMA DE NUMERAÇÃO

Paloma Aparecida Souza Nascimento¹; Millena
dos Santos Silva²; Cezar Augusto Ferreira³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho discute-se o desenvolvimento dos conceitos matemáticos de número e sistema de numeração. Tal proposta é resultado de ações desenvolvidas pelo Subprojeto PIBID de Matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis. As atividades aqui abordadas foram desenvolvidas em três sextos anos do ensino fundamental da escola-parceira do referido subprojeto (Escola Municipal Professora Zelsani). A quantidade de alunos envolvidos perfaz um montante aproximado de 75, entre a faixa etária de 11 a 14 anos. As atividades se encontram estruturadas nos

1 Universidade Estadual de Goiás. [matemática_educacao@outlook.com/](mailto:matemática_educacao@outlook.com)

2 Universidade estadual de Goiás. millena.santossilva@hotmail.com/

3 Universidade estadual de Goiás. cezarqueroserdeus@hotmail.com/

pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e possuem como objetivo principal a disseminação do conhecimento humano como produto puramente da atividade humana em meio a realidade circundante. Nesse viés teórico optamos por criar um CAEPI (Conjunto de Atividades de Ensino Planejadas Intencionalmente) apoiado nas perspectivas da AOE (Atividade Orientadora de Ensino), na qual abordamos o movimento lógico-histórico da criação do conceito de número e sistema de numeração e com base nele construímos uma situação desencadeadora de aprendizagem (SDA) que se objetivou numa história virtual (HV). Os resultados obtidos nos levam a ideia de que existe uma forma de organização geral da aprendizagem da peculiar docência em Matemática e que a mesma está interdependente com o ensino da matemática escolar.

Tais propostas são resultado de ações desenvolvidas pelo Subprojeto Pibid de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – Campus Quirinópolis. As respectivas atividades que aqui serão abordadas foram desenvolvidas em três sextos anos do ensino fundamental da escola-parceira do referido subprojeto – Escola Municipal Professora Zelsani. A quantidade de alunos envolvidos perfaz um montante aproximado de 75 crianças, entre a faixa etária de 11 a 14 anos.

Essas propostas se encontram estruturadas nos pressupostos da Teoria da Atividade e Teoria Histórico-Cultural e possuem como objetivo maior a disseminação do conhecimento humano como produto puramente da atividade humana em meio a realidade circundante onde cada ser se apropria da cultura produzida por seus precedentes humanizando-se e assim tornando-se capaz de contribuir para o movimento infinito de renovação do conhecimento.

Nesse viés teórico optamos por criar um CAEPI⁴ apoiado nas perspectivas defendidas pela Atividade Orientadora de Ensino (AOE), onde abordamos o movimento lógico-histórico da criação dos conceitos de números e sistema de numeração e a partir

4 Conjuntos de atividades de ensino planejados intencionalmente (Silva, 2014)

dele constituímos uma situação desencadeadora de ensino que se objetivou numa história virtual.

No intuito de que se possa compreender todo nosso movimento para o planejamento e desenvolvimento desse CAEPI escolhemos a seguinte estrutura para esse trabalho: primeiramente abordaremos como a história do conceito balizou o planejamento da situação desencadeadora de aprendizagem, em seguida mostraremos como a atividade se desenvolveu e, posteriormente, fizemos nossas conclusões.

DA SÍNTESE HISTÓRICA À SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM

A atividade proposta nesse texto tem a história da matemática como mediadora da significação dos conceitos matemáticos onde a mesma estabelece um movimento de apropriação conceitual necessário para a compreensão da gênese conceitual, ou seja, da essência dos objetos matemáticos, dessa forma entendemos a síntese histórica do conceito de números e sistema de numeração como o centro formador do movimento, da compreensão da verdadeira essência que os alicerçam, sem a qual não seria possível o desenvolvimento da referida atividade.

Para que isso seja possível é necessário criar condições para que os indivíduos se inteirem, se apropriem do movimento real da construção dos conceitos, e compreendam a situação desencadeadora de aprendizagem como a mediadora desse processo. Nessa perspectiva esse texto tem como objetivo demonstrar como uma situação desencadeadora de aprendizagem elaborada e desenvolvida para trabalhar os conceitos de número e sistema de numeração pode possibilitar a apropriação desses conceitos pelos sujeitos envolvidos.

De acordo com Moura e Lanner de Moura (1998) as situações desencadeadoras de ensino podem ser representadas por díspares meios, tais como os jogos, as situações emergentes do

cotidiano e a história virtual dos conceitos, portanto na estruturação do CAEPI aqui em questão, a síntese histórica dos conceitos de Números e Sistema de Numeração, foi o contexto que deu origem a história virtual. Daí a importância do entendimento da gênese dos conceitos no planejamento de uma SDA.

Seria para nós a história virtual um conjunto de ações que atendem a criação parcial da aquisição real da gênese dos conceitos, fazendo uso das prováveis contextualizações que deslançaram as inquietações e delas o desenvolvimento dos objetos de contagem e organização dessa contagem. Essa história virtual (O Desafio de Tigel), teve como finalidade colocar os sujeitos defronte a uma situação-problema, com o intuito de conduzi-los de forma intencional onde os mesmos deveriam solucionar o problema e chegar ao referido conceito matematicamente correto.

Para desenvolvermos a atividade utilizamos os seguintes materiais concretos: seis placas de isopor que cobrimos com papel camurça verde representando o território de Tigel e um total de 160 animais de material manipulável, 150 para representar o rebanho, cinco predadores, três cachorros e dois homens. Fazendo o uso desses materiais desenvolvemos a seguinte atividade embasada no planejamento compartilhado das ações por nós elaboradas:

1º DIA: Os alunos ficaram bastante eufóricos quando propomos a eles uma atividade que seria realizada de uma forma diferente a que eles estão acostumados: quadro, lápis, borracha e caderno. Após uma apresentação rápida do grupo, dividimos a sala em 5 grupos; colocamos a maquete no centro da sala e apresentamos a História Virtual: “**O Desafio de Tigel**”: Tigel era um pastor que possuía um vasto rebanho, em determinada época do ano haviam muitos predadores na região, devido a isso Tigel tinha muito medo de perder seus animais pois não sabia como controlar as percas que tinha no rebanho. No início representamos o rebanho de Tigel com 120 animais e depois com a ação de predadores o rebanho sofreu uma grande perda e passou a contar apenas com 80 cabeças de gado.

A atividade como já dissemos foi introduzida com uma história virtual intitulada: “O Desafio de Tigel”. Essa história virtual, que foi contada aos alunos, possuía um problema desencadeador (MOURA, 1996) a ser resolvido: a quantificação de animais sem que fosse utilizado o sistema numérico decimal.

Ainda no primeiro dia de atividades propomos que os alunos de cada grupo contassem a quantidade de animais que havia na maquete. No decorrer da contagem os alunos demonstraram dificuldades para se organizarem, utilizando de contagem aleatória, o que fez com que eles tivessem a necessidade de contar mais de uma vez e de que os pibidianos os ajudassem.

Fotografia 1: Ações do primeiro dia de desenvolvimento desse CAEPI – os alunos com a ajuda dos pibidianos realizando a primeira contagem do rebanho de Tigel.



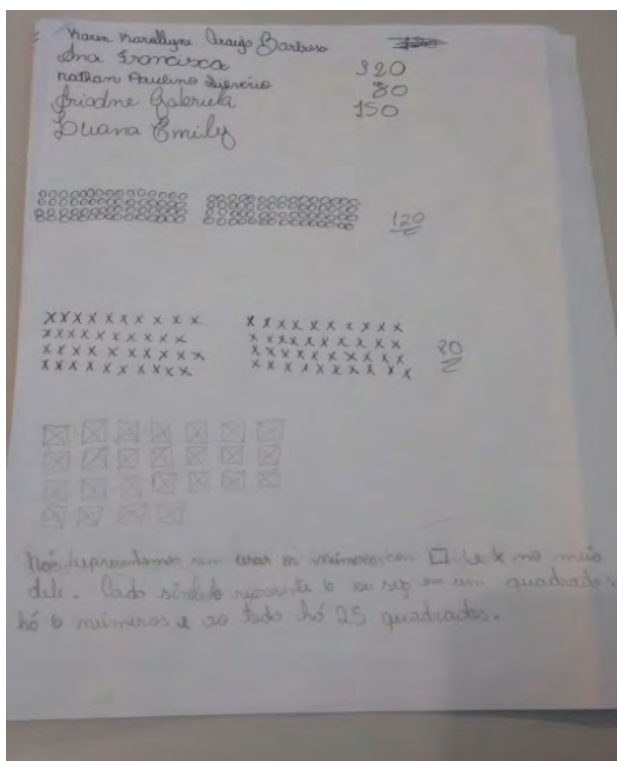
Fonte: Acervo dos autores.

Após a contagem pedimos para representarem simbolicamente os números encontrados, sem utilizar o sistema de numeração decimal. Todos os alunos utilizaram associação um a um para representar os animais utilizando símbolos como: pauzinhos, x, bolinhas e estrelinhas. Associando cada um dos símbolos com cada um dos animais. Ou seja, a maioria usou a correspondência um a um, ou a chamada relação biunívoca que conforme Lopes,

Roos e Bathelt (2014, p. 11) é “a relação que se estabelece na comparação unidade a unidade entre os elementos de duas coleções. Nessa comparação, é possível determinar se duas coleções têm a mesma quantidade de objetos ou não e, então, qual tem mais ou qual tem menos”.

Após essa parte da história é proposto aos alunos que recontassem a quantidade de animais e também se pediu para representar o valor encontrado de uma forma mais simplificada, isto é, que revivessem a necessidade de contar por agrupamento. Dessa forma, todo o tempo colocávamos diante de um problema: Como vocês podem fazer para ajudar Tigal a controlar seu rebanho?

Foto 4



Fonte: Acervo dos autores.

Naquele momento viviam parte da história humana quando o homem também teve a necessidade de contar grandes quantidades, e esse fato conduziu o ser humano a superar a correspondência um a um e “organizar montes ou grupos de quantidades, ou seja, a contagem por agrupamento. Esse tipo de contagem é o princípio básico que deu origem aos mais diversos sistemas de numeração. A contagem por agrupamento representou um grande avanço” (LOPES, ROOS e BATHELT, 2014, p.15), pois permitiu ao ser humano superar a correspondência um a um, tornando a ação de contagem de grandes quantidades mais rápida e eficiente. Ao invés de controlar a quantidade de um grupo com muitas unidades, ele passou a ter o controle da quantidade de alguns grupos com poucas unidades.

Após fazerem os dois tipos de contagem, biunívoca e por agrupamento, pedimos para que fossem a frente na sala e explicassem a forma que organizaram a quantidade inicial e depois da perda do rebanho pelo ataque dos predadores.

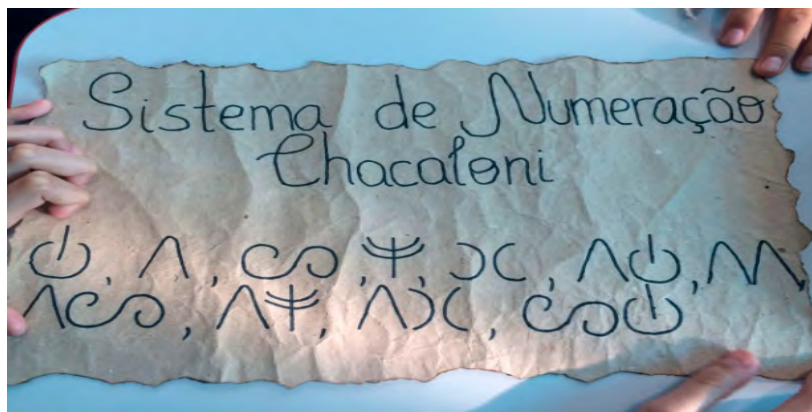
Os alunos se mostraram muito empolgados com a atividade e mesmo com algumas dificuldades eles conseguiram se apropriar da ideia de agrupamento, criando símbolos com valores maiores e ao explicar de que forma eles haviam feito ficou claro que eles entenderam o que havia sido proposto, apesar de diferentes símbolos e valores atribuídos a lógica de agrupamento estava presente em todos os grupos.

2º DIA: O segundo dia começou com a recapitulação do dia anterior na tentativa de manter a necessária relação entre todas as ações do CAEPI. Logo após foi introduzida mais uma parte da história onde Chacal apresenta a Tigal um sistema de numeração: Tigal tinha um amigo, Chacal. E diante das perdas estava se lamentando para seu amigo. Chacal chateado por seu amigo perder tantos animais de seu rebanho resolveu ajudar doando três de seus melhores cachorros de guarda: Valente, Coragem e Deste-

mido. Afinal somente um cachorro não conseguiria pastorear essa quantidade de animais.

Após essa parte da história lhe dissemos que provavelmente o rebanho se estabilizaria. Pedimos que fossem ao centro da sala e recontassem o rebanho para descobrirem de que o mesmo já não mais estava diminuindo. Entretanto, Tígal continuava com uma dificuldade: não sabia representar as quantidades do seu rebanho. E Chacal tentando assim solucionar o problema de Tígal, além de doar três de seus melhores cachorros, apresentou um modo de representar seu rebanho para facilitar o controle dos mesmos. Apresentamos então o **Sistema de Numeração Chacaloni** através de um pergaminho. Distribuímos 15 pergaminhos entre os grupos.

Fotografia 5: Sistema de Numeração Chacaloni



Fonte: Acervo dos autores.

Nesse momento da apresentação do sistema de numeração Chacaloni distribuímos pergaminhos aos alunos contendo o sistema de numeração representando os seus cinco algarismos e os numerais de zero a dez.

Ao receber os pergaminhos foi possível notar estranhamento no rosto das crianças não conseguindo assimilar, à primeira vista, do que se tratavam aqueles símbolos apresentados a eles,

mas aos poucos e com nossa mediação foram entendendo de que se tratava de algarismos. Aos poucos foram atribuindo diversos valores aos símbolos o que fez com que eles percebessem que na medida em que os numerais iam ficando maiores eles começavam a agrupar e formar novos numerais.

3º DIA – No terceiro dia, começamos como nos demais com a retomada da aula anterior e logo em seguida começamos a explicar o sistema de numeração decimal mostrando a eles quais eram os algarismos, como os numerais se organizavam a partir do numeral 10 e fomos explicando quais as consequências estruturais de nosso sistema de numeração ser decimal, ou seja, ter a base dez. A intenção de mostrar a forma organizacional do sistema de numeração decimal era para que os alunos estabelecessem relação do sistema de numeração decimal com o Chacaloni, isto é, queríamos mais que isso, desejávamos que partissem do universal para o particular, mostrando a eles que se compreendessem certos nexos do nosso sistema poderiam compreender todos os demais e em especial o sistema Chacaloni. Obviamente que eles tiveram dificuldade em compreender essas interdependências e precisaram de nossa mediação intencional.

Com os pergaminhos em mãos os alunos puderam perceber que existiam 5 algarismos que não se repetiam e numerais que utilizavam do agrupamento desses algarismos, formando outros numerais. Por se tratar de um sistema de numeração com base cinco os algarismos que o compõe representam do numeral zero ao quatro, assim para representar os numerais cinco em diante fazia-se necessário o agrupamento dos algarismos. Essas conclusões foram feitas por eles no decorrer da aula.

Quando questionados sobre a diferença dos conceitos entre número, numeral e algarismo (deixamos claro que esses significados se aplicavam para os dois sistemas de numeração, o decimal e o Chacaloni) os alunos não conseguiram dizer com clareza do que cada um se tratava, tendo nós que mediar o processo, por meio de

questionamento e esclarecimento, para levá-los ao entendimento de cada um dos conceitos e também tivemos de explicar o que era a base do sistema, o que determina a base do sistema e a relação que a base tem com o nome do nosso sistema de numeração e com sua organização, pois no momento em que foi levantada essas questões as crianças não souberam responder corretamente.

4º DIA: Após lembrar os alunos o que havia sido trabalhado nas aulas anteriores, pedimos que nos explicassem como era feito o agrupamento no sistema Chacaloni para se escrever os numerais a partir do cinco. Também solicitamos que escrevessem como seria no sistema Chacaloni os numerais a partir do 10 até o 25.

Quando se olha as respostas dadas pelos alunos é possível observar que eles começaram a entender o sistema de numeração Chacaloni. Vejamos os flashes: “Eles não se somam eles se posicionam” (Lucas 6º ano “B”); “Para formar os outros numerais eles vão se combinando entre si, e isso é sem fim, por isso pode escrever qualquer número” (Aline 6º no “A”); “Agora sim o Tígal vai poder contar e marcar o tanto do seu rebanho de um jeito rápido e fácil, parecido com o jeito que o povo faz hoje” (Luis 6º ano “C”).

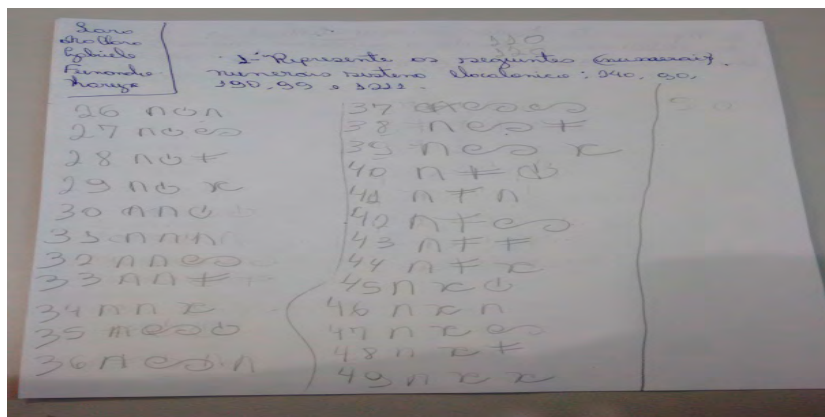
Continuamos a questioná-los: E o sistema Chacaloni serve para que? Para que mesmo o Chacal trouxe esse sistema para Tígal? Vocês acham que existem outros sistemas de numeração? E todos servem para a mesma coisa? Para que pensassem nas respostas lhes devolvemos os pergaminhos que representava o sistema trazido por Chacal e eles coletivamente construía suas respostas.

5º e 6º DIAS: Ações finais: propomos aos alunos para que representassem números maiores (90, 99, 100, 190, 240, 1211) utilizando o sistema de numeração Chacaloni, afinal o rebanho Tígal poderia ter qualquer quantidade. Observou-se espanto no rosto das crianças, pois eles haviam aprendido a representar os numerais Chacaloni por agrupamento progressivo, ou seja, para eles conseguirem representar os numerais era preciso fazer cada um deles

até chegar aos numerais solicitados por nós, que tinham valores altos. Entretanto, em cada sala tivemos alunos que perceberam a relação de mudança dos símbolos a cada cinco unidades, que é a base do sistema de numeração Chacaloni, o que facilitou para que pudessem decifrar os símbolos representativos de cada numeral .

Organizar esse CAEPI e desenvolvê-lo com os alunos não foi um caminho sem atropelos consideráveis vividos por nós aprendizes da docência e não menos também pelos alunos da educação básica. Mas para além das dificuldades e controvérsias o que realmente nos impactou foi ver que alunos de 6º ano de ensino fundamental ainda não se apropriaram dos nexos internos do próprio sistema de numeração do qual fazem uso. Entretanto, foi extremamente recompensador vê-los ao final da atividade com maiores habilidades cognitivas acerca dos conceitos matemáticos de números e sistemas de numeração.

Fotografia 5: A mudança que ocorre a cada 5 numerais devido a base do sistema Chacaloni ser cinco



Fonte: Acervo dos autores.

Deixamos claro que com o sistema Chacaloni como no nosso sistema de numeração decimal, poderíamos escrever qualquer numeral. E que isso poderia ser feito de várias maneiras. Que

a forma como íamos ensina-los, pelo algoritmo da divisão, não foi possivelmente a primeira forma como essa conversão entre sistemas ocorreu (porque também dissemos a eles que existiram e existem outros sistemas de numeração ao longo da história do homem), mas que essa era a maneira que tínhamos escolhido para ensina-los a fazer essa conversão nesse momento.

Após termos os ensinados a conversão das bases com o uso do algoritmo da divisão, lhes dissemos: lembrem-se que o Chacal trouxe o sistema Chacaloni para ajudar Tígal a organizar seu rebanho. Agora representem todas as quantidades do rebanho que apareceram na história: 120,40, 80, 70 e 150.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse CAEPI nos conduziu a meios de entendimento do verdadeiro sentido da atividade pedagógica do professor de matemática além de nos ter dado oportunidades de compreensão da realidade escolar da educação básica pública. Desse modo passamos a ver o professor como sujeito responsável pela organização de sua atividade pedagógica, sendo também o responsável pelo processo de transmissão e assimilação da cultura produzida histórica e coletivamente. Destarte, esse processo se objetiva num espaço particular, a escola, vista aqui conforme Silva (2014, p. 151) como um lugar “que se compromete não somente em ensinar conteúdos curriculares, mas também provocar o desenvolvimento daqueles que por ela passam”. Nesse contexto, a escola assume esse papel fundamental de “lugar de desenvolvimento do conhecimento, das capacidades intelectuais e da personalidade” (LIBÂNEO, 2013, p. 17).

Neste sentido, durante a realização desse CAEPI percebemos o quão é imprescindível a função social da atividade docente que é propiciar condições para que os alunos aprendam, ou seja, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Ele tem por finalidade garantir que os alunos se apropriem do conheci-

mento sistematicamente produzido, elaborado, planejado e organizado. Assim, a atividade de ensino deve gerar nos alunos necessidades inéditas que promovam seu desenvolvimento. Dessa forma a atividade pedagógica docente deve propiciar possibilidades de o aluno ser ativo no processo de construção do conhecimento e não um mero receptor passivo de conhecimentos postos como prontos e acabados. Com base nessa premissa podemos considerar:

[...] que a atividade pedagógica do professor de Matemática deva receber outra dimensão, a qual compreende organizações de ensino de modo a promover movimento rumo à apropriação do conhecimento matemático com sua interconexa aprendizagem. Esse caminho deve ser percorrido junto à valorização da díade teoria-prática e do domínio dos conhecimentos disciplinares e didáticos pelo professor. Tais conhecimentos devem estar relacionados às respostas do como, porque e para que ensinar determinado conceito matemático, possibilitando ao docente compreender as necessidades dos sujeitos como ponto de partida para determinado estudo, sobretudo a apropriação do conceito como recurso para intervir e interagir na sociedade circundante (SILVA; CEDRO, 2015b, p. 8).

Assim, buscamos durante o desenvolvimento desse CAEPI entender a atividade pedagógica como práxis⁵ social, isto é, como uma ação intencional que se realiza nas inter-relações socioculturais, adquirindo significado, retirando o invólucro que se encontra o ensino, não se reduzindo somente à instituição escolar e ao professor. Ao caracterizarmos dessa forma a atividade pedagógica,

5 Segundo Silva (2014, p. 162) Práxis é entendida segundo os pressupostos de Marx, assim isso “implica compreendê-la como uma unidade: primeiramente de uma atividade teórica e uma atividade prática que não sendo únicas, coexistem e se materializam em um corpo singular. A práxis assim resguardada também seria aquela capaz de conjugar conhecimentos disciplinares e didáticos, se compondo na materialização de ações docentes que unam ensino e aprendizagem”

passamos à busca da transformação da atividade de ensino em atividade de aprendizagem, de forma que suas ações provoquem no aluno a necessidade de apropriar-se de determinado conceito. Assim, de acordo com Moura e outros (2010, p.94) “Para que a aprendizagem se concretize para os estudantes e se constitua efetivamente como atividade, a atuação do professor é fundamental, ao mediar a relação dos estudantes com o objeto de conhecimento, orientando e organizando o ensino”.

Na busca de que nosso trabalho no PIBID se tornasse atividade, passamos por um processo de tomada de consciência de nossas ações, de forma tal que organizamos nossas ações de maneira intencional. Ao internalizar esses elementos que compõem a atividade pedagógica provocamos, não só nosso próprio desenvolvimento, mas principalmente o desenvolvimento nos alunos. Moura e outros (2010, p. 90) reforçam que;

O professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes.

Dessa maneira podemos dizer que os alunos das salas onde desenvolvemos esse CAEPI deixaram a posição de espectador do conhecimento com base nas ações organizadas e promovidas pelo ensino para serem agentes ativos da própria aprendizagem. Em vista disso, não podemos pensar em uma organização do ensino que privilegie somente nós professores como detentores únicos do conhecimento, haja vista que todos os sujeitos envolvidos no processo devem promover ações para que participem mutuamente da apropriação do conhecimento. Além disso, a atividade pedagógica que provoca a aprendizagem no aluno possui também a capacidade de romper a díade teoria e prática, característica essa

bastante delineada nas ações desse CAEPI. Dessa maneira, ao internalizar os conhecimentos necessários para a composição dessa díade, Silva (2014, p. 33) teoriza que;

Tais conhecimentos devem estar relacionados às respostas do como, porque e para que ensinar determinado conceito, possibilitando ao docente compreender as necessidades dos sujeitos como ponto de partida para determinado estudo, sobretudo a apropriação do conceito como recurso para intervir e interagir na sociedade.

Portanto, as ações desenvolvidas dentro do CAPEI de Números e Sistemas de Numeração passa a ter um caráter social ao criar maneiras para alcançar seus objetivos e necessidades. Logo, o que compete para nós educadores em formação é a ação de mediar e proporcionar condições para a apropriação dos conceitos objetivando o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido Vigotski (2008, p. 114) assevera que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, a atividade pedagógica deve produzir o desenvolvimento psíquico criando novas necessidades e motivos com a finalidade de provocar transformações na atividade do aluno.

Diante dessa perspectiva, o professor deve planejar sua atividade pedagógica de forma a garantir a aprendizagem do aluno, mas também deve promover condições para que o aluno construa conhecimento. O aluno deve ser o sujeito principal de sua atividade de aprendizagem, para isso, o professor deve compreender o real motivo e objetivo de sua atividade pedagógica. Nessa concepção Asbahr (2005, p.114) confirma que “Compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade docente ao professor.” Para nós, a atividade pedagógica não é simplesmente reprodução de conteúdos de forma mecânica e automatizada com exercícios desconexos com a realidade vivida pelo aluno, mas sim interven-

ção pedagógica com ações de aprendizagem que humanizam e constituem a formação individual do aluno. Nessa perspectiva, Libâneo (2004, p.19) pondera que; “Todavia, a questão não está em descartar os conteúdos, mas em estudar os produtos culturais e científicos da humanidade, seguindo o percurso dos processos de investigação, ou seja, reproduzindo o caminho investigativo percorrido para se chegar a esses produtos.

Ao percorrer esse caminho de reconstituição lógica-histórica do processo de surgimento dos conceitos de números e Sistema de Numeração, nós buscamos assumir nosso papel de organizadores do ensino e nessa busca “permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos [...] (RIGON; AS-BAHR; MORETTI, 2010, p. 29). Portanto, consideramos que a significação social da atividade pedagógica realizada pelo professor é proporcionar condições de ensino que permitam aos alunos se engajarem em atividades de aprendizagem, aprofundando a apropriação do conhecimento não cotidiano, não se limitando somente à compreensão, mas possibilitando o seu uso satisfazendo uma necessidade interna ou externa.

Diante disso, procuramos para que os alunos realizassem ações que permitissem que o processo de aprendizagem erguido sobre bases do desenvolvimento do pensamento teórico se objetivasse. “O conhecimento teórico constitui o objetivo principal da atividade de ensino, pois é por meio de sua aquisição que se estrutura a formação do pensamento teórico e, por consequência, o desenvolvimento psíquico do sujeito” (DAVIDOV, 1982. p. 80). Desta maneira, vimos que os motivos, finalidades e objetivos não acontecem inconscientemente no sistema escolar. Todos os indivíduos encontrados nesse processo: professores, bolsistas e alunos devem ter consciência do lugar no qual estão inseridos para que as singularidades da atividade do professor e a atividade do aluno se objetivem.

Portanto, neste CAEPI buscamos mediatizar de forma intencional e planejada o conhecimento matemático como produto cultural, criado pela sociedade, promovendo de forma significativa

o desenvolvimento do pensamento científico no aluno, através da organização do trabalho pedagógico, o qual se objetiva na atividade pedagógica, atividade essa tida como um conjugado de ações intencionais, conscientes, apontadas para um fim específico: o ensino.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. Universidade Ibirapuera, 2005.

_____. MORETTI, V. D. RIGON, A. J. *O homem no humano: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural*. Psicologia e Sociedade, 2011. 477-485.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Madrid: Progreso, 1982.

LOPES; Anemari Roesler Luersen Vieira, ROOS; Liane Teresinha Wendling e BATHELT; Regina Ehlers. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

MOURA, Manoel O. de. *A atividade de ensino como unidade formadora*. Bolema, Rio Claro, v.12, p. 29-43, 1996.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

_____. *Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores*. In: Currículo, Didática e Formação de Professores. OLIVEIRA, Maria R. N. S. PACHECO, José A. B. São Paulo: Papirus, 2013a.

MOURA, Manoel O. de. *A atividade de ensino como unidade formadora*. Bolema, Rio Claro, v.12, p. 29-43, 1996.

_____. LANNER de MOURA, A. R. *Escola: um espaço cultural. Matemática na Educação Infantil: conhecer, (re)criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo*. São Paulo: Diadema/ Secel, 1998.

_____. et al. *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Líber livro, 2010.

SILVA, M. M. *Estágio Supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente*. Dissertação de Mestrado, Goiânia, Programa de Mestrado em Educação Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, 2014.

SILVA, M.M. e CEDRO, W. C. *Estágio Supervisionado e Planejamento compartilhado: Possibilidades da organização do ensino de professores de Matemática em formação*. Revista Educação Matemática Pesquisa, PUC, 2015a.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REFLEXÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SOBRE O JOGO TORRE DE HANÓI E O PRINCÍPIO DA INDUÇÃO MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA E INVESTIGATIVA

Luciano Feliciano de Lima¹; Rejane Alves de Souza Tiago²

INTRODUÇÃO

Não raro, professores recém-formados se rendem à cultura escolar. Mesmo com uma formação evidenciando possíveis inovações no processo de ensino e de aprendizagem a maioria desses profissionais abandona os referenciais teóricos aprendidos na universidade. Visando refletir sobre essa problemática, considera-se uma tarefa desenvolvida durante o Estágio Supervisionado (ES) do curso de matemática da UEG Câmpus Cora Coralina. Sugeriu-se aos licenciandos, com leituras anteriores referentes a uma educa-

1 Professor do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Cora Coralina, e-mail: 7lucianolima@gmail.com

2 Professora do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus Cora Coralina, e-mail: rejanematematica123@hotmail.com

ção problematizadora, que resolvessem um problema adaptado do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2014. Foi solicitado para escreverem como resolveram o problema e para elaborarem uma aula envolvendo aquela tarefa. As respostas e o planejamento da aula são objeto de análise do presente texto. Entende-se o ES, na formação inicial, como um momento privilegiado para refletir sobre essa problemática. Por meio do ES os licenciandos podem planejar e experimentar abordagens pedagógicas que reconheçam o conhecimento como algo produzido a partir de uma apropriação crítica pela ação do sujeito, não como uma reprodução. Ao mesmo tempo, é possível discutir sobre papéis do professor e dos alunos na sala de aula. O planejamento da aula, a partir de uma experiência anterior com a abordagem dialógica e investigativa, contribui para uma compreensão do professor como criador de ambientes para a aprendizagem. Também favorece pensar o aluno como sujeito produtor de conhecimentos a partir de seu envolvimento na tarefa proposta pelo professor.

Ao refletir sobre a educação para uma sociedade em transição D'Ambrósio (2016, p. 25) entende que “novas formas de conhecer, novos modelos de ciência, novas relações de conhecimento-professor-aluno exigem um novo paradigma para a educação”. Ele lamenta a disseminação, nos sistemas escolares de uma prática de “ducação”, ou seja, de conduzir quem aprende exigindo dele uma constante reprodução de algo. O trabalho do professor, no entendimento dele, e que compartilhamos, tem a responsabilidade de preparar as novas gerações para o futuro. Todavia é um futuro incerto e somente nele se evidenciará a ação educativa dos sistemas regulares de ensino e da ação do professor. Por este motivo o ato de educar assume outro papel, para além de ensinar exclusivamente a reproduzir associa-se um estímulo à criatividade visando “tirar o novo de cada indivíduo” (D'AMBRÓSIO, 2016, p. 30).

Em se tratando do futuro cabe questionar: estaria ele muito distante? Para nós ele já chegou, está além dos muros da escola. Nossos alunos, ao ultrapassar os limites do espaço escolar, dia após

dia, ingressam “em um cenário de aprendizagem organizado de maneira radicalmente diferente. Na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível” (PÉREZ GÓMES, 2015, p. 14). Dito isto, esse pesquisador questiona qual seria o sentido da escola em um cenário de acesso à informação utilizando a internet. Considerando que, por meio dela, são possíveis outras maneiras de aprender como, por exemplo, buscando a informação desejada seguindo o caminho considerado mais pertinente para si, sem ser controlado por um professor; criando ou participando de grupos com interesses comuns. Ele entende ser necessário formar “novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos” (PÉREZ GÓMES, 2015, p. 17). Tornando-os capazes para analisar criticamente as informações pertinentes organizando-as para não dispersar a atenção e saturar a memória com o excesso de dados que, no lugar de informar causaria desorientação.

Nesse contexto de mudanças e incertezas, nossa contribuição como professores torna-se relevante para que o aluno compreenda a importância de analisar criticamente uma informação emitindo seu ponto de vista a partir de argumentação fundamentada. Nesse sentido, Imbernón (2006) considera o ambiente escolar como um contexto complexo e diversificado, não se resumindo exclusivamente à transmissão de informações. Mas, favorecendo a formação de um cidadão crítico e participativo. Para ele, passam a fazer parte da função do professor motivar os alunos; lutar contra injustiças sociais; promover, participar e animar grupos; relacionar-se com outras formas de organizações sociais, entre outras. Percebe-se claramente aqui uma intensificação do trabalho docente, pois não basta ensinar um conteúdo visando sua reprodução. Para formar “futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...]” (IMBERNÓN, 2006, p. 7) é imprescindível reinventar a escola. Isso se faz necessário que o ambiente escolar estimule “o desenvolvimento de conhecimentos,

habilidades, atitudes, valores e emoções que são necessários para conviver em contextos sociais heterogêneos, variáveis, incertos e saturados de informação” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29).

Concordamos com Pérez Gómez (2015) da incompatibilidade de uma sala de aula com alunos sentados, organizados em fila, recebendo incessantemente as informações do professor para serem memorizadas e reproduzidas. Alunos de uma mesma classe, embora possam ter a mesma idade, têm interesses e saberes distintos. Por isto, a importância de desenvolver uma prática pedagógica “muito mais flexível e plural, bem como uma atenção mais personalizada aos estudantes” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

Devido a esta complexidade do ambiente escolar, acreditamos na relevância de um estudo metódico e intencionado por parte dos acadêmicos. Como professores em formação é importante refletirem e sistematizarem sua prática escolar visando a produção de saberes sobre a profissão. Além disso, cabe compartilharem suas produções com outros licenciandos e/ou professores em eventos científicos para se inserirem na comunidade de educadores, em nosso caso específico, de educadores matemáticos. Nesse processo estariam, de forma disciplinada, por meio da escrita, buscando esclarecer um assunto de seu interesse. Algo de acordo com o entendimento de Fiorentini e Lorenzato (2013) em relação ao pesquisador sistematizar sua ação e socializar seus saberes. Reforçando a ideia da reflexão sobre a prática como uma maneira de contribuir com a produção de conhecimentos do grupo profissional de educadores matemáticos.

Fazer um estudo metódico e sistemático da ação docente visa ir além de um ensino derivado exclusivamente da prática. Cabe reforçar nossa compreensão da prática como um elemento importantíssimo para o aprendizado da profissão docente porque possibilita um contato com a realidade da escola e dos problemas enfrentados. Contudo, para nós, um trabalho centrado com exclusividade nessa ação seria insuficiente para buscar soluções às dificuldades do exercício da docência. Visamos um trabalho no

ES para contribuir com a formação de um professor de matemática crítico. Com isto, pretendemos superar um modelo curricular “que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação, pelo estudante, dos conhecimentos técnicos e profissionais adquiridos ao longo de sua formação universitária” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016, p. 38). Nossa intenção é a de promover um estágio que possibilite, ao professor em formação, refletir para ação e sobre ela. E, a partir disso, entender o conhecimento como parte da ação, como uma apropriação teórica para analisar o contexto no qual está inserido. Esse tipo de formação potencializa a constituição de um profissional crítico, com uma forte consistência teórica mais competente para defender processos inovadores e criativos em seu ambiente de trabalho.

Por isso, em nossas aulas de ES buscamos refletir sobre abordagens pedagógicas que possibilitem uma aula de matemática mais agradável aos estudantes. Aulas que, acima de tudo, percebam o aluno como sujeito e, por este motivo, são organizadas para que ele produza conhecimentos sobre o objeto de estudos. A justificativa de trabalhos desse tipo tem a ver, para além do que dissemos anteriormente, com a formação de profissionais comprometidos em “a) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; b) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer cidadania” (D’AMBRÓSIO, 2016, p. 32).

Entendemos como complexo o trabalho do professor, pois, como apontam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), no exercício de sua profissão precisa compreender “contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais” do ambiente escolar e dos sujeitos nele inseridos. Já estamos considerando o domínio do conteúdo a ser ensinado. Agora, acrescente a tudo isso a expectativa de uma aula envolvente e participativa.

Reconhecemos não ser tarefa das mais fáceis, mas como professores universitários queremos garantir aos licenciandos uma formação ética e solidária. Nesse sentido, concordamos com D’Am-

brósio e Lopes (2015) que não podemos ter a concepção de ensino como transmissão de conceitos para serem memorizados e posteriormente reproduzidos sem considerar o contexto do aluno. Defendemos com estas pesquisadoras “a formação de um profissional participante, ativo, crítico e responsável, disposto a colaborar com seus pares e a buscar, coletivamente, soluções para os problemas educacionais que emergem em seus espaços pedagógicos” (D’AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p. 4-5).

Considerando as dificuldades da docência, buscamos promover um ambiente no estágio que contribuísse com reflexões a respeito do papel de professor e alunos na sala de aula de matemática. É possível acreditar como cômoda, porque é muito mais comum ao ambiente escolar, uma aula centrada num professor transmissor de informações com alunos receptivos. O papel do professor é bem definido. Ele transmite informações, explicando conteúdos seguidos de exemplos a serem memorizados e reproduzidos pelos alunos em situações avaliativas. Grande parte de nossos estagiários continua entendendo o ensino da matemática dessa maneira. Mas, também percebem o problema desse modelo, denominado por Skovsmose (2000) de paradigma do exercício.

O problema, explicitado por nós, professores formadores, durante as discussões sobre educação e educação matemática, se encontra na baixa aprendizagem de matemática. Em nossas reflexões, licenciandos com experiência em sala de aula apontam que muitos alunos, dos ensinamentos fundamental e médio, mesmo resolvendo problemas complexos de matemática financeiras, por exemplo, não conseguem relacioná-los a uma situação real. Têm dificuldade em argumentar matematicamente se seria mais vantajoso comprar algo a prazo ou a vista. Não raro, entendem a matemática aprendida na escola como algo exclusivo para aquele ambiente, ou seja, sem relação com suas vidas. Pensamos que isso pode estar associado ao modo como planejamos nossas aulas. Se elas reproduzem o paradigma do exercício é provável os alunos a entenderem como algo a ser memorizado porque irá cair na prova. Após a avaliação, poderiam

pensar, não importa mais lembrar daquele conteúdo. Mas, o leitor poderia pensar: qual seria a alternativa?

Para discutirmos sobre isso, na próxima seção trataremos sobre aspectos refletidos no estágio para o desenvolvimento de uma aula dialógica e investigativa. Posteriormente, abordaremos o planejamento, sugerido aos licenciandos, de uma aula a partir do jogo “Torre de Hanói”.

ABORDAGEM DIALÓGICA E INVESTIGATIVA NA AULA DE MATEMÁTICA

Consideramos a formação inicial como um momento propício para refletir e experimentar alternativas para um modelo convencional de ensino e de aprendizagem. Pois, entendemos com pesquisadoras e pesquisadores como, por exemplo, André (2016), Pérez Gómez (2015), Alarcão (2007), Imbernón (2006) que estamos vivendo em uma sociedade conectada pela informação por meios digitais. O que implica em outras formas de obtê-las para além da escola. Pensando com esses autores, um modelo pedagógico centrado, exclusivamente, na transmissão de informações e de técnicas torna-se cada vez mais obsoleto.

Por isso, durante o ES discutimos com os licenciandos a respeito da abordagem dialógica e investigativa como uma possibilidade para a sala de aula de matemática. Por meio dessa abordagem professor e alunos encenam outros papéis. O professor, para além de transmissor de informações e técnicas, organiza ambientes de aprendizagem para que os alunos se envolvam no processo. Os alunos deixam de esperar todas as orientações e respostas do professor e se assumem como sujeitos de aprendizagem, buscando compreender o objeto de estudo por meio de uma postura ativa em relação a ele. Postura que, segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2005) demanda um contato inicial para entender a situação-problema, levantamentos de conjecturas para buscar soluções, testes e refinamento das conjecturas e defesa das ideias por meio de argumentações matemáticas com os demais colegas.

Para nós, um ambiente escolar que raramente valoriza o diálogo, onde o conhecimento é considerado um resultado pronto, com espaço insuficiente para o debate e a defesa de pontos de vista diferentes parece deixar impressões pouco agradáveis no imaginário daqueles que passaram por essa experiência. Há muitos exemplos de filmes, programas de televisão e até mesmo desenhos animados retratando a sala de aula como um local tedioso, na maioria das vezes, com um professor falando enquanto os alunos estão apáticos, geralmente, esperando tocar o sinal para a troca de professor ou para a saída daquele local. Guardadas as devidas proporções, isso ainda persiste em muitas aulas de matemática e em outras aulas também, com alunos resistentes, muitas vezes, inconformados em permanecer quietos e receptivos às narrações do professor.

Devido à dinamicidade do mundo moderno, atualmente, é cada vez mais difícil ao professor a manutenção de um ambiente de sala de aula com alunos quietos e prestando atenção em suas explicações. Eles demonstram seu desinteresse desenvolvendo atividades paralelas como conversar com um colega enquanto o professor está falando, compartilhar mensagens por meio de celular, ouvir músicas com aparelhos eletrônicos difíceis de serem percebidos por possuírem tamanho cada vez menor, ler livros ou revistas sem qualquer relação com a aula, fitar o professor e, ao mesmo tempo, estar desligado do que ele está falando, dentre outras formas de desinteresse. São comuns, também, questionamentos, durante a fala do professor, sobre a utilidade das informações expostas. Nesse ambiente, tais perguntas podem ser consideradas pelo professor como uma estratégia dos alunos para desviar o foco da aula. Para superar situações como a descrita anteriormente, defendemos uma aula de matemática em que professor e alunos sintam-se motivados a produzirem conhecimentos. Para uma maior participação dos alunos, em sala, a pesquisadora Alarcão (2007, p. 26) defende uma ideia simples, mas poderosa. Para ela, cabe ao aluno “descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva”. É importante ressaltar que isso só acontecerá se

o professor considerar o aluno como sujeito produtor do próprio conhecimento. E, a partir daí, exercer um papel fundamental de “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais [dos alunos] para aprender” (ALARCÃO, 2007, p. 30).

Para que isto seja possível, Freire (1996) aconselha o estabelecimento de um diálogo verdadeiro entre professor e alunos. Para ele, este diálogo acontece somente se estiverem, simultaneamente, conversando sobre um objeto inteligível a ambos. Cria-se, desse modo, um ambiente para a promoção de um espírito crítico e investigativo no aluno, algo fundamental para que o mesmo possa se tornar um sujeito mais autônomo. Nesse processo o professor assume um papel importante, o de problematizar o conteúdo a ser trabalhado com os alunos. Seguindo Freire (2011b) entendemos o educador como um inventor e reinventor de caminhos para promover o pensamento crítico dos educandos.

Para que os alunos tenham a oportunidade de ser críticos o professor também precisa refletir criticamente sobre sua ação, ou seja, “se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (ANDRÉ, 2016, p. 19). Teoria e prática contribuem com essa reflexão no planejamento das tarefas, ao repensar sobre a ação com embasamento em literatura e nas discussões em grupo. Nesse processo, em sua formação inicial, os estagiários estão preocupados com uma ação docente em que a maioria dos alunos se aproprie dos conhecimentos trabalhados desenvolvendo competências para se tornarem sujeitos críticos e criativos.

Disto resulta a necessidade da problematização do conteúdo a ser ensinado. Caso a problematização não preceda a informação, esta última “deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos” (FREIRE, 2011b, p. 21). Ao problematizar um objeto de estudo, segundo Freire (2011a), o educador exerce uma tarefa

essencial a de ouvir o outro, desafiando-o, por meio de questionamentos, para que reflita sobre a temática estudada e sobre as próprias repostas no decorrer da aula. Acreditamos que assim o professor pode promover a autonomia dos alunos para o enfrentamento de situações novas de um mundo em constante mudança.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2015) considera que a escola precisa preparar os alunos para resolverem situações problemas possivelmente diferentes das vivenciadas no presente. Para ele, num mundo de incertezas e de mudanças econômicas, sociais e culturais faz-se necessário lidar com contextos desconhecidos em campos pessoais, sociais ou profissionais. Por esta perspectiva, a escola é entendida como um espaço para a formação de sujeitos com capacidades para “aprender a aprender e aprender como autorregular a própria aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29).

Contribuir para que os alunos desenvolvam esta autonomia implica em “um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas” (FREIRE, 2014, p. 92). Respeito à linguagem, cor, gênero, classe, orientação sexual e capacidade intelectual dos alunos. Ao respeitar o outro, o professor, por meio de suas ações, evidencia sua compreensão do aluno como sujeito produtor de conhecimento. Consequentemente o aluno sente-se acolhido e com liberdade para se posicionar ao expor suas ideias, argumentar possíveis soluções para um problema, questionar o professor e os demais colegas. E o professor, nesse processo, vai desenvolvendo a habilidade de estimular a criticidade e a criatividade de seus alunos. Elementos considerados por D’Ambrósio (2016) como metas da educação.

Promover a criatividade dos alunos implica ir além de um ensino com um professor transmissor de informações e técnicas de resolução de exercícios a alunos, considerados tanto melhores quanto mais bem são capazes de reproduzir o conteúdo ensinado. Este modelo de ensino é esboçado por Skovsmose (2007, p. 26) por meio da metáfora da viagem. Nela os alunos viajam, realizando uma quantidade quase interminável de exercícios, e o professor os incentivaria a chegar ao final da seguinte forma: “– Estamos

em dia. – Estamos um pouco atrasados, mas nós chegaremos ao final.” (SKOVSMOSE, 2007, p. 26). Este pesquisador alerta para a dificuldade dos alunos em desenvolver a criatividade com aulas deste tipo. Para reforçar sua argumentação considera que um estudante, ao terminar o ensino médio, teria resolvido em torno de 10.000 exercícios. Para ele tal prática teria muito mais a ver com tornar os alunos reprodutores de comandos externos do que contribuir para tornarem-se sujeitos críticos que refletem sobre o objeto de estudo.

Um ensino baseado exclusivamente numa sequência de ensino de conteúdo, seguido de exemplos e com uma enorme lista de exercícios para se resolver contribuiria muito pouco com “a ideia de criatividade e a importância do desenvolvimento de competências matemáticas que podem ser usadas nas situações de vida cotidiana” (SKOVSMOSE, 2007, p. 36). Para este pesquisador, a educação matemática, seguindo este percurso, contribuiria com a manutenção da estratificação social, selecionando pessoas aptas ou não. Às consideradas inaptas, estudantes deixados de lado porque não acompanharam as aulas, excluídas do processo, restaria interpretar esta situação como uma dura lição: a de “que a matemática não é para eles” (SKOVSMOSE, 2007, p. 38).

Como educadores que buscam refletir constantemente sobre a prática, buscamos alternativas a esta situação. Com Freire (2013) consideramos que a exclusão escolar vem sendo erroneamente considerada como evasão escolar. Para ele, é responsabilidade de um educador progressista minimizar, ao máximo, a exclusão escolar indo além do “ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade” (FREIRE, 2013, p. 51). Possibilitando que em suas aulas os educandos trilhem e produzam outros caminhos como “seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele” (FREIRE, 2013, p. 37). Caso o educador esteja em dúvida se no exercício de sua profissão caberia questionar-se a favor de que e de quem estaria

uma preparação técnica sem reflexão estamos com Freire (2013) sobre a necessidade de

uma educação crítica, desveladora, desocultadora e não ocultadora de verdades. O argumento segundo o qual o puro ensino do conteúdo, o conteúdo depositado no educando, (que, para mim, não é ensino de acordo com a compreensão que de seu processo tenho) cedo ou tarde provocará a percepção crítica da realidade não me satisfaz nem convence porque, devendo ser, na perspectiva progressista, o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a aprender o objeto ou conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo deixar para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra (FREIRE, 2013, p. 101).

Contribuir com a formação de futuros cidadãos é um grande desafio ao professor, pois nisto reside a responsabilidade em auxiliar os alunos a relacionarem os conteúdos aprendidos com a vida, assim como a realizarem um trabalho autônomo e colaborativo. D’Ambrósio (2016) nos alerta a superarmos currículos escolares desinteressantes, obsoletos e, em grande medida, inúteis. Considerando que eles distanciam a sala de aula da realidade do mundo quando as experiências, de alunos e de professor, são deixadas de lado tendo como consequência um ensino de caráter artificial e irreal. Para ele, o mundo atual exige “outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena” (D’AMBRÓSIO, 2016, p. 39).

Desenvolver cidadãos criativos com capacidade de trabalhar autonomamente e colaborativamente imbuídos de um espírito crítico, dificilmente ocorreria por meio “de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e se autocriticar” (ALARCÃO, 2007, p. 32). Ambientes de interação dialógica possibilitariam, aos alunos, produzir conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa para viver num mundo de transformações com a exigência constante de novos saberes e de novas ações.

De acordo com D’Ambrósio (2016, p. 25) as transformações sociais que implicam em novas “formas de conhecer, novos modelos de ciência, novas relações conhecimento-professor-aluno exigem um novo paradigma para a educação”. Para o desenvolvimento de um novo paradigma para a educação é importante que o professor se entenda como responsável pela formação de sujeitos críticos e não somente como mais uma fonte de informação aos alunos dentre tantas outras. Como um profissional que viabiliza situações a fim de que seus alunos produzam um conhecimento crítico sobre o objeto de estudo, se apropriem dos conteúdos trabalhados, problematizem a realidade e elaborem soluções criativas às situações por eles refletidas. Nesse processo é possível uma educação, conforme sugere D’Ambrósio (2016, p. 32), como “o conjunto de estratégias desenvolvidas pelas sociedades para: a) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; b) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer a cidadania”.

Desenvolve-se outro paradigma educacional no qual a aprendizagem é vista como uma ação de “construir, reconstruir” (FREIRE, 1996, p. 77), como um movimento de superação da curiosidade ingênua (senso comum) que se transforma em curiosidade crítica. As construções e reconstruções, visando à aprendizagem e produção de um pensamento crítico, são potencializadas pelos ambientes educativos criados pelo professor. Desta maneira,

o educador subordina os conteúdos das disciplinas “aos objetivos da educação e não a educação aos objetivos, à transmissão e aos avanços das disciplinas. O estudante deve ser, como indivíduo, o determinante do conhecimento que lhe é transmitido” (D’AMBRÓSIO, 2016, p. 33).

Quando o professor, no lugar de criar um ambiente dialógico para que o aluno possa produzir conhecimento sobre o objeto de estudo, faz uma exposição detalhada do conteúdo, para o aluno a reproduzir na íntegra, provavelmente estará prejudicando o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma. Entendemos com Mantoan (2015) que “aprender implica ser capaz de dar significado a objetos, fatos, fenômenos, à vida. Expressar, dos mais variados modos, o que sabemos implica representar o mundo com base em nossas origens, em nossos valores e sentimentos” (MANTOAN, 2015, p. 22). Para nós, na aula de matemática é possível produzirmos, como professores, um ambiente em que o aluno possa atribuir significado aos conteúdos e conceitos estudados expressando e refletindo, com o professor e com os demais colegas, sobre seu entendimento do assunto trabalhado. A abordagem investigativa pode ser uma alternativa pedagógica nessa direção.

Ponte, Brocardo e Oliveira (2005) defendem a investigação matemática em sala de aula como uma possibilidade de colocar os alunos como sujeitos produtores de conhecimentos. Eles reforçam a importância do papel do professor na promoção deste ambiente ao oferecer a autonomia necessária ao aluno para não comprometer seu protagonismo na investigação e, paralelamente, viabilizar um trabalho significativo de matemática.

Na aula de investigação o professor busca, constantemente, incentivar o aluno a realizar a tarefa. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2005) questões abertas, por exemplo, podem aumentar o interesse dos alunos em expressar suas ideias, pois estas questões podem ter diferentes interpretações e possibilidades de resposta. Por meio delas o professor faria questionamentos visando “criar

nos alunos um espírito interrogativo perante as ideias matemáticas” (p. 48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de matemática consideram problemas matemáticos como situações “que demandam a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado” (BRASIL, 1998, p. 33). Assim, para resolver um problema fechado criam-se caminhos para encontrar a solução, em problemas abertos, para além da criação de caminhos é preciso defender as ideias que justifiquem uma das possíveis respostas ao problema. Vianna (2002) reforça que os problemas devem ser interessantes aos alunos e não ao professor, destacando que “a noção de problema não tem sentido se o sujeito puder aplicar um sistema de respostas inteiramente constituído” (VIANNA, 2002, p. 403).

Uma forma de tornar a aula mais interessante seria associar a investigação matemática ao trabalho em grupo. Trabalhar em pequenos grupos pode potencializar a colaboração entre os alunos e o diálogo matemático na defesa das próprias ideias e no respeito às ideias do outro. Quando os alunos estão investigando em grupos, o professor avalia o progresso observando se compreenderam a tarefa sugerida e se ela representa, ou não, um desafio. Ao acompanhar o trabalho de cada grupo de alunos o professor faz perguntas, pede explicações, ouve os alunos, busca compreender seus pontos de vista. Quanto maior a sensibilidade do professor para ouvir os alunos tanto mais irá buscar estratégias de interação. Uma avaliação constante do progresso dos alunos não raro demanda o redimensionamento do tempo da aula, podendo levar o professor a tomar decisões como “conceder mais tempo à realização da investigação, fazer uma pequena discussão intermediária com toda a turma ou, até mesmo, passar à discussão final” (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2005, p. 49).

Durante a realização da tarefa, de acordo com Ponte, Brocardo e Oliveira (2005) o professor apoia o trabalho dos alunos por meio de questionamentos mais ou menos diretos, fornecen-

do ou recordando informação relevante, fazendo sínteses e promovendo a reflexão dos alunos. Para isto o professor atua como apoiador do trabalho dos alunos. Quando os alunos lhe fazem questionamentos sobre o modo de resolução do problema, no lugar de explicar os procedimentos a serem seguidos, o professor faz outras perguntas com a finalidade de continuarem refletindo sobre o problema. No mesmo sentido, Alrø e Skovsmose (2006) defendem que o professor, por meio de uma abordagem investigativa, não responda diretamente os questionamentos dos alunos, mas que os convida a se questionarem sobre o problema.

Para Alrø e Skovsmose (2006) abordagens investigativas referem-se a um conjunto de propostas pedagógicas desafiadoras das aulas de Matemática ambientadas no paradigma do exercício. O paradigma do exercício está diretamente relacionado a um modelo educativo em que o professor atua como transmissor de informações, cabendo aos alunos seguir métodos, previamente ensinados, para resolverem os exercícios propostos. Dentre as abordagens investigativas eles citam a resolução de problemas, o trabalho com projetos, a modelagem matemática etc. Para estes pesquisadores, tarefas investigativas são muito mais significativas aos alunos do que a simples resolução de exercícios.

Skovsmose (2000) entende que a abordagem investigativa pode promover um cenário para investigação. Para isto, dois elementos básicos devem ser considerados: i) os alunos não podem ser obrigados a realizar a tarefa, o professor os convida, caso aceitem, haverá o envolvimento dos mesmos; ii) os problemas são abertos, sem uma resposta única. O convite feito pelo professor, como destacado por Skovsmose (2000), se dá por meio de perguntas do tipo “O que acontece se...?”. Os alunos agiriam como detetives, ao investigar uma situação matemática estariam refletindo sobre o desafio proposto pelo professor “Sim, o que acontece se...?”. Na atividade investigativa não se espera receber de outrem as informações que conduzirão à solução do problema em questão.

Após refletirmos, com os estagiários sobre a abordagem dialógica e investigativa, desenvolver e refletir, com eles e com os profissionais da escola sobre o trabalho realizado, pedimos que planejassem aulas de matemática como explicaremos na seção a seguir.

METODOLOGIA

Nossa atenção, nesse trabalho é refletir sobre como os licenciandos organizam uma aula após terem tido experiências teóricas e práticas com a abordagem dialógica e investigativa. Como dissemos, primeiramente refletimos com eles a partir de literatura acadêmica que defende essas concepções. Posteriormente, orientamos os estagiários a elaborar³, junto com profissionais do Lyceu de Goyáz, tarefas matemáticas, nessa perspectiva, e que foi realizada com alunos do sexto ano dessa escola da rede pública de ensino. Em um último momento, objeto de nossa análise, solicitamos aos estagiários que resolvessem, em grupo, a questão do ENADE (2014), figura 1, justificando como a resolveram e solicitamos que elaborassem uma aula envolvendo a “Torre de Hanói”.

3 Mais detalhes sobre este trabalho podem ser encontradas em Lima (2016) *Reflexões sobre a abordagem dialógica e investigativa na formação inicial de professores de matemática da UEG Campus Cora Coralina: uma experiência com o sexto ano do Lyceu de Goyáz* contido nos anais do VI EnGEM.

Figura 1 – Questão 5 – ENADE (2014)

A Torre de Hanói foi inventada por Edouard Lucas em 1883. Há uma história sobre a Torre, imaginada pelo próprio Lucas:

No começo dos tempos, Deus criou a Torre de Brahma, que contém três pinos de diamante e colocou no primeiro pino 64 discos de ouro maciço. Deus, então, chamou seus sacerdotes e ordenou-lhes que transferissem todos os discos para o terceiro pino, seguindo certas regras. Os sacerdotes, então, obedeceram e começaram o seu trabalho, dia e noite. Quando eles terminassem, a Torre de Brahma iria ruir e o mundo acabaria.

Disponível em: <<http://www.obm.br>> (adaptado). Acesso em: 17 set. 2014.



Esse é um dos quebra-cabeças matemáticos mais populares, que consiste de n discos com um furo em seu centro e de tamanhos diferentes e de uma base com três pinos na posição vertical onde são colocados os discos. O jogo mais simples é constituído de três pinos, mas a quantidade pode variar, deixando o jogo mais difícil à medida que o número de discos aumenta. Os discos formam uma torre onde todos são colocados em um dos pinos em ordem decrescente de tamanho. O objetivo do quebra-cabeça é transferir toda a torre de discos para um dos outros pinos, que estão inicialmente vazios, de modo que cada movimento é feito somente com um disco, nunca havendo um disco maior sobre um disco menor, como mostra a figura ao lado.

Disponível em: <<http://www.puzzlesdeingenio.com>>. Acesso em: 17 set. 2014.

Considerando uma Torre de Hanói de 3 pinos, faça o que se pede nos itens a seguir.

- Ao planejar uma aula de matemática utilizando-se a Torre de Hanói, quais seriam os objetivos a serem alcançados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e o que se espera com o uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem? (valor: 3,0 pontos)
- Cite três conceitos matemáticos da Educação Básica que podem ser explorados em sala de aula utilizando-se a Torre de Hanói? (valor: 3,0 pontos)
- Obtenha uma fórmula para o número mínimo de movimentos necessários para resolver a Torre de Hanói com discos. Justifique a sua resposta. (valor: 4,0 pontos)

Fonte: ENADE (2014)

Essa questão foi trabalhada com os estagiários organizados em grupo. Escritas as respostas, solicitamos que as compartilhassem conosco e com os demais colegas. Como não houve tempo hábil para elaborarem a aula, pedimos que nos encaminhassem por e-mail. As produções escritas dessa atividade foram recolhidas para análise posterior.

DISCUSSÃO

Estamos na fase inicial de análise dos dados, mas podemos adiantar que os estagiários não demonstraram interesse em responder ao trabalho, justificando as respostas. Por exemplo, estavam discutindo sobre o Princípio de Indução Matemática durante as aulas de Introdução à Análise e não o utilizaram para comprovação da veracidade da equação de formação, que relaciona número de discos, com o número mínimo de movimentos necessários para resolver o problema da Torre de Hanói, sendo esta equação de formação, induzida empiricamente.

Perguntamos o motivo e, de maneira geral argumentaram que para comprovar essa equação utilizando o Princípio de Indução Matemática é algo muito difícil. Por conta dessa dificuldade, preferiram comprová-las por substituição de valores de n , para obter $f(n)$ em uma função, sendo n , número inteiro positivo. Assim, optaram por uma sequência ou por meio da exponencial para defenderem suas ideias.

Utilizar a Torre de Hanói, um jogo matemático, para refletir com os licenciandos, sobre Indução Matemática, é uma maneira de contribuir com a formação profissional. Trabalhar com jogos na formação inicial pode despertar o interesse em fazê-lo quando estiverem exercendo a profissão. Em relação ao trabalho matemático realizado pelos licenciandos, percebemos que demonstrar a confirmação da equação de formação, para o número mínimo de jogadas, pelo Princípio de Indução Matemática, foi considerado como um obstáculo matemático pelos acadêmicos. Talvez porque tenham uma formação que valorizou pouco o raciocínio lógico ou a lei da recorrência, conhecimentos relevantes para entender, explicar e justificar a resolução da tarefa investigativa.

Conforme destacado na questão 5 do ENADE (2014), figura 1, a Torre de Hanói consiste de uma base com três pinos, com um determinado número n de discos de diâmetros diferentes, colocados um sobre o outro em um dos pinos, em ordem decrescente de seus diâmetros, de baixo para cima. O jogo consiste em transferir a torre de discos para um dos outros dois pinos, movimentando um disco de cada vez, utilizando-se um dos pinos livres como auxiliar e nunca colocando um disco sobre outro de diâmetro menor.

Ao modelarmos o problema da Torre de Hanói, percebe-se que o número n de discos presentes em cada pino, implicará em uma situação diferente, ou seja, cada n inteiro positivo, corresponde a um número real $f(n)$. Para $n = 0$, não há o que fazer, pois não há discos. Para $n = 1$, basta fazer 1 movimento. Para $n = 2$, partiremos do princípio: seja A e B os discos, movimentamos o disco A para o pino auxiliar, depois B para o outro pino, após isso

trazemos o disco A para cima do disco B, resolvemos o problema com 3 movimentos.

Em casos particulares percebe-se que: Para $n = 3$, primeiramente, resolve-se o problema para dois discos (3 movimentos), depois deslocamos o maior disco para o pino restante (1 movimento), por fim movemos os dois discos do outro pino para cima do disco maior (3 movimentos), totalizando 7 movimentos. Para $n = 4$, resolve-se o problema primeiramente para três discos (7 movimentos), depois movemos o maior disco (1 movimento), após isso trazemos os três discos que estão no outro pino para cima do maior disco (7 movimentos), totalizamos 15 movimentos. Quando $n = 5$ raciocina-se exatamente como no caso anterior: movemos os 4 discos que estão encima do maior para o pino 2, com 15 movimentos, depois movemos o disco grande para o pino 3 com 1 movimento e, finalmente, movemos os 4 discos do pino 2 para o pino 3, encima do disco grande, com 15 movimentos. Está resolvido o jogo da Torre com $15+1+15=31$ movimentos. Novamente, observamos que não sabemos exatamente quais são esses 31 movimentos, mas sabemos que, se são necessários 15 movimentos para moverem 4 discos, então serão necessários 31 movimentos para mover 5 discos. E analogamente para $n = 6$, observa-se que para ganhar o jogo, forma-se uma sequência dada por 1,3,7,15,31,63, ou seja, para n um número qualquer, há um correspondente número de movimentos mínimos necessários para ganhar o jogo.

Essa conclusão e também os casos particulares, nos permite montar a tabela1:

Tabela 1 – Tabela relacionando número de peças e número de movimentos mínimos na Torre de Hanói

n= Número de discos	N= Número de movimentos mínimos necessários para resolver o problema da Torre de Hanói.
1	1
2	3
3	7
4	15
5	31
6	63

Fonte: Elaborado pelos autores

Empiricamente, podemos intuir que, para mover esses 4 discos que estão no pino, que chamaremos de pino 1, para outro pino, precisamos liberar o disco maior, de baixo. Para tanto, precisamos mover os 3 discos acima dele para um outro pino, que chamaremos de pino 2, o que se faz com 7 movimentos, como na figura acima e, claro, usando também os pinos 1 e 3 quando necessário. Uma vez instalados os 3 discos menores no pino 2, movemos o disco grande, solitário no pino 1, para o pino solitário que chamaremos de pino 3, com apenas 1 movimento! Finalmente, com novos 7 movimentos, movemos os 3 discos do pino 2 para o pino 3, encima do disco grande, como no exemplo anterior e o problema está resolvido: os discos foram transferidos do pino 1 para o pino 3. Assim, o total de movimentos para resolver o problema de 4 discos é $7+1+7=15$.

Quando $n = 5$, raciocinamos exatamente como no caso anterior: movemos os 4 discos que estão encima do maior para o pino 2, com 15 movimentos, depois movemos o disco grande para o pino 3 com 1 movimento e, finalmente, movemos os 4 discos do pino 2 para o pino 3, encima do disco grande, com 15

movimentos. Está resolvido o jogo da Torre com $15+1+15=31$. Assim podemos concluir que equação de formação, ou a lei de formação desta sequência, nos casos particulares é dada por: $n + 1 + n$ ou $2n + 1$, como na tabela 2.

Tabela 2 – Deduzindo empiricamente a lei de formação da resolução da Torre de Hanói

n= Número de discos	N= Número de movimentos mínimos necessários para resolver o problema da Torre de Hanói.
4	$7 + 1 + 7 = 15$
5	$15 + 1 + 15 = 31$
6	$31 + 1 + 31 = 63$
.	.
.	.
.	.
n	$N + 1 + N = 2N + 1$

Fonte: Elaborado pelos autores

E ainda, de modo geral, podemos induzir empiricamente observando a tabela 3 que, outra lei de formação dada por: $N = 2^n - 1$.

Tabela 3 – Lei de formação da resolução da Torre de Hanói

n= Número de discos	N= Número de movimentos mínimos necessários para resolver o problema da Torre de Hanói.
1	$2^1 - 1 = 1$
2	$2^2 - 1 = 3$
3	$2^3 - 1 = 7$
4	$2^4 - 1 = 15$
5	$2^5 - 1 = 31$
6	$2^6 - 1 = 63$
N	$2^n - 1 = N$

Fonte: Elaborada pelos autores.

Também podem ser trabalhadas com os alunos outras relações entre dois números naturais, seqüências, seqüências especiais como a progressão aritmética e a progressão geométrica. Como por exemplo, a seqüência de Fibonnacci, que é definida a partir de dois números conhecidos, a_1 e a_2 , onde os dois primeiros termos da seqüência. A seqüência de Fibonnacci é definida por uma relação de recorrência, como:

$$a_3 = a_1 + a_2 \quad a_4 = a_2 + a_3 \quad a_5 = a_3 + a_4$$

$$\text{Assim } a_n = a_{n-2} + a_{n-1},$$

Uma relação de recorrência é uma equação onde cada termo de uma seqüência é definido em função dos elementos anteriores. Assim, quando resolvemos uma relação de recorrência nós encontramos uma fórmula explícita que dá o termo geral da seqüência.

Partindo das observações realizadas empiricamente, vamos refletir, a partir do Princípio da Indução Matemática, uma maneira de justificarmos a fórmula resolutive da Torre de Hanói com um número de mínimo de movimentos.

PRINCÍPIO DA INDUÇÃO MATEMÁTICA

Dado um subconjunto S do conjunto dos números naturais N , tal que 1 pertence a N e, sempre que um número n pertence a S , seu sucessor $n + 1$ também pertence a S , temos que $S = N$, ou seja, todo número natural pertence ao conjunto S . Esse princípio fornece uma poderosa técnica de demonstração em matemática: a demonstração por indução. Com ele, podemos demonstrar que o número mínimo de movimentos necessários para finalizar o jogo com uma torre de n discos é $J_n = 2^n - 1$, em que J_n é o número mínimo de movimentos das peças e n é o número de peças.

Na impossibilidade de realizar o experimento e verificar que é válido para cada um dos números naturais de modo direto, precisamos de um método para argumentar e mostrar que a fórmula $J_n = 2^n - 1$ é válida para todo número natural n , ou seja, precisamos validar essa conjectura utilizando algum método de demonstração. Neste caso é apropriado utilizar o Princípio de Indução Matemática. Vejamos a seguir como fazer essa demonstração.

Para fazermos a demonstração pelo Princípio da Indução Matemática, teremos o seguinte enunciado: Prove por indução finita que $J_n = 2^n - 1$ é sempre verdadeira.

Assim, nosso primeiro passo seria verificar que para $n = 1 \rightarrow J(1) = 2^1 - 1 = 1$ (verdadeiro).

Agora, como nosso segundo passo, temos por hipótese que para

$n \rightarrow J_n = 2^n - 1$ é verdadeiro.

Em nosso terceiro passo vamos provar a tese.

Então vale também para $(n+1) \rightarrow J(n+1) = 2^{(n+1)} - 1 = 2 \cdot 2^n - 1$. Usando o processo recursivo: cada número de movimentos é o dobro do anterior menos um. Portanto vale para todo n natural.

Esta demonstração por indução não é uma atividade muito frequente porque temos que utilizar a lei de recorrência e os licenciandos têm trabalhado pouco com ela. Contudo, consideramos

que trabalhos nesse sentido podem favorecer o desenvolvimento profissional de nossos acadêmicos porque reforça a importância de uma compreensão matemática para além da reprodução de fórmulas. Pensamos que um professor de matemática precisa estar preparado para fazer esse tipo de argumentações a fim de explicar os porquês, tão frequentes, nas aulas de matemática. Além disso, associar uma demonstração matemática a um trabalho envolvendo a abordagem dialógica e investigativa com o recurso do jogo é uma forma de tornar a aula mais interessante e com significado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*.

Tradução Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional In *Práticas inovadoras na formação de professores*. Marli André (org.) Campinas, SP: Papirus, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática (5ª à 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação para uma sociedade em transição*. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. *Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático*. Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, Abr. 2015.

FIorentini, D; Lorenzato, S. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

FREIRE, P. *Cartaz à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução: Marisa Guedes; revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PONTE, J.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKOVSMOSE, O. Cenários para Investigação. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. *Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Tradução Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VIANNA, C. R. *Resolução de Problemas*. In: Temas em Educação I. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2002.

EXPERIMENTO FORMATIVO E FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE TRANSFORMAÇÕES.

Maria Marta da Silva¹; Wellington Lima Cedro²

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado em andamento que possui entre seus objetivos compreender as transformações causadas por uma proposta de aprendizagem da docência em Matemática desenvolvida com dez professores em formação durante um ano letivo. Nessa busca, modificamos a estrutura do Estágio Supervisionado ofertado no 4º ano do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás Campus Quirinópolis, que implicou em uma aprendizagem da docência em Matemática alicerçada na teoria histórico cultural. Essa sugestão se instituiu em nosso experimento formativo, que segundo Davidov e Markova (1987) seria uma

1 Universidade Estadual de Goiás. /profmariamarta@hotmail.com/

2 Universidade Federal de Goiás. /wellingtonlimacedro@gmail.com/

estrutura de investigação que possui suas bases nos trabalhos de Vigotski (2003). O experimento formativo possuiu os seguintes momentos: apropriação teórica; planejamento coletivo; desenvolvimento das atividades na escola-campo de estágio. Nossos resultados parciais mostram que a metodologia de pesquisa por nós adotada é uma das chaves para compreensão do processo pelo qual se dá a aprendizagem da docência em Matemática, nos fornecendo condições de analisar tal fenômeno. Decorrem ainda de nossos resultados o entendimento de que no desenvolvimento do experimento com os professores em formação pudemos ter uma projeção do processo de desenvolvimento do ensino da Matemática na educação básica.

Na busca de compreender a compreensão do processo formativo inicial de um grupo de professores de Matemática, planejamos e desenvolvemos com eles um experimento formativo durante o estágio supervisionado. Tal experimento buscava por intermédio do planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino de conceitos matemáticos diferenciadas das que comumente são ofertadas em nossa educação básica. Esta discussão se insere e se apresenta como uma proposta de superação do modelo de compreensão de como os licenciandos em Matemática se apropriam dos elementos constituintes de suas atividades pedagógicas, num espaço de aprendizagem privilegiado que é o estágio supervisionado. Logo, a partir do que tínhamos como estabelecido para o estágio, propusemos intencionalmente uma organização do ensino de acordo com os pressupostos materialistas histórico-dialéticos. Assim, desejávamos impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem da atividade pedagógica conexas à sua relação com a educação básica ofertada no ensino médio e, conseqüentemente, como isto conduziria a uma maximização dessa aprendizagem. Tratava-se de saber como criar os motivos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas discentes, amparando-as na criação e no desenvolvimento de momentos onde o “surgimento de uma nova qualidade, a negação dos resultados antecedentes com a re-

petição de alguns momentos destes na nova síntese” (KOPNIN, 1978, p. 224) pudesse se objetivar.

De acordo com nossa proposta, modificamos a estrutura do Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Matemática da IES pesquisada, que resultou em uma proposta de aprendizagem da atividade pedagógica do professor de Matemática. Essa proposta se instituiu em nosso experimento formativo, procedimento investigativo peculiar à teoria histórico-cultural. Para Vigotski, ele possibilita o desempenho do pesquisador de revelar os fenômenos psicológicos no próprio processo, afinal “para conhecer realmente o objeto, é preciso abrangê-lo, estudar todos os seus aspectos, todas as relações e mediações (KOPNIN, 1978, p. 82).

Com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem da docência em matemática conexas ao ensino da matemática escolar e, desta forma compreender as transformações causadas por essa proposta, teremos a seguir em nosso desenvolvimento o entendimento de como se deu nosso experimento formativo.

A MATERIALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO

Segundo Davidov e Markova o experimento formativo (1987, p. 326) “é uma forma fundamental da realização das particularidades do método geral genético-causal ou genético-modelador, [...] sendo uma estrutura de investigação do desenvolvimento da psique humana, que possui suas bases nos trabalhos de Vigotski”. Seria, então, a essência do experimento formativo expressada “[...] no estudo dos processos e novas formas da psique, no estudo das condições do surgimento das condições necessárias para que surjam” (DAVIDOV; MARKOVA. 1987, p. 326). Nesse entendimento, seria ele como uma “projeção e modelação do processo de desenvolvimento” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 326) humano, onde possamos observar e compreender em detalhes “os aspectos e etapas separadas da gênese dos fenômenos estudados” (DAVIDOV; MARKOVA. 1987, p. 327). Consiste,

portanto, numa estrutura investigativa realizada em várias etapas, onde o processo de execução das mesmas, assim como de obtenção dos dados, de apresentação dos objetos aos sujeitos, de registro, de análise do movimento do pensamento do sujeito, ocorrem simultaneamente.

Nesse sentido, para responder à pergunta da pesquisa e para obtermos melhor eficácia dos planos de ações e operações, este experimento formativo foi organizado de forma a facilitar a apreensão do movimento de apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica do professor de matemática em formação inicial no estágio supervisionado, segundo uma compreensão materialista da realidade.

Com essas características de experimento formativo alicerçado no materialismo histórico dialético e os pressupostos teórico-metodológicos de Moura (2010) para o desenvolvimento de atividades de ensino fundadas nessas proposições, desenvolvemos uma proposta de trabalho. Tal sugestão aviltada para o desenvolvimento do experimento formativo em questão se baseava em superar a realidade já conhecida por nós acerca do estágio supervisionado.

No caminho de reconhecimento dessas possibilidades foi necessário durante o período de realização do experimento alterar as 2h/a presenciais semanais exigidas na IES para uma quantidade bem superior que se alterava de acordo com a necessidade dos sujeitos a cada encontro do experimento .

Quando nos referimos aos sujeitos dessa investigação, estamos fazendo menção aos dez alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II na licenciatura de Matemática da IES pesquisada. A cada encontro tínhamos uma proposta de ações, objetivos, atividades, conteúdos e leituras. Para tanto, partimos da pressuposição primeira de que a atividade fundamental do professor seja a organização do ensino que se comporá no próprio ensino. Essa organização é apreendida, de acordo com Moura (2010), como a escolha de ações, seleção de instrumentos, ponderação

sobre o processo de ensino e aprendizagem, de modo que todos esses elementos se instituíam em atividades humanas.

Para compreendermos o experimento formativo como processo no qual se desencadearam a formação inicial de professores de Matemática em formação inicial, vamos aqui confessar que momentos de singularidades e momentos de universalidade coexistem todo o tempo. Singularidades representadas pelas posições ocupadas pelos diferentes sujeitos ao longo do desenvolvimento do experimento, seus conflitos, suas representações da realidade objetiva, suas identidades pessoais. Enquanto que a universalidade se fez presente na forma de organização com que foram aos poucos desenhando suas atividades de ensino, objetivadas nos CAEPI (Conjunto de Atividades de Ensino Planejadas Intencionalmente).

Vejamos a seguir a decomposição – para fins didáticos - do experimento formativo em seus três momentos principais. Dizemos didático, por que o mesmo não acontecerá nesses momentos estanques e delineados, foram a todo tempo sustentados pela premissa do movimento, onde tudo “é causado por elementos contraditórios coexistindo numa totalidade estruturada” (GADOTTI, 1995. p. 27).

Momentos do Experimento Formativo

1º Momento	2º Momento	3º Momento
<p>Destinado ao entendimento de que tanto a aprendizagem da atividade pedagógica deles, quanto do ensino dos conceitos matemáticos que seriam desenvolvidos na escola-campo, estariam organizados sobre pretextos materialistas histórico-dialéticos Pretendíamos oferta-lhes meios cognitivos de compreender e transformar a realidade objetiva a qual pertenciam: tanto na universidade, quanto na escola-campo de estágio.</p>	<p>Dedicamos considerável espaço ao planejamento dos CAEPI. Em tais momentos os professores em formação desenvolveram sua consciência acerca do seu papel, função e objetivo. Obviamente, não uma consciência qualquer, mas como produto subjetivo da atividade dos homens com outros homens. Foram planejados e desenvolvidos dois CAEPI: um sobre juros e o outro sobre área e perímetro de figuras planas.</p>	<p>Se caracterizou como espaço para que os futuros professores desenvolvessem e reelaborassem os CAEPI. Isso acontecia concomitante ao desenvolvimento dos mesmos na escola-campo, num constante movimento de relação entre a teoria e a prática. Como também permitir que percebessem que a atividade pedagógica do professor de Matemática é composta de inúmeros aspectos interdependentes.</p>

Tabela 1: Elaborada pelos autores.

A APROPRIAÇÃO TEÓRICA EM CURSO: PRIMEIRO MOMENTO

Pretendíamos nesses encontros que os futuros professores tomassem para si a necessidade de outra organização, primeiro do processo de aprendizagem de suas atividades pedagógicas e, posteriormente do ensino de Matemática que iriam ofertar na escola-campo de estágio. Queríamos apresentar-lhes uma base teórica que sustentasse essas duas transformações, de modo que ambos os processos fossem conduzidos no movimento “não de símbolo

a símbolo mas de um conceito a outro que apreende o objeto de modo mais profundo e multilateral” (KOPNIN, 1978, p. 29).

Assim, seriam capazes de incitar transformações das atividades externas em internas por meio de sua atividade humana de ensinar; por constituírem uma relação com outros seres humanos e com o contexto sociocultural, possibilitando um processo de apropriação, pois, “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma sociedade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Igualmente nos atentamos à questão de que os CAEPI fossem desenvolvidos conjuntamente com todos os professores em formação. Assim sendo, criamos condições para que se esses sujeitos se apropriassem da base teórica a eles ofertada, para que possivelmente fizessem dela conteúdo fundamental de suas atividades pedagógicas enquanto professores de Matemática. Teriam assim, liberdade objetivo-teórica de desenvolver atividades de ensino com outra estrutura organizativa – díspar da que encontramos em nossas escolas –, atividades essas capazes de desenvolver o nível da atividade pedagógica na qual está inclusa.

Deste modo, tínhamos todo o tempo o entendimento de que era necessário que ocorresse a compreensão de que há necessidade do estabelecimento de relações que decorrem da apropriação de um modo de organizar a atividade pedagógica do professor de Matemática e, conseqüentemente predispor outra organização do ensino de Matemática pelo viés do desenvolvimento do pensamento, com a fundamentação teórica ofertada a eles. Somente de posse da compreensão acerca dos elementos aqui discutidos, eles teriam condições de se verem em outro momento do experimento: a hora de planejar coletivamente os dois CAEPI que seriam desenvolvidos na escola-campo.

O PLANEJAMENTO COMPARTILHADO DOS CAEPI: O SEGUNDO MOMENTO

Os CAEPI desenvolvidos no experimento formativo que possuíam como lócus o estágio supervisionado funcionaram como elementos mediadores da organização consciente da atividade pedagógica: intercessores porque encontrar-se em atividade de ensino insinua, por conseguinte, ser consciencioso na ação de ensinar. Isto sugere intencionalidade da ação educativa.

Nesse caminho, nos atentamos para que os CAEPI desenvolvidos pelo grupo para aplicação na escola-campo apresentassem alguns elementos estruturais da AOE, que puderam ser apropriados por eles no decorrer do experimento formativo: a busca pela gênese do conceito na realização da síntese histórica, a permanência de traços essenciais dessa gênese conceitual na situação desencadeadora de aprendizagem, a íntima relação das ações da síntese coletiva com as ações que compõem a SDA, ascensão do abstrato ao concreto, alcance da relação entre o ideal e o real como processo de ação e reflexão, entre outras. Nesse processo, tivemos por objetivo “permitir que os sujeitos interajam, negociem significados mediados por um conteúdo com o propósito de solucionar coletivamente uma situação-problema” (MOURA, 2010, p.155).

Desse modo, as ações propostas nesse segundo momento do experimento formativo visavam romper com o esvaziamento teórico presente na educação escolar em seus diferentes níveis e formas de organização. As mesmas convergem para a fixação do irracionalismo como marca da contemporaneidade pós-moderna, à luz do qual a construção do conhecimento acerca dos conceitos matemáticos se dá como “forma de decodificação do real, ou seja, sua identificação à inteligibilidade da realidade em sua universalidade e concretude passa a ser cada vez mais negada” (MARTINS, 2009. p. 20).

Dessa forma, os CAEPI desenvolvidos com os futuros professores possuíam ações pré-estabelecidas: definir o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; selecionar ferramentas assistenciais de ensino e determinar as soluções metodológicas apropriadas a cada objetivo.

Entretanto, todas essas ações (partes) não eram notadas e muito menos compreendidas fora do ponto de vista da totalidade (o experimento em si), pois somente essa visão permite “enxergar, por trás da aparência das coisas, os processos e inter-relações de que compõe a realidade” (KONDER, 2008. p. 65) que se desejava investigar. Vejamos abaixo nas tabelas 2 e 3 a estrutura dos CAEPI planejados e desenvolvidos durante o experimento formativo.

Primeiro CAEPI – Mediado pelo conteúdo de Juros Compostos

Sequência de Ações	Forma Organizativa das Ações
Síntese histórica para apreensão do movimento de surgimento do conceito de Juros	Foi realizada na forma de uma pesquisa bibliográfica para que primeiramente os estagiários e depois os alunos da escola-campo de estágio percebessem quais necessidades humanas conduziram o homem a criar esse conceito.
Situação Desencadeadora da Aprendizagem 1ª Parte: A compra de um automóvel 2ª Parte: Realização de um teatro representando o funcionamento de instituições bancárias.	Foi lhes oportunizado um automóvel real no pátio da escola, com a respectiva demonstração por um vendedor, representado por um dos professores em formação, para que eles realizassem a compra e a assinatura do contrato de venda. Os professores em formação encenaram o Funcionamento de instituições bancárias com suas respectivas propostas de financiamento. Foram criadas duas instituições, com propostas que envolviam diferentes ofertas de juros a serem cobrados.
Síntese Coletiva: De posse do conceito matemático de juros, foram conduzidos à análise das propostas bancárias, para escolherem qual seria a “melhor matematicamente”.	Lhes foi oferecido esse conhecimento, mas de forma que fossem instrumentos para atingirem seus objetivos. Fizeram os cálculos respectivos de cada proposta, mediados intencionalmente pelos professores em formação, que tinham como objetivo fazer com que descobrissem qual era a melhor proposta de compra.

Tabela 2: Estrutura-síntese do primeiro CAEPI elaborado e desenvolvido pelos professores em formação.

O percurso do ensino de Matemática que estava presente nos CAEPI era o de atender o trajeto contrário do que é ofertado em nossa realidade escolar – do particular para o geral –. Seria desse modo, a aceitação da contradição, vista aqui como importante categoria dialética, como “mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem” (MARTINS, 2013.p. 295). Uma estrutura assim pensada pressupõe um ensino de Matemática organizado sobre a égide do pensamento em conceitos, que é o caminho mais apropriado para imaginar a “realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isoladamente, senão por meio dos nexos e das relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade” (VIGOTSKI, 1996. p. 79).

A presença dos elementos da AOE (síntese histórica do conceito, SDA e síntese coletiva) nos CAEPI planejados pelos professores em formação se fundamenta na premissa materialista histórico-dialética, de que deva haver a superação de uma relação unívoca entre eles. “Essa superação dá-se à medida que a atividade de ensino e aprendizagem possibilita a apropriação dos conceitos em um movimento semelhante ao de sua dinâmica original de produção, ou seja, de seu movimento lógico e histórico” (MOURA, SFORNI, ARAÚJO. 2011.p. 40). Ou seja, por “histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações (KOPNIN, 1978, p. 183).

Buscávamos ao longo do planejamento dos CAEPI a dialética do lógico e do histórico. Essa interdependência conexa, fundida numa intensa e complexa diferença entre as condições de surgimento e as necessidades da existência histórica dos conceitos matemáticos, onde as condições de surgimento constituem um pres-

suposto histórico independente, enquanto que, as necessidades da existência histórica desses conceitos são oriundas e reelaboradas pelas conjecturas históricas da existência humana, assim, “a investigação lógica mostra onde começa o histórico, e o histórico completa e pressupõe o lógico” (KOSIK, 1969. p. 51).

Os resultados de tais investigações compuseram-se em subsídios para as atividades de ensino dos professores em formação. Ademais, proporcionaram recursos a respeito do movimento lógico-histórico dos conceitos que beneficiam a atividade principal desses professores no processo de organização do ensino. Ou seja, “assumir a dimensão lógico-histórica do conhecimento pressupõe, na perspectiva do ensino que promove o desenvolvimento, organizar o ensino de forma que o sentido do conhecimento possa ser percebido não apenas na esfera das sensações, mas também na esfera dos processos mentais (ARAÚJO, 2013, p.154).

Todavia queremos esclarecer que o ensino de conceitos matemáticos que almeja o desenvolvimento de processos mentais qualitativamente superiores aos que comumente já temos postos em nossas salas de aula, carece estar intencionalmente organizado, pois a aprendizagem conceitual não ocorre “somente em razão do aluno estar em contato com as generalizações e abstrações consubstanciadas nos conceitos científicos” (SFORNI, 2011. p. 109). Nessa busca mantivemos o planejamento dos CAEPI primeiramente com um plano material de ações com objetos. Seguidamente, os alunos foram conduzidos para a expressão verbal, mas, sem “preceder da ação para evitar o formalismo das ações verbais, a ação vai aos poucos se convertendo numa ação teórica, baseada em palavras e conceitos, sendo ela responsável pela interiorização” (SFORNI, 2011, p. 110). Por último os CAEPI visam contemplar a etapa mental, onde a linguagem verbal converte-se numa forma de linguagem interna. Nessa fase “a ação se reduz e se automatiza, passa a constituir um fato do pensamento” (SFORNI, 2011.p. 110). Essa etapa se objetiva durante nossa síntese coletiva. Em consonância com essas premissas teóricas, vejamos como se deu o segundo CAEPI planejado e desenvolvido pelos sujeitos dessa investigação.

Segundo CAEPI mediado pelo conteúdo de Perímetro e Área de Figuras Planas

Sequências de Ações	Ferramentas
Situação Desencadeadora da Aprendizagem História Virtual	Os professores em formação criaram e contaram aos estudantes a história virtual: A missão de Xinavane*. O objetivo era recriar neles a necessidade humana de criação do conceito de perímetro e área. Como atividades de ensino inclusas na história Virtual eles tiveram que construir Xinavane, como também o seu HD.
Síntese Histórica	Nesse CAEPI decidimos mostrar os alunos da escola-campo, na forma de uma apresentação com uso de slides, somente com ilustrações, um resumo da síntese histórica que fora desenvolvida pelos estagiários para investigar a história e a historicidade dos conceitos de perímetro e área; ou seja, quais necessidades humanas conduziram nossa espécie à criação de tais conceitos matemáticos, quais foram os motivos, o movimento histórico de sua produção e a relação desse movimento com a decorrente organização lógica desses mesmos conceitos.
Síntese Coletiva - com a missão de ajudar Xinavane a arquitetar as construções de nosso mundo, tinham que se apropriar dos conhecimentos humanos acerca de perímetro e área.	Criaram plantas baixas de suas novas moradias, para isso tinham de se apropriar dos conceitos de área e perímetro, partindo do movimento do histórico ao lógico encarnado na atualidade. Todo tempo havia em nos uma preocupação de que nenhuma das etapas do CAEPI perdessem sua tão necessária interdependência. Portanto, a síntese coletiva estava atrelada à SDA que por sua vez possuía suas raízes na síntese histórica do conceito.

Tabela 3: Estrutura-síntese do segundo CAEPI planejado e desenvolvido pelos professores em formação.

A preparação desses conjuntos de atividades foi assinalada todo o tempo como um ato intencional, “[...] o que imprime uma responsabilidade ímpar aos que organizam o ensino” (MOURA, 2001, p. 146). Dessa forma, os CAEPI preparados pelos professores em formação tornaram-se fonte de produção de conhecimento. Esperávamos que eles se vissem como professores e se colocassem como tal em todas as suas especificidades. Que no processo de “aprendentes” do ensino fossem capazes de desenvolver seu pensamento teórico e o de seus alunos. Aspirávamos que, “[...] em atividade de ensino continuassem se apropriando de conhecimentos teóricos que lhes permitissem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes (MOURA et al, 2010, p.90).

Veremos que no momento subsequente, o desenvolvimento dos CAEPI, os professores em formação passam a assumir a “consciência” da atividade docente que realizavam, faziam isso como “reflexo e projeção, que registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa” (KOSIK 1969, p. 26) as ações necessárias à busca pela gênese dos conceitos matemáticos que estavam a aprender e a ensinar.

DESENVOLVIMENTO E REELABORAÇÃO DOS CAEPI: TERCEIRO MOMENTO

Esses encontros foram organizados, na direção de levar os futuros professores a refletirem sobre uma organização do ensino de Matemática voltada a contemplar a gênese dos conceitos que são ofertados aos alunos. A etapa dos CAEPI que continham a semente do entendimento da essência do conceito era a SDA, sendo a mesma balizada na síntese histórica do conceito. Nessa busca íamos com o CAEPI em andamento fazendo as mudanças necessárias em suas SDA (as atividades eram desenvolvidas em três salas do ensino médio, portanto, de uma a outra tínhamos

tempo para fazer as mudanças). As ações pertencentes aos CAEPI seriam por nós reelaboradas não somente com base no princípio do que eles ali vivenciavam, mas também calcados na ideia de que “o homem apreende o objeto à medida que atua sobre ele e o modifica com seus instrumentos” (KOPNIN, 1978. p. 36) sejam eles físicos ou teóricos.

Essa etapa do experimento formativo recebeu atenção minuciosa. Acreditamos que um processo de organização do ensino alocado na necessidade “de proporcionar ao aluno um encontro pedagógico com os conceitos” (MARTINS, 2007. p. 88) implica a reorganização contínua dos conhecimentos em processo de apropriação, para que a partir disso se possa conhecer o objeto – aqui encarnado no conceito matemático a ser ensinado – em toda sua essência. Segundo Kopnin (1978, p. 185) “ao conhecimento da essência, tornam-se compreensíveis e explicáveis todas as demandas históricas, casualidades e desvios que, sem obscurecerem a necessidade, encontram seu lugar na manifestação e complementação desta”.

Através da reelaboração dos CAEPI que acontecia nas aulas de estágio supervisionado na Universidade, concomitante ao seu desenvolvimento nas três segundas séries do ensino médio do colégio onde realizavam a etapa de regência, os professores em formação realmente objetivavam suas práxis, entendida conforme nosso arcabouço teórico não como “atividade prática contraposta à teórica” (KOSIK, 1969. p. 202), mas sim como uma determinação do homem em reelaborar a realidade objetiva. Sendo ela ativa, ou seja, capaz de se “renovar continuamente e se constituir praticamente” (KOSIK, 1969. p. 202) não tememos em afirmar em que ao reelaborarem os CAEPI ininterruptamente no curso de seu desenvolvimento, os professores em formação concebiam o entendimento da necessária unidade “do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1969. p. 202).

Nesse processo de reelaborar suas ações docentes, de poder modificar a forma como operacionalizá-las de acordo com os aportes teóricos do materialismo histórico-dialético, os sujeitos em questão terão evidências de que a construção do conhecimento pelo sujeito acontece na apropriação de significados, na produção conjunta de objetos e na solução de problemas gerados nas relações interpessoais. Nessa busca, segundo nossa interpretação dos pressupostos de Kopnin sobre a forma como podemos conhecer o objeto, é que percebemos que os CAEPI eram atividades ricas e orquestradas para conduzir o sujeito ao entendimento de que “o conceito da coisa e a realidade desta caminham juntos, à semelhança de dois assíntotas, aproximando-se constantemente um do outro, mas sem nunca coincidirem” (KOPNIN, 1978. p. 204).

Assim, a SDA de ambos os CAEPI foram construídas a partir de suas sínteses históricas, analogamente emparelhadas, embora mantivessem diferenças, pois “o conceito não é direta e imediatamente realidade e a realidade não é conceito imediato dessa mesma realidade” (KOPNIN, 1978.p. 204). Portanto, por mais ficção que pudesse parecer a história virtual do segundo CAEPI – A missão de Xinavane –, não era apenas irrealidade alheia da realidade para tratarmos dos conceitos de perímetro e área, não era “ficção em relação a ela e nessa ou naquela medida, desse ou daquele aspecto a incorpora ao seu conteúdo” (KOPNIN, 1978. p. 204).

Presos a esses entendimentos teóricos e sabedores de que somente “conhecemos o mundo, as coisas, os processos na medida em que os criamos, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente” (KOSIK, 1969. p. 206) foi que nos atentamos ao fato de que seriam os professores em formação no âmbito do desenvolvimento dos CAEPI na escola-campo pudessem ir os reelaborando, reproduzindo neles a experiência teórica que viviam, que aqui pode ser entendida como “um dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja

dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social” (KOSIK, 1969. p. 206).

Através da reelaboração dos CAEPI que acontecia nas aulas de estágio supervisionado na Universidade, concomitante ao seu desenvolvimento nas três segundas séries do ensino médio do colégio onde realizavam a etapa de regência, os professores em formação realmente objetivavam suas práxis, entendida conforme nosso arcabouço teórico não como “atividade prática contraposta á teórica” (KOSIK, 1969. p. 202), mas sim como uma determinação do homem em reelaborar a realidade objetiva. Sendo ela ativa, ou seja, capaz de se “renovar continuamente e se constituir praticamente” (KOSIK, 1969. p. 202) não tememos em afirmar em que ao reelaborarem os CAEPI ininterruptamente no curso de seu desenvolvimento, os professores em formação concebiam o entendimento da necessária unidade “do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1969. p. 202).

Nesse momento o conhecimento acerca dos aspectos constituintes da atividade pedagógica do professor de Matemática se separava do fenômeno “aprendizagem da docência”, isto é, o secundário se separava do que era essencial, já que “só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa” (KOSIK, 1969. p. 14). Nesse processo, o secundário – os aspectos que constituíam a atividade pedagógica – não era deixado de lado como irreal, mas revelava ser caráter fenomênico na essência da coisa (o processo de aprendizagem da docência). Esta decomposição do todo, que é componente distintivo do conhecimento “demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também à ação se baseia na decomposição do todo” (KOSIK, 1969. p. 14). Como a realidade humano-social é criada pela práxis humana, ao reelaborarem os CAEPI iam criando ações componentes do todo para transformar o curso do processo de aprendizagem das suas docências e dos conceitos matemáticos dos seus alunos.

CONCLUSÃO

Ao longo dos momentos do experimento formativo pudemos perceber que a evolução do pensamento dos sujeitos pressupõe meios lógicos que, por um lado, orientam o pensamento para uma determinada direção de apropriação dos elementos que constituem a atividade pedagógica, como terem domínio dos conceitos a serem ensinados. Eles se preocuparam com isso ao longo dos dois CAEPI e, por outro, permitiram-se a liberdade de criação, organizando as SDA dos dois CAEPI de forma bastante diferenciada. São capazes de tal feito, justamente por serem livres e capazes de quaisquer combinações, se comportando como um “instrumento da especulação criadora, que orienta a solução dos problemas pela via do método científico” (KOPNIN, 1978. p. 31).

Em consonância com o discutido, acreditamos que a atividade pedagógica do professor de matemática somente caminhará na direção aqui apresentada se as relações entre os homens forem transformadas. Como Vigotski (1934, p. 11) coloca, “A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual [...], esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem”. Esses entendimentos a nos eram importantes, pois estávamos centrados não em qualquer movimento de formação, mas naquele que busca, por meio de suas ações, constituir nos professores em formação um pensamento de apreciação sobre “a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa” (MOURA et al 2010, p. 207). Fizemos isto por acreditar que os momentos vividos por eles em todo o experimento formativo e destacados nesse momento final exemplificam instantes de julgamento crítico de suas próprias ações como sujeitos que se encontravam completamente imersos em um complexo processo de apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica do professor de matemática.

No desenvolvimento do experimento formativo, fomos percebendo a mudança qualitativa nas relações que aconteciam tanto com os professores em formação como com os alunos da

educação básica. Acreditamos que isso acontecia como fruto de uma maturidade quantitativa, que se desenrolava no interior dessas mesmas relações qualitativas. Diante disso, acreditamos que a educação pode sim ser transformadora, mesmo que seja nessa luta silenciosa travada no cotidiano da sala de aula, pois, as mudanças operam-se por dentro, pela evolução das contradições (que tanto nos esforçamos em desenvolver ao longo do experimento formativo), portanto, todas as oportunidades devem ser válidas. Mais que isso, aproveitadas para que o homem (professor ou aluno) possa fazer exercício de uma atividade que possa “transformar o mundo e não apenas discursá-lo” (GADOTTI, 1995, p. 159).

Todos os indícios apresentados ao final do experimento nos levam a defender a importância de uma intervenção nos processos: de formação inicial de professores de matemática e do ensino da matemática escolar. No entanto, não seria qualquer intervenção, mas aquela que será feita partindo-se da premissa de que estaremos dispostos a rever nossas interpretações em que nos baseamos, para que a partir delas possamos “duvidar” para propor, superar, transformar. Mesmo que para isso tenhamos de dar vida à consciência da inevitabilidade da mudança e da impossibilidade de escamotear todas as contradições que constituem os processos formativos de professores de Matemática e do ensino da matemática escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S.. *Rubinstein: Um grande psicólogo, uma grande personalidade*. In: *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. 137- 160

DAVÍDOV Vasili; MÁRKOVA, A. *La concepcion de las actividad de estudio de los escolares*. In: *La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología*. URSS: Editorial Progreso, 1987, p. 316-337.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KONDER, L. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOPNIN, Pável V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias*. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOURA, M. et al. *A Atividade Orientadora de Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem*. In: MOURA, M. (org.) a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

_____. *A atividade de ensino como ação formadora*. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. SFORNI, Marta Sueli de Faria. *A criança de seis anos na escola: é hora de brincar ou de estudar?* Revista Contrapontos- Eletrônica, Vol. 11 - n. 2. mai- ago. 2011. 143-151.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. LURIA, A. R. *Tool and symbol in child development*. In: *The Vigotski reader* (pp. 99-174). Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1934.

_____. VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas* (Vol. 4). Madrid: Visor. 1996.

- * **“A missão de Xinavane”**: Imaginem que vocês estão num futuro bem longínquo, e nesse futuro quase toda a raça humana foi extinta após uma batalha com alienígenas robóticos que queriam dominar a Terra. Vocês tinham vencido, mas o planeta ficou devastado. Não sobrou nenhuma edificação. Todos os humanos adultos foram exterminados. Restaram apenas crianças e jovens. Todos os livros destruídos, arquivos dos computadores deletados. Todo o conhecimento elaborado pelo homem ao longo de sua permanência no planeta, não mais existia. Teriam que reconstruir o planeta Para tal empreitada contavam apenas com um grande aliado: Xinavane. Xinavane era também um alienígena robótico, só que tinha se virado contra sua espécie, por não concordar com o extermínio da Terra. Como castigo pela deserção, os Teifos – nome da espécie robótica alienígena – desmontaram Xinavane e, espalharam suas peças para que os humanos não conseguissem montá-lo novamente, porque sabiam que Xinavane, se pudesse os ajudaria a reconstruir o planeta Terra. Xinavane era um robô muito inteligente e certamente teria guardado informações que ajudaria os humanos na reconstrução de seu planeta. Os humanos acreditavam que Xinavane tinha guardado em seu HD as informações apagadas pelos Teifos. Só que as peças para montar Xinavane foram encontradas e a missão de vocês hoje e remontá-lo para que os ajude a reconstruir o planeta

INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOCIENTÍFICOS, MATEMÁTICOS, ARTÍSTICOS E AMBIENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Márcia Friedrich¹; Débora Mirtes dos Santos
Ravagnani Dias²; Leandra Valéria da Silva
Negretto³; Sílvia Denise Carneiro Santos⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho emerge a partir de uma sequência didática pensada para trabalhar os conceitos fundamentais da Geometria, por meio do aplicativo Stellarium e Sky Map que proporcionou a utilização do celular e, conseqüentemente da tecnologia, pelos alunos e professores, além da utilização do computador e projetor multimídia para que todos tivessem acesso. O propósito foi desenvolver os conceitos de ponto, reta e plano, utilizando como plano

-
- 1 Faculdade Padrão
 - 2 Faculdade Delta
 - 3 Secretaria Municipal de Educação
 - 4 Universidade Federal de Goiás

de fundo, o Universo. Esta (sequência) estendeu-se abarcando conceitos de artes e Educação Ambiental no decorrer das aulas que foram desenvolvidas em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, Brasil, de agosto a novembro de 2016. O projeto se encorpou ao se associar à Arte e a Educação Ambiental, quando alunos e professores reuniram-se para tratar de conceitos das áreas envolvidas, entre eles os conceitos geométricos elementares até chegar aos polígonos perpassando pela arte e educação ambiental. Os polígonos posteriormente foram construídos com materiais reutilizáveis para uma intervenção e instalação artística, que é uma forma de arte contemporânea e efêmera. A realização da exposição aconteceu para estimular o fazer artístico dos alunos em um espaço comum da escola que se transformou em um espaço de apreciação das criações baseadas nos conceitos de polígonos apreendidos por meio Matemática.

O caráter formativo na constituição do ser como participante ativo na sociedade, no verdadeiro sentido de cidadania e humanização, perpassa necessariamente os espaços sociais em que o mesmo encontra-se inserido. Neste caso, o espaço se constitui no campo de uma Escola Municipal pertencente a Rede Municipal de Goiânia. Objetiva-se ampliar a visão de Matemática, Ciências, Artes e Educação Ambiental por meio da utilização da tecnologia em sala de aula como recurso pedagógico, no aprofundamento dos conceitos geocientíficos, matemáticos, artísticos e ambientais.

A caracterização do campo de ação pedagógica acontece nas aulas de Matemática da professora regente da escola, também por meio da inserção dos alunos estagiários do curso de Licenciatura em Física do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás (IF/UFG) e professoras da Faculdade Padrão e no intuito de dialogar com campos de diferentes concepções, escola e universidade. O espaço social funda-se no campo escolar e mais especificamente no campo da escola, que é definido por Genovez (2008, p. 171), como “[...] um campo de forças relativamente autônomo, dotado

de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas oriundas do campo econômico, político, religioso (...).”

O projeto envolve conceitos primitivos de geometria tendo como plano de fundo o Universo. Com o uso dos aplicativos “Stellarium” e “Sky Map”, utilizados em sala de aula com os celulares dos alunos, e projetor multimídia, foram trabalhados conteúdos básicos de Ciências (Universo com os planetas, estrelas, luas, Via-Láctea) e de Matemática, tais como: ponto, reta, plano, polígonos e não polígonos.

Ainda com este entendimento buscou-se na essência e na extensão desenvolver práticas na Matemática que empoderassem os alunos de novos e mais conceitos que isolados ou combinados com a Arte pudessem vir a constituir-se de elementos complementares para a formação da estrutura do pensamento e da ação. Assim toda a experiência foi construída com material reaproveitado. Esse elemento é a Educação Ambiental, conceito que parte de três bases fundamentais que se estende a grandes outras que são formadas pelo triple: Ambiental, Social e Econômico (SACHS, 2008).

A Ciência (Física) e a Matemática estão presentes em praticamente todas as ações cotidianas realizadas pelos seres humanos. Da mesma forma, a Arte se constitui elemento fundamental para desenvolver a sensibilidade e valorização das expressões verdadeiramente artísticas presentes e construídas pelo ser humano no seu contexto sócio ambiental.

Agrega-se ao trabalho o fetiche do aparato digital e a geração de nativos digitais que chegam à escola hoje. Faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas que vão ao encontro das expectativas dos alunos e atraem suas atenções para explorar os conceitos Matemáticos que são trabalhados normalmente no componente curricular, e que, na maioria das vezes, são expressadas por aversões dos alunos à disciplina. O trabalho faz parte do Projeto “Alfabetização Científica e Matemática: pesquisa, formação de pro-

fessores e produção de conhecimento no ensino fundamental” do Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) que está constituído na escola.

FUNDAMENTAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS E MATEMÁTICOS

A alfabetização Matemática e Científica aqui é um caminho que tem como horizonte alguns parâmetros que visam fornecer subsídios para que todo o cidadão que adentra o campo da escola, seja ele, educando, profissional da educação, estagiários, pesquisadores-professores, pais ou responsáveis (comunidade escolar), tornem-se capazes de dialogar com o mundo científico e tecnológico que os cercam. Para tanto, faz-se necessário que os professores-pesquisadores imersos nesse campo de ação sejam os construtores e mediadores do conhecimento e, por isso, é pertinente que essa ação seja pautada em fundamentação teórico-prática.

A história da matemática, desde a antiguidade, aponta para a necessidade do cálculo e do conhecimento geométrico espacial por onde o mesmo circula. Naquela ocasião, eram utilizadas variadas ferramentas para relacionar as quantidades: desenhos, pedrinhas, pedaços de madeira, um objeto trocado por outro, entre outras. No Egito antigo havia o interesse pela astronomia, que segundo registros, era observado nas inundações do Rio Nilo. Naquele momento da história surgia o calendário solar, com doze meses, cada um com trinta dias. Também nascem as noções geométricas e as medidas da necessidade de demarcar as terras para a produção de alimentos. Ficou caracterizado aí o início das operações, que na época, enfatizava a adição. Os algoritmos que fazem parte do cotidiano hoje tiveram forte influência dos povos da Mesopotâmia (D’AMBRÓSIO, 1996).

Segundo D’Ambrósio (1996), a Matemática não era reconhecida como ciência e isso levou a um atraso muito grande no seu desenvolvimento. Demorou muito para a mesma ser considerada uma matéria de fundamental importância para o desenvolvimento de crianças principalmente nos anos iniciais. O movimento da “Ma-

temática Moderna” influenciou de maneira significativa os líderes da Educação Matemática e aproximou educadores e pesquisadores, entretanto, não conseguiu desmistificar algumas práticas tradicionais e algorítmicas já recorrentes no meio dos pesquisadores. O resultado foram algumas mudanças nas aulas e nas provas e emergência da linguagem moderna de conjuntos com alguns exageros, mas com reflexos positivos.

A Matemática é fundamental para o desenvolvimento do educando e para a sua inserção como cidadão na sociedade atual. Este conhecimento faz parte do cotidiano e está presente em todos os currículos desde a Educação Infantil. Sendo considerado um componente curricular básico e indispensável, atrai a atenção de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, entretanto, o que está sendo ensinado nas escolas nem sempre contempla as reais necessidades dos alunos de uma determinada sociedade. É importante mostrar aos alunos a ligação com a sala de aula e o campo e entre o conhecimento na teoria e prática, para melhor compreensão dos conteúdos e formação do aluno. “O ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender e isso se relaciona com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento, e do aluno-aluno também tem filosofia de vida. Essa é a essência da filosofia da educação” (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 84).

As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Goiânia trazem a seguinte concepção:

Nesse sentido, no processo de aprendizagem não se dissociam o pensar e o agir. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, as aprendizagens que o educando realiza em seu cotidiano antecipam-se ao seu desenvolvimento, desafiando-o a novas aprendizagens e à construção de novos conhecimentos. Por meio da intervenção e da colaboração de pessoas mais experientes estabelece-se um processo de mediação que, no caso da escola, envolve todo coletivo enquanto educadores e os educandos (GOIÂNIA, 2009, p. 62).

Para ensinar Matemática, além de ter um ambiente de aprendizagem que possibilite ao aluno participar do processo, é necessário que ele seja o agente e interaja de maneira fluida e natural com a Matemática. Neste momento, é importante também que o aluno consiga entender a resolução de problemas exercitando o raciocínio, a oralidade e a construção do conhecimento numa relação de proximidade com o professor para que sejam trabalhadas as dificuldades, pois, assim ele consegue percebê-las, oportunizando a autorreflexão e o aprendizado também com o erro (SKOVSMOSE, 2006).

Dessa forma, os recursos tecnológicos são imperativos muito importantes para a dinâmica da sala de aula e o despertar de interesse dos alunos para o conteúdo que está sendo proposto. Na reflexão sobre os ambientes de aprendizagem agrega-se o aparato tecnológico como um suporte na mediação do conhecimento. Além do que, vai ao encontro de algo interessante para o aluno que lhe é tolhido a todo o momento que é o seu celular. Quando este é colocado a seu serviço torna-se um elemento motivador e instigador da sua curiosidade.

A alfabetização científica e matemática, associada à formação dos profissionais envolvidos no projeto, são a maior parte da expectativa e dos desafios do trabalho realizado nas escolas (FRIEDRICH et al, 2015). Demanda que vem ao encontro de anos de trabalho em escolas públicas de Ensino Fundamental, onde se percebe segmentos separados e conteúdos “engavetados”. Por isso, a necessidade da interconexão entre os profissionais e conseqüentemente a interdisciplinaridade são fundamentais para a formação do cidadão e de um currículo aberto e que estabeleça intra e interconexões entre as áreas do conhecimento que não são contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos fragmentados.

O PERCURSO...

Esta é uma atividade que emerge de um Pequeno Grupo de Pesquisa atrelado ao Pibid de Física da UFG e esta em atividade desde 2011 na Escola. O PGP visa trabalhar os conceitos científicos e matemáticos em uma perspectiva crítica e de participação dos agentes do campo da escola.

A sequência didática foi montada para contemplar os elementos primitivos da Geometria (ponto, reta, plano, polígonos e não polígonos) por meio da observação do Universo (planetas, estrelas, constelações). O uso dos recursos tecnológicos “Stellarium” e “Sky Map” foram fundamentais para a realização desta ação pedagógica.

Os alunos foram contatados via WhatsApp e lhes foi solicitado “baixar” em seus celulares o aplicativo “Stellarium” ou “Sky Map”. Na sala também foi projetado no quadro branco o universo, a partir do céu de Goiânia, via aplicativo.

Figura1: Pesquisa no celular em sala de aula. Fonte: Própria.



Figura2: Sugestão do aluno para montagem da “Instalação” usando a Geometria e sustentabilidade.



Fonte: Própria.

Figura 3,4: Reunião com a Professora de Artes para definição do trabalho.



Fonte: Própria.

A aprendizagem também perpassa pela forma particular de cada um elaborar os novos conhecimentos e em aceitar a opinião do outro. O “aluno que aprende tem que processar sistemas de dados matemáticos já existentes” (HUETE e BRAVO, 2006, p. 56). Isto também interfere na argumentação particular deste ou

aquele aluno e sua maneira de socializar seu conhecimento auxiliando os colegas do grupo.

Neste momento do trabalho, os alunos não haviam diferenciado ainda, polígonos e não polígonos. Foram trabalhados os elementos fundamentais dos polígonos e partiu-se para outra configuração do aplicativo em que se diferenciou reta, semirreta, segmento de reta, linhas poligonais abertas e fechadas, e o registro foi realizado pelos alunos com livre escolha dos mesmos. Após esta etapa foi solicitado que registrassem por meio de um mosaico, apenas os polígonos, pois já haviam contatado com a definição e condição de existência dos mesmos.

Segue-se ainda outra linha de investigação onde sobressai a pesquisa e produção do conhecimento científico que deságua no sujeito principal do processo que é o educando. Ressalta-se ainda que este trabalho adentra na área de Educação Ambiental, incorporando na expressão de arte a concepção de sustentabilidade e uso adequado dos materiais.

Buscamos desenvolver com os alunos o pensamento crítico e criativo, a imaginação relacionando a arte, a matemática e educação ambiental. Partimos da premissa que quando a Arte faz parte integralmente da educação, o aluno a apreende pela observação de todas as coisas existentes, inclusive a beleza implícita em um cálculo matemático. Interrelacionar ciência humana e ciência exata implica em oportunizar os alunos a descobertas, a criação, a sensibilidade. A sensibilidade nasce de um novo olhar, relacionado às experiências estéticas.

A experiência estética nasce do primordial, do olhar intenso e poético da articulação entre a intenção, as formas, as texturas, as cores, são intercâmbio que motivam e mobilizam o processo de criação do fazer artístico. A escolha e o caminho a ser percorrido com os alunos do sexto ano não se preocupou com uma produção de artisticidade, mas sim de uma experiência estética onde os conhecimentos “poligonais” da matemática estariam implícitos, assim a princípios pensamos em sistematizar em uma instalação.

Segundo Rancière (2014, p.28) que parafraseia em Platão, “ [...] a arte não existe , apenas existem artes, maneiras de fazer.”

Assim, a experiência com a Arte desses alunos inicia com o conceito de instalação e o vídeo da artista plástica Chiharu Shiota com a obra “Fios que tecem memórias”. Buscamos relacionar os conceitos matemáticos para o fazer artístico a partir do trabalho da artista citada. O percurso da criação não foi tão simples e rápido, foi um ir e vir, até que o grupo de alunos chegou à ideia de criar molduras de quadros com diferentes formas poligonais, molduras vazadas onde cada um é o retrato do que criou, eu me vejo no contorno do que faço.

Visto que a escola não teria grandes recursos com a aquisição de matérias para este trabalho fomos buscar formas alternativas para mais este processo de criação. Assim, a professora Leandra Negretto mestre em educação ambiental traz a suas contribuições para esta proposta de instalação. A proposta que se faz aos alunos é que eles observem ao seu redor quais objetos e materiais podem ser utilizados para este trabalho e como cada um irá construir a sua moldura retrato⁵.

Figuras 5,6: Confecção dos Polígonos com material reaproveitado.



Fonte: Arquivo pessoal

5 O uso das imagens foi autorizado.

Figura 7,8: Confeção dos Polígonos com material reaproveitado.



Fonte: Arquivo pessoal

O estreitamento entre as disciplinas humanas e exatas possibilitam o pensar no todo e a fragmentação que desde a Idade Média faz parte do nosso ensino. Olhar, ver e sentir, ver com cuidado, com detalhes.

A prática estética se construiu com as diversas formas de se ver o que estava à volta é tornar o invisível em visível, polígonos enquanto forma de moldura. Para Rancière (2014, p. 17), “As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas relações com as maneiras de ser e formas de visibilidade”.

Além da maneira de fazer a Matemática acontecer na prática e, por meio dela, aprimorar os conceitos interdisciplinares foi possível proporcionar a abertura de horizontes para o entrelaçamento de conhecimentos que formam o cidadão. A Matemática, na busca de formação de conceitos goecientíficos, a Arte com novidades para além da sala de aula trazendo uma introspecção na sensibilidade e na pesquisa da “instalação” até então desconhecida para os alunos, e a Educação Ambiental, fundamental para o contexto sócio-cultural trouxeram elementos diferentes para a sala de aula, e puderam ser vivenciados na prática, sem contudo, afastar-se

dos conceitos teóricos que são basilares para cada componente curricular.

A importância da Educação Ambiental não está apenas em uma obrigação ou um capítulo do livro que é preciso trabalhar como qualquer outro. Ensinar e aprender em Educação Ambiental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais vai além.

A opção pelo trabalho com o tema meio ambiente traz a necessidade de aquisição de conhecimento e informação por parte da escola para que se possa desenvolver um trabalho adequado junto dos alunos. Pela própria natureza da questão ambiental, a aquisição de informações sobre o tema é uma necessidade constante para todos. Isso não significa dizer que os professores deverão saber tudo para que possam desenvolver um trabalho junto dos alunos, mas sim que deverão se dispor a aprender sobre o assunto e, mais do que isso, transmitir aos seus alunos a noção de que o processo de construção e de produção do conhecimento é constante (BRASIL, PCN- Educação Ambiental, 1997, p.47).

Além disso, a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, traz em seu artigo 2º que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Da mesma forma enfatiza no Artigo 10 que “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. Reforça no parágrafo primeiro que a Educação Ambiental não pode ser trabalhada isoladamente como disciplina do currículo. Por isso o trabalho desenvolvido vai além da Matemática e da Arte, busca integrar a cidadania na prática por meio de ações que possibilitam ao aluno a visão da sustentabilidade e do cuidado com seu mundo.

Os profissionais da educação, que já estão na profissão, buscam formar-se e constituírem-se crítico-reflexivos da sua própria prática. A abrangência do trabalho reflete igualmente na formação de cidadãos críticos, capazes de tomar decisões sobre as suas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado é um recorte da intervenção do PGP/PIBID SANTA HELENA em parceria com a UFG, Faculdade Padrão e Faculdade Delta na Escola Municipal Santa Helena que representa a Rede Municipal de Educação de Goiânia. O mesmo já se apresenta relevante pelo fato de se tratar do ensino de Física para o Ensino Fundamental primeira fase, agregando os conceitos fundamentais geométricos e, por conseguinte, a caracterização da arte e Educação Ambiental, que está em fase de intervenção na Escola.

Prima-se pela formação dos agentes desse percurso. Da mesma forma a compreensão de que a alfabetização científica, matemática, artística e ambiental faz parte do cotidiano. Para tanto, a concepção dos fenômenos físicos são os embasamentos fundamentais do trabalho. O envolvimento dos temas demonstra a importância da desfragmentação e interdisciplinaridade dos objetivos previstos nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e da Rede Municipal de Goiânia.

Portanto, acredita-se que a contribuição do trabalho será intensa de surpresas relevantes para o futuro dos alunos dos anos iniciais, da educação e da formação permanente do professor-pesquisador no campo da escola. Da mesma forma, a interação de Pedagogos, Matemáticos e Físicos proporciona momentos de formação de áreas específicas e tidas como antagônicas pela comunidade científica. Com certeza, a experiência já em andamento na escola demonstra que muito ainda pode ser realizado e muitas

contribuições ainda juntar-se-ão à bagagem cultural escolar, acadêmica e científica nas áreas envolvidas.

Para os alunos a realização da ação pedagógica foi muito importante, pois os mesmos estão, a partir dos recursos tecnológicos fornecidos, criando seus conceitos e aplicando os mesmos na confecção da instalação (obra de arte) que foi construída juntamente com o grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *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.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FRIEDRICH, M.; RAVAGANANI DIAS, D. M.; GENOVESE, L. G. R. *Professores e Futuros Professores, Estágio e Estagiários: Reflexões Sobre e Formação Inicial e Continuada*. In: JARDIM, Jean. J. Goiânia, GO: Instituto Tueri, v. 5, 2015. p. 15-27.

GENOVEZ, L. G. *Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar*. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

GOIÂNIA, GO. *Diretrizes Curriculares. Orientações Gerais*. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

HUETE, J. C. S.; BRAVO, J. A. F. *O ensino da matemática. Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NACARATO, Adair Mandes, MENGALI, Brenda leme da Silva, PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. *A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PIRES, C. M. Carolino. *Currículos de matemática: da organização linear á ideia de rede*. São Paulo: FTD, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 2.ed.(2009) São Paulo: EXO experimental org; Editora 34, 2 reimpressão 2014.

SACHS, Ignacy. *Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2008

SKOVSMOSE, O. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Interlineado 1,5. Extensão máxima, incluyendo referencias bibliográficas, de 8 carillas (en caso de ser necesario incluir hasta 4 páginas de Anexos después de las Referencias). Texto justificado, sin sangrías. Gráficas o ilustraciones: insertadas en el cuerpo del trabajo en el lugar que corresponda. Los subtítulos deben ponerse en minúscula y en negrita.

HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES

Larissa Rodrigues Mendonça¹; João Pedro
Marques Oliveira²; Luciano Feliciano de Lima³

INTRODUÇÃO

Em reuniões do grupo de estudos **Síndrome do Delta**, que acontecem todas as sextas-feiras, das 08:00 às 12:00, no Câmpus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás (UEG) tem-se estudado sobre o ensino de funções. O interesse desse grupo é elaborar planejamentos que possam motivar a participação dos alunos na aula de matemática. Para isto, são realizadas reflexões

-
- 1 Licencianda em Matemática. Bolsista do Pibid de Matemática do campus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás (UEG). larissamendonca21@gmail.com
 - 2 Licenciando em Matemática. Bolsista do Pibid de Matemática do campus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás (UEG). joaopedromo2010@hotmail.com
 - 3 Doutor em Educação Matemática pela Unesp de Rio Claro/SP Professor e coordenador do Pibid de Matemática do campus Cora Coralina da Universidade Estadual de Goiás (UEG). 7lucianolima@gmail.com

sobre alternativas pedagógicas como a abordagem dialógica e investigativa com o uso de recursos como História da Matemática, Jogos na Aula de Matemática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) visando criar um ambiente mais variado para promover a aprendizagem dos alunos. Em relação a História da Matemática, o grupo entende como uma possibilidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos. O trabalho com a história tem o intuito de potencializar o desenvolvimento da criticidade dos alunos uma vez que auxilia na compreensão de alguns porquês da matemática. Além disso, pode ser um recurso poderoso ao professor para elaborar aulas minimizando possíveis dificuldades dos alunos a partir do conhecimento das dificuldades do desenvolvimento de determinado conceito. Nesse sentido, o presente texto pretende refletir sobre como a história pode ser trabalhada na sala de aula de matemática como fonte de incentivo e, conseqüentemente, como motivação para o envolvimento dos alunos na aprendizagem de funções. Apresenta-se um contexto histórico que aborde historicamente a gênese do conceito de função e sua importância no desenvolvimento da matemática para transformar os alunos em sujeitos autônomos, isto é, que sejam produtores de seu conhecimento. Entende-se que essa abordagem possa favorecer questionamentos do tipo: “em que ou para quem o conhecimento de determinado conteúdo pode servir?”. O presente estudo visa contribuir com o planejamento de tarefas sobre função para alunos do ensino médio.

Tem sido corriqueiro, nos ensinos fundamental e médio, a matemática ser apresentada por uma seqüência de definições, conceitos e conteúdos organizados e encadeados de forma precisa. Uma conseqüência pode ser a impressão de que os conhecimentos matemáticos foram criados, desde seu início, da maneira como são apresentados em sala de aula. Afinal, raramente são discutidas as tensões, os problemas, as crises ou influências histórias, políticas e sociais para o desenvolvimento e a aceitação acadêmica de determinado conceito/assunto da matemática.

Na tentativa de superar um estereótipo da matemática como uma ciência exclusivamente repleta de axiomas, teoremas, postulados, definições, dentre outros, reconhecemos a importância da história na sala de aula. Ao estudar o desenvolvimento do conhecimento matemático o professor pode refletir com seus alunos sobre a construção histórica, política e social viabilizando um ambiente de ensino e aprendizagem com mais significado aos alunos. Concordamos com Peters (2005, p. 4-5) “que a utilização da história da matemática no ensino da disciplina contribui sobremaneira para que se crie, nos educandos, uma compreensão maior e melhor dos mecanismos de apropriação do conhecimento científico e, em particular, do conhecimento matemático”.

Trabalhar a história na aula de matemática pode contribuir com a contextualização desta disciplina porque é possível acompanhar o desenvolvimento de determinado assunto, percebendo-se como ele foi sendo elaborado. Como uma construção humana, não algo recebido por um ser divino e longe de nós. Dessa maneira, ela pode contribuir com a compreensão dos alunos uma vez que eles têm contato com porquês relacionados a conteúdos matemáticos. Além disso, percebem o papel importante da matemática na sociedade atual como potencializadora, por exemplo, do desenvolvimento tecnológico.

Para nós, a história na aula de matemática pode contribuir como mais um motivador para o ensino e a aprendizagem da matemática. Consideramos extremamente relevante despertar o interesse dos alunos às aulas porque a falta de atenção e de envolvimento dos discentes nas aulas tem sido reclamação recorrente de professores desta disciplina. Há vasta literatura em educação matemática com interesse na aprendizagem dos alunos e em outras abordagens pedagógicas do professor. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) sugerem que o professor viabilize ambientes de aprendizagem para o aluno ser ativo em seu processo de aprendizagem. Assim, o professor poderia desenvolver sua prática pedagógica por meio da resolução

de problemas, com a utilização da história da matemática, de tecnologias da informação e de jogos. A sala de aula, organizada desta maneira, permitiria maior interação do professor com os alunos e dos alunos entre si. Criando caminhos para uma produção ativa dos alunos, na sala de aula, entendida como uma forma de fazer matemática.

O processo dos alunos de produzir seus conhecimentos, na sala de aula, por meio desse fazer matemático é uma maneira de promover um ambiente educativo para além de teorias, definições, exemplos de aplicação e exercícios de fixação. Nesse sentido, pretendemos destacar a história da matemática como um meio que contribui para os alunos perceberem essa ciência como uma produção humana. De acordo com Miguel e Miorim (2011) das críticas ao Movimento da Matemática Moderna, na década de 1980, derivou o movimento em torno da história da matemática. Dentre eles há o campo de pesquisa da história na educação matemática que reflete sobre

[...] problemas relativos às inserções efetivas da história na formação inicial ou continuada de professores de matemática; na formação matemática de estudantes de quaisquer níveis; em livros de matemática destinados a ensino em qualquer nível e época; em programas ou propostas curriculares oficiais de ensino da matemática; na investigação em educação matemática, etc. (MIGUEL; MIORIM, 2011, p. 11).

Os interesses em história na educação matemática têm a ver com uma consideração “quase unânime, entre os pesquisadores em educação matemática, acerca da importância da perspectiva histórica e da sua fundamentação epistemológica na formação científica” (VALDÉS, 2006, p. 15).

Para nós, o estudo histórico da produção de determinados conteúdos matemáticos pode contribuir com sua compreensão porque estimula os alunos a refletir sobre o que motivou o de-

envolvimento dos mesmos. Afinal, “a recuperação do processo histórico de construção do conhecimento matemático pode se tornar um importante elemento de contextualização” (BRASIL, 2006, p. 86). Para D’Ambrósio (2009, p. 29) “a história vem aparecendo como um elemento motivador de grande importância”, pois com ela é possível compreender a produção, o desenvolvimento e a utilização de teorias e práticas em outros contextos e em outras épocas.

A história da matemática, para além de ser abordada como assunto específico pode contribuir com o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação ao conhecimento matemático. Pode mostrar, por exemplo, que o desenvolvimento desta ciência demandou muito envolvimento e perseverança para produzir soluções aos problemas estudados. Assim, em sala de aula, os alunos poderiam perceber que para a aprendizagem e para a produção do conhecimento matemático é necessária uma participação ativa no processo.

Consideramos importante que os alunos percebam a matemática como uma ciência exata, mas que se relaciona com o contexto histórico e social. O entendimento de que “dentre as inúmeras técnicas criadas [pelos seres humanos], a matemática é apenas uma delas, desenvolvida a partir das culturas ao redor do Mediterrâneo” (D’AMBROSIO, 2012, p. 119) é relevante para a formação de futuros cidadãos como sujeitos críticos. Assim, o desenvolvimento da matemática poderia ser visto, e entendido, pelos alunos, como mais uma produção humana.

Para Miguel e Miorim (2005) a história na educação matemática também pode auxiliar o professor a compreender possíveis obstáculos enfrentados pelos alunos no entendimento de determinado conteúdo. Lorenzato (2008, p. 107), considera que a utilização da história pode tornar as aulas de matemática mais compreensíveis aos alunos, pois “esta mostra que a matemática surgiu aos poucos, com aproximações, ensaios e erros, não de forma adivinatória, nem completa ou inteira. Quase todo pensa-

mento matemático se deu por necessidade do homem, diante do contexto da época”.

Interpretar o contexto é fundamental para o desenvolvimento de sujeitos críticos. Skovsmose (2008) evidencia isso ao refletir sobre a noção de educação matemática crítica. Ele conta de sua estada na África do Sul, em 1994, quando se envolveu em um projeto de educação matemática, logo após o *apartheid*, que durou seis anos. Buscando compreender o sentido da democracia e da justiça social, naquele contexto, ele se atenta à necessidade de reformular e recriar sua compreensão de educação matemática crítica porque, em suas palavras: “Estava claro para mim que a noção de educação matemática crítica, que em grande parte fora formulada em contexto europeu, não teria a menor validade ali.” (SKOVSMOSE, 2008).

O professor Ubiratan D’Ambrósio (1996) enuncia quatro pontos para argumentar sobre as finalidades da história da matemática na sala de aula de matemática: 1) Para situar a matemática como uma manifestação cultural de todos os povos em todos os tempos, como a linguagem, os costumes, os valores, as crenças e os hábitos, e como tal diversificada nas suas origens e na sua evolução; 2) Para mostrar que a matemática que se estuda nas escolas é uma das muitas formas de matemática desenvolvidas pela humanidade; 3) Para destacar que essa matemática teve sua origem nas culturas da antiguidade mediterrânea e se desenvolveu ao longo da Idade Média e somente a partir do século XVII se organizou como um corpo de conhecimentos com um estilo próprio; 4) E desde então foi incorporada aos sistemas escolares das nações colonizadas e se tornou indispensável em todo o mundo em consequência do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico.

Compreender este processo histórico, contextualizando-o com o momento atual, pode contribuir com a formação de sujeitos críticos e participativos, ou seja, de cidadãos preocupados com a diminuição de desigualdades sociais. Nesse sentido, entendemos, com Bordignon e Gracindo (2001), o cidadão como um sujeito

que se apropria das informações, da ciência e da tecnologia visando produzir conhecimentos. Alguém capaz de refletir sobre as informações recebidas, analisá-las e expor seu ponto de vista por meio de argumentação consistente, embasada em conhecimento teórico. Para formar sujeitos críticos é importante que a escola promova um ambiente que promova a produção “do saber e da cultura, do prazer e da sensibilidade, desenvolvendo capacidades técnicas, políticas e humanas, que tornem os alunos: capazes de aprender; competentes técnica e politicamente; éticos; autônomos e emancipados” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 158).

Neste artigo queremos destacar a contribuição da história na educação matemática visando à explicação de porquês referentes aos conteúdos matemáticos. Mais especificamente, nos concentraremos em refletir, por meio da história da matemática, o porquê do desenvolvimento do conceito de função.

POR QUE ESTUDAR FUNÇÃO?

O conceito de função, não raro, é relacionado a uma associação limitada durante o ensino e a aprendizagem da matemática. Professores e alunos o entendem de maneira utilitarista, consolidando o termo função com, por exemplo, função afim, função quadrática, função exponencial, função logarítmica, dentre outras. A compreensão do conceito é deixada de lado em detrimento do “ganho intelectual potencial desse aprendizado e das possibilidades de extrapolar esses conhecimentos no cotidiano” (MACIEL; CARDOSO, 2014).

Braga (2006) considera que o processo de inserção de função e dos demais conteúdos da disciplina que entendemos hoje como a matemática do secundário foi concretizada no ano letivo de 1929. Segundo este autor, a matemática surge como uma nova disciplina escolar do ensino brasileiro que resultou da junção de três disciplinas independentes, que foram: aritmética, álgebra e geometria. Esta função foi criada a partir da referencia interna-

cional, tendo como epicentro as ideias do renomado matemático prussiano Felix Klein, sendo assim proposta a renovação no nível de ensino. A transformação estrutural da nossa matemática escolar ocorreu em 1931, e teve como referência a reforma educacional ampla, conhecida como reforma Francisco Campos.

O conceito de função evoluiu historicamente, por meio de diversas contribuições, foram necessários anos e anos de aprimoramentos e modificações para se chegar ao que temos hoje. A quadro1, extraída do texto de Vazquez, Rey e Boubée (2008), apresenta o entendimento sobre função no decorrer dos anos.

Época	Definição
Século XVII	Qualquer relação entre variáveis
	Uma quantidade obtida de outras quantidades mediante operações algébricas ou qualquer outra operação imaginável.
	Qualquer quantidade que varia de um ponto a outro em uma curva.
	Quantidades formadas usando expressões algébricas e transcendentais de variáveis e constantes.
Século XVIII	Quantidades que dependem de uma variável.
	Função de algumas variáveis, como quantidade, que é composta, de alguma forma, de variáveis e constantes.
	Qualquer expressão útil para calcular.
Século XIX	Correspondência entre variáveis.
	Correspondência entre um conjunto A e os números reais.
	Correspondência entre os conjuntos.

Quadro 1- Definições de funções ao longo dos séculos
Fonte: (VAZQUEZ, REY & BOUBÉE, 2008)

Quadro 1 – Definições de funções ao longo dos séculos.

O *quadro 1* apresenta, de forma simplificada as definições e os conceitos das funções que passaram por modificações ao longo dos séculos. Estas transformações ocorreram devido às necessidades de cada época. De acordo com Maciel (2011) citando (SOUZA; MARIANI, 2005) a história do conceito de função pode ser dividida em três etapas: i) antiguidade: momento em que a noção de função aparece como uma dependência de valores de forma intuitiva; ii) idade média: período em que a noção de função relaciona-se com representações geométricas e mecânicas; iii) idade

moderna: o conceito de função passa a ser representado por expressões analíticas. Conforme Abbagnano (2012, p. 548)

No final do século XVI, o grupo de matemáticos ao qual pertencia Leibniz [...] inferiu do significado de relação o conceito matemático de função, mas a primeira tentativa de defini-lo foi feita por Johann Bernouilli em 1718. Hoje em dia, as definições que os matemáticos dão desse conceito de função variam muito, mas em geral podemos dizer que se trata de uma regra que une variações de certo termo ou de um grupo de termos com as variações de outro termo ou grupo de termos. Na função distingue-se a variável dependente [...] e as variáveis independentes.

Ao refletirmos sobre a evolução do conceito de função levamos em conta a importância de planejarmos atividades que fizessem referência a relação entre variáveis dependentes e independentes. Entendemos que isto seria relevante para os alunos construir gradativamente o conceito de função, pois entendemos com D'Ambrósio (1999, p.97) de que “um dos maiores erros que se pratica em educação, em particular Educação Matemática é desvincular a Matemática das outras atividades humanas”. Concordando com ele entendemos que à história da matemática tem como uma das suas principais funções dar sentido e explicar o porquê da formação dos conteúdos e desta forma levar o aluno por meio de investigação a relacioná-lo com seu cotidiano. Sabe-se que através dos estudos sobre a construção histórica dos conhecimentos da matemática se tem a compreensão da evolução de conceitos onde se prioriza dificuldades epistemológicas (origem, estrutura, métodos e validade do conhecimento). A construção do conhecimento sobre a matemática vem de maneira histórica onde se percebe que este foi elaborado de forma de tentativas que do homem para compreender e desta forma conseguir atuar no mundo.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA CONTRIBUINDO COM O PLANEJAMENTO DE AULA SOBRE FUNÇÕES

Estudar trabalhos sobre a história do desenvolvimento de um conceito de função contribuiu para que planejássemos tarefas que permitissem organizar uma maneira de os alunos refletirem sobre este objeto matemático. Por exemplo, Maciel (2011, p. 48) faz uma categorização de aspectos relevantes para o ensino de funções, como: A) valorização da dependência entre variáveis; B) apresentação do conceito de função por suas possibilidades de representação; C) entender o conceito de função associado a problemas contextualizados; D) utilizar o conceito de função como modelo matemático para outras ciências; E) compreender o conceito de função através do problema da variabilidade.

A história dentro da educação matemática vai muito além de apenas levar um contexto histórico para sala de aula, pois a história auxilia o professor e os alunos no ensino aprendizagem de conteúdos programáticos em sala de aula, pois através do contexto histórico esse professor pode encontrar ferramentas que o auxiliem na familiarização e a prevenir certas dúvidas que possam surgir no decorrer de uma aula. Pois o conceito de história quando abordado em sala de aula é algo que pode ser tratado como fonte de incentivo e motivação para o aprendizado, algo que pode ser trabalhado por meio do cenário de investigação como Skovsmose (1999) aborda em seu texto Cenários para Investigação onde o professor irá fazer que o ambiente dê suporte para um trabalho investigativo que favoreça a formulação do conhecimento dando sentido no estudo, para que desta forma transforme o aprendizado em algo prazeroso, deixando de ser um aprender bancário como Freire (1996) nos traz em seu livro a pedagogia do oprimido e passe a ser um aprendizado onde o sujeito deixe de ser objeto e passe a ser sujeito.

METODOLOGIA ABORDADA NA ESCOLA A CAMPO

Foram desenvolvidas pesquisas pelo grupo de estudos **Síndrome do Delta**⁴ em duas escolas estaduais da cidade de Goiás, o Colégio de Aplicação Manuel Caiado e no Colégio Estadual Prof. Alcides Jubé, onde foram desenvolvidas atividades visando despertar o interesse dos alunos. O estudo da História do desenvolvimento do conceito de função contribuiu para elaborarmos uma aula que evidenciasse a relação de dependência entre variáveis. Assim, propusemos tarefas do tipo:

Nas tabelas a seguir, descubra qual a regra para se chegar ao número respondido.

Escreva uma frase e uma expressão que represente a regra:

Tabela 1:

Número dito:	4	6	10	15	3
Número respondido:	8	12	20	30	6

Frase: _____

Expressão: _____

Por meio desta tarefa queríamos que os estudantes percebessem a relação entre as sequências e, a partir daí, refletissem sobre qual era a variável dependente e qual a variável independente.

Esta tabela 1 foi desenvolvida em um Colégio da rede estadual da cidade de Goiás com alunos do 1º ano do ensino médio, onde apresentamos a proposta de nosso trabalho com os alunos e, em seguida, entregamos uma ficha contendo a tarefa anteriormente mencionada.

4 Grupo composto por dez bolsistas do PIBID, dois bolsistas do PRÓ-LICENCIATURA e pelo professor coordenador.

No início da atividade os alunos tiveram um pouco de dificuldade para determinarem as variáveis, mas ao decorrer foram se soltando tentando fazer. Quando sentiam dificuldades nos chamavam para sanarem suas dúvidas. Não era nosso interesse dizer à eles tudo o que deveriam fazer. Estávamos preocupados que eles tentassem entender a tarefa, discutindo-a com os colegas do grupo. Eles não haviam trabalhado anteriormente por meio de uma abordagem dialógica e investigativa. Sendo assim, buscamos em todo o tempo incentivá-los a se questionarem sobre o que faziam. Fazíamos isto a partir da devolução dos questionamentos que nos faziam com outros questionamentos: “Isto está certo professor?”; “Não sei, o que você acha? Já perguntou para os demais colegas do grupo? O que eles acham?”.

Quando terminamos o desenvolver a atividade percebemos que os alunos estavam mais seguros das respostas que nos davam, eles já não esperavam que respondêssemos tudo a eles, foi algo muito bom e produtivo. Houve uma cooperação com um professor, representado por nós do grupo de estudos, criando uma situação para que os alunos pudessem refletir sobre as relações entre dois conjuntos e pensar sobre uma lei de formação que produzisse o número respondido a partir do número dito.

Figura 1: fotos das atividades em sala de aula



Fonte: Arquivo dos autores

Figura 2 – alunos desenvolvendo atividades em grupo



Fonte: Arquivo dos autores

As figuras 1 e 2, são fotografias que foram tiradas na escola a campo no decorrer das atividades desenvolvidas, nestas podemos observar os alunos em grupos, tentando desenvolver o que havia sido proposto a eles, a atividade teve duração de aproximadamente duas aulas, onde foi algo extremamente produtivo pois todos se envolveram e participaram da aula. O saber do desenvolvimento do conceito de função, a partir da história, nos possibilitou pensar em meios que pudessem favorecer um conhecimento crítico dos alunos sobre o assunto estudado. Também cabe dizer que a história da matemática também contribui com elemento para contextualizar o ensino. Saber sobre o desenvolvimento de um conceito matemática, assim como sobre sua utilização em outras épocas, pode tornar a aprendizagem da matemática mais significativa.

Algo importante a se destacar é que através da história, o aluno vai perceber que a matemática é produto da produção humana e não algo de outro mundo sem correspondência com a vida das pessoas. D'Ambrosio (2012) nos traz que

Os grupos humanos da sociedade desenvolvem ao longo de sua história, uma evolução cultural de acordo com sua forma de cultura (etno) como distintas técnicas. Se estabelecendo inúmeras técnicas criadas, sendo a matemática apenas mais uma delas, que se desenvolveu a partir de culturas ao redor do mediterrâneo. (D'Ambrosio; 2012, p.119).

A história da matemática pode mostra-la como mais uma forma de cultura desenvolvida pela humanidade. Quando se traz para sala de matemática o porque estudar determinados conteúdos, como foram criados e sua finalidade no cotidiano se torna algo com mais significado, pois este aluno deixará de entender esta matéria como algo sem sentido. Trazer a história da matemática para dentro do contexto escolar pode mudar o pensamento ruim sobre o estudo da matemática e incentivar os alunos a perceberem

esta matéria como mais um produto da criatividade humana para a compreensão e explicação do mundo.

COMO DESENVOLVER CONCEITO DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA HISTÓRIA?

Para desenvolver o conceito de função através da história é interessante se buscar elementos a partir de fatos históricos que relacionem este conteúdo a situações da vida. Anteriormente, nesse texto comentamos sobre como o conceito de função foi evoluindo ao longo dos anos e se modificando de acordo com as necessidades de cada época.

Ao levar a história para a sala é importante um embasamento teórico convincente e adequado para apresentar, o conceito de função, por exemplo, pode se dizer que o método das funções foi desenvolvido desde tempos muitos remotos até chegar ao conceito que temos atualmente. O homem sempre procurou fazer relações entre conjuntos, e as funções são um tipo especial dessas relações. Por meio dessas relações buscavam sanar algumas dificuldades, por exemplo, os antigos enfrentavam dificuldades com a contagem do rebanho. Muitos livros nos trazem que eles associavam a cada animal uma pedra. Caso sobrasse alguma pedra era porque faltava um animal, e se faltava alguma pedra é porque havia aumentado o rebanho, (Maciel Paulo, 2011) nos traz que isso se refere a uma associação de objetos para suas necessidades cotidianas.

CONSIDERAÇÕES

A importância deste trabalho é mostrar através da história no contexto escolar o motivo para se estudar a matemática, qual a sua importância para a vida e no cotidiano. Pois quando se leva o contexto histórico para sala tem-se como um dos principais objetivos, levar o aluno a ser autônomo crítico, e sujeito de aprendizagem, nas figuras 1 e 2 abordadas neste texto, podemos ver

que os alunos não esperavam mais as respostas, eles conversavam e discutiam entre si e chegavam no objetivo nas atividades. Isto se torna algo estimulante pois percebe-se que através dos contextos históricos pode-se melhorar a forma de compreender situações problemas em uma sala de aula. D'Ambrosio em seu livro Educação para uma sociedade em transição (2016) nos traz que Marcus Tullius Cícero nos fala do *educere* como o ato de sair tirar algo para fora, ele aponta que o *educere* se refere ao ato de dar a luz (como a luz do parto), o tirar o novo de cada indivíduo. Uma forma de fazer isso é através de uma educação com significado aos estudantes. Entendemos que a história da matemática em sala de aula é algo que pode ser tratado como fonte de incentivo e motivação para o aprendiz.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, NICOLA. 1901-1990.-Dicionário de Filosofia
- ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*. Tradução Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRAGA, C. Função a alma do ensino da matemática. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006. 172p
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- D'AMBROSIO, U. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação matemática. São Paulo, 1999.
- FREIRE, PAULO.; Pedagogia da autonomia; 1996
- FREIRE, PAULO.; (Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro;1987)
- KLEINER, I. Evolution of the Function concept: A Brief Survey. The college Mathematics Journal, September 1989.

MACIEL, PAULO ROBERTO CASTOR, A construção do conceito de função através da historia da matematica, 2011.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. *História na Educação Matemática*. São Paulo: Autêntica, 2011.

PETERS, J. R. *A História da Matemática no Ensino Fundamental: uma análise de livros didáticos e artigos sobre história*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

SKOVSMOSE.; (1999) artigo Cenários para investigação.

VÁZQUEZ, S.; REY, G.; BOUBÉE, C.; “El concepto de función a través de la Historia”, Revista Iberoamericana de Educación Matemática; v. 4 , n.16, p. 141-151, dez. 2008.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO PROPOSTA DIDÁTICO- METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO CONCEITO DE POTENCIAÇÃO

Wallace Yamamoto Garcia¹; Ivo Augusto Zuliani
De Moraes²; Cezar Augusto Ferreira³

INTRODUÇÃO

Esta comunicação oral discutirá os resultados de uma proposta didático-metodológica desenvolvida no seio de um Subprojeto Pibid de Matemática da Universidade Estadual de Goiás. O foco central era o uso das Histórias em Quadrinhos (HQ) como sugestão para o ensino dos conceitos matemáticos de potenciação para turmas de 9º ano do ensino fundamental da escola parceira do referido subprojeto. As HQs por muito tempo não foram aceitas nas escolas, por serem consideradas prejudiciais ao aprendizado dos alunos, pois se argumentava erroneamente que os alunos ficavam presos apenas às imagens. Mesmo com as restrições no ambiente escolar, o uso das HQs destacou-se entre os

1 Universidade Estadual de Goiás. /w.yamamoto@hotmail.com/

2 Universidade Estadual de Goiás. /ivoaugustozm@hotmail.com/

3 Universidade estadual de Goiás. /cezarqueroserdeus@hotmail.com/

estudantes, por serem atraentes e, ao mesmo tempo, uma leitura prazerosa. Nossos pressupostos teóricos se alicerçam na Teoria da Atividade e Teoria do Ensino Desenvolvimental. O objetivo foi investigar como as Histórias em Quadrinhos objetivadas como proposta didático-metodológica podem possibilitar uma melhoria do processo de ensinar e aprender o conceito matemático de potenciação em 9º anos do ensino fundamental. Para tal desenvolvemos uma situação desencadeadora de aprendizagem na forma de história virtual e escolhemos a história em quadrinhos como a maneira para que a mesma fosse apresentada aos alunos. Para o acompanhamento e posterior entendimento do processo de desenvolvimento da apropriação do conceito matemático em questão, fizemos uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: filmagem em áudio e vídeo, entrevistas com os alunos antes, durante e após o desenvolvimento das atividades e aplicamos questionários. Os resultados nos indicaram que houve um significativo envolvimento dos alunos na realização das atividades e que os mesmos se apropriaram de forma mais significativa do conceito matemático abordado, comprovando o resultado satisfatório de usar as HQs como recurso didático-metodológico no ensino e aprendizagem de Matemática.

Pensando no papel do professor como organizador do ensino, tendo em vista que “a prática educativa, desenvolvida de maneira eficaz e organizada, vai sendo construída como resultado da aprendizagem ao organizar o seu ensino” (LOPES, 2004, p.151) e mediados pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e da Teoria da Atividade de Leontiev; optamos por criar um CAEPI (Conjunto de Atividades de Ensino Planejadas Intencionalmente) sendo o mesmo apoiado teórico-metodologicamente nas Atividades Orientadoras de Ensino (AOE) de Moura (1996), para ensinar potenciação em nonas séries do ensino fundamental, sendo estas duas das oito salas que o Subprojeto Pibid

⁴de Matemática desenvolve atividades (as outras são dois sextos, dois sétimos e dois oitavos anos).

Justificamos essa nossa opção por acreditarmos que o ensino de matemática como está posto em nossa realidade nas salas de aula da educação básica já não tem dado conta de permitir que os alunos vejam a matemática como ciência que dá respostas às necessidades especificadamente humanas. Mantendo-se assim, alheio ao seu ensino e aprendizagem, como se a matemática não fizesse parte de sua própria história e existência enquanto ser humano.

Escolhemos a estrutura teórico-metodológica da AOE para alicerçar nossas atividades de ensino, por a entendermos como uma atividade que “se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema”. (MOURA, 2001, p.155). Tal CAEPI possuía a intencionalidade de permitir que os alunos aprendessem potenciação e função exponencial (a escolha desse conteúdo se deu pelo fato de que estamos atrelados ao currículo proposto pela secretaria municipal de ensino, portanto, de acordo com o bimestre que vamos desenvolver essas atividades em sala de aula, temos que contemplar o conteúdo que a professora regente teria que trabalhar naquela mesma época).

Durante o planejamento e desenvolvimento do referido CAEPI nos fundamos na premissa de que o planejamento da atividade de ensino do professor “é tido como uma atividade que orienta a tomada de decisões dos docentes, sendo compreendida como atividade consciente e sistemática, centrada na aprendizagem ou no estudo, mediada intencionalmente pelo professor” (SILVA, 2014, p.83). Tanto o planejamento quanto o desenvolvimento das ações na escola-parceira foram feitos coletivamente, ou seja, contou com a presença de todos os bolsistas de iniciação à docência, da professora supervisora e da professora coordenadora de área. Para que pudéssemos ter condições de refletir e avaliar os processos de nossa aprendizagem da docência e a aprendizagem da matemática

4 *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*

escolar pelos alunos, a cada reunião ou aula dada na escola-campo, fomos construindo um diário de campo, que íamos revisitando, para que tivéssemos condições de realizar avaliações que nos conduziam a outras sínteses dos processos que ali se efetivavam.

A atividade foi planejada e desenvolvida em duas salas de 9º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Professora Zelsani (escola-parceira do Subprojeto Pibid ao qual fazemos parte como bolsistas de iniciação à docência), sendo que houve a participação de 54 alunos. Essa escola é a segunda em número de alunos na rede municipal. Atende crianças desde a pré-escola até a nona série do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Durante este CAEPI buscamos estabelecer objetivos para que orientássemos as ações dos estudantes oportunizando ações integradas que assegurassem experiências formativas transformadoras. Para Lopes (2012, p. 4) “é importante que os objetivos dos alunos sejam realmente deles, e ao educador cabe mediar estas ações, cuidando para que sejam direcionados e não percam a possibilidade de se mobilizarem de maneira autônoma”. Ou seja, devemos planejar atividades de ensino estruturadas de maneira que ofereça condições para que os alunos se aproximem de determinado conhecimento (MOURA, 2002).

Nessa atividade demos destaque à situação desencadeadora de aprendizagem, onde optamos por criar uma história virtual, com o uso de Histórias em Quadrinhos, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de potenciação e função exponencial.

Optamos por estruturar este capítulo da seguinte forma: primeiramente elucidamos a “1º etapa da atividade: onde contamos a eles um pouco da história do desenvolvimento da ideia matemática de potenciação”, em seguida abordamos o tema “Histórias em quadrinhos: atribuindo sentidos a conceitos matemáticos” discutindo sobre um modo de organizar o ensino da matemática usando Histórias em Quadrinhos (HQ), diante disso constituímos assim nosso próximo tópico “situação desencadeadora da aprendizagem”, por fim tecemos nossas considerações acerca das con-

tribuições para nós e para os alunos, do desenvolvimento dessas atividades de ensino.

UM POUCO DA HISTORIAGRAFIA SOBRE POTENCIAÇÃO

Esse momento da atividade é pensado com objetivo que os alunos entendam o movimento histórico de construção do conceito matemático como um processo de resposta às necessidades humanas. Este momento se refere como uma mostra da maneira como o conceito se constituiu historicamente, neste aspecto estão envolvidas questões pedagógicas e sociais (MOURA, 1996).

Nessa perspectiva realizamos a seguinte síntese histórica que foi projetada na forma de apresentação de slides, com apenas imagens, enquanto os bolsistas relatavam os acontecimentos que redundaram no surgimento da potenciação. Vejamos um resumo da síntese histórica abaixo (lembrando que esse texto representa a fala dos bolsistas, pois nossos slides apareciam apenas imagens ilustrativas).

Os primeiros registros de potenciação de que se tem conhecimento estão inseridos no problema 79 do Papiro Rhind, datado de cerca de 1650 a.C. Nesse problema são identificadas claramente sequências de potência de base 7, embora na época suas preocupações eram apenas de natureza prática, e não teórica.

Todos os 110 problemas incluídos nos papiros Moscou e Rhind são numéricos, e boa parte deles é muito simples. Embora a maioria tenha origem prática, há alguns de natureza teórica. Uma das consequências do sistema de numeração egípcio é o caráter aditivo da aritmética dependente. Assim, a multiplicação e a divisão eram em geral efetuadas por uma sucessão de duplicações com base no fato de que todo número pode ser representado por uma soma de potências de base 2. (EVES, 2007, p. 45)

Os estudos mais abstratos e de natureza teórica foram realizados na Grécia antiga (período que compreende entre os anos 1100 a.C. e 146 a.C.) que é caracterizada pelo seu relevo montanhoso que ocupava o sul da península balcânica, na região sul da Europa. Nesse período histórico o Estado Grego não se encontrava unificado, suas cidades constituíam-se de forma independente e geralmente eram rivais, alguns dos fatores que os uniam estavam fixados nas diferenças entre os elementos culturais, religiosos e os jogos olímpicos.

Nesta época havia várias guerras que eram causadas por disputas territoriais, entre elas a Segunda Guerra Púnica, onde o matemático Arquimedes de Siracusa (287 a. C - 212 a. C) se destacou com suas engenhosas máquinas. Ele criou catapultas para lançar pedras; cordas, polias e ganchos para levantar e espantificar os navios romanos; invenções para queimar os navios e etc. (BOYER, 1974), com isso a cidade de Siracusa resistiu ao cerco de Roma por aproximadamente 3 anos. Mas devido ao excesso de confiança que tinham nas engenhosas máquinas de Arquimedes, os siracusanos se descuidaram da guarda, facilitando assim a entrada dos invasores. Porém o general romano Marcelo nutria um grande respeito pelo seu adversário e ordenou que sua vida fosse poupada durante a invasão, e ainda que suas ordens não foram obedecidas, ele o enterrou com honras em um ilustre cemitério (EVES, 2007).

Arquimedes era um homem estudioso, e ansiava por conhecimento. Ele ousou a dizer que se lhe dessem um ponto de apoio e uma alavanca suficientemente grande ele poderia movimentar o mundo, também se gabava que poderia escrever um número maior que o número de grãos de areia necessários para encher o universo (BOYER, 1974). Nesta época, o universo não era considerado infinito, tinha-se a ideia de que as estrelas o limitavam, dando-lhe um formato esférico e ao calcular o volume de tal esfera chegaria ao resultado almejado. Para tanto, Arquimedes começou a calcular quantos grãos de areia cabiam dentro de uma

semente de papoula. Em seguida, quantas sementes de papoula cabiam em um dedo, e quantos dedos cabiam em um estádio⁵, e, posteriormente, quantos estádios eram necessários para preencher o diâmetro da Terra, e quantas vezes essa medida da Terra era necessária para ocupar o Universo.

Segundo Boyer (1974), Arquimedes conseguiu encontrar um resultado muito grande que não poderia ser representado de uma forma que as outras pessoas conseguissem compreendê-lo. Depois de analisar o cálculo, ele percebeu que havia repetições de multiplicações envolvendo o número 10, então ele resolveu que poderia agrupar os números em miríades⁶.

De acordo com as necessidades das diversas civilizações, o modo de organização dos conhecimentos matemáticos ocorre de maneira distinta. Assim, de acordo com o movimento que levou à mudança dos sistemas de numeração, houve também uma alteração nas notações usadas para expressar a potenciação. Por isso, os numerais já não são agrupados apenas em miríades, mas em qualquer um dos algarismos do sistema de numeração decimal.

De acordo com Cajori (1993) a notação usada atualmente para representar a potenciação contribuiu fortemente para o avanço da Álgebra, evidenciando o simbolismo. Esse processo veio de uma necessidade de agrupamento de números muito grandes. Na sociedade atual o homem teve que aprender a se organizar porque houve a necessidade de expressar grandezas⁷ muito elevadas. É comum ao nosso dia-a-dia situações em que relacionamos duas ou mais grandezas o que na matemática chamamos de Função.

As funções podem ser representadas através de gráficos ou algebricamente. Alguns gráficos geram retas, mas, com o avanço

5 Unidade de medida que equivalia a 160m.

6 Miríade é um numeral grego que equivalia a dez mil. (<http://dicionarioinformal.com.br>)

7 Grandeza é tudo aquilo que pode ser medido, contado. São exemplos de grandezas: massa, volume, capacidade, comprimento, superfície, tempo, velocidade, custo, produção.

das ciências e tecnologias houve a necessidade de se expressar funções em que as grandezas aumentam ou diminuem rapidamente. A representação gráfica destes tipos de funções já não pode ser feita utilizando retas, e houve a necessidade de se desenvolver uma ferramenta matemática que expressasse curvas em um gráfico, e assim se desenvolveram as funções exponenciais. Elas são resolvidas utilizando as regras da potenciação. Isto ocorre porque na função exponencial são expressos valores muito altos ou muito pequenos.

Entretanto, ao longo das conversas realizadas nas reuniões que realizamos para planejar as atividades, tanto a professora supervisora, como a coordenadora de área (ambas com longa experiência em sala de aula como professoras de matemática da educação básica) nos disseram que os alunos possuem grande dificuldade com os conteúdos de potenciação e função exponencial. Diante de tal realidade nos preocupamos em encontrar uma situação desencadeadora que facilitasse a aprendizagem desses alunos. Como nunca tínhamos usado HQ como situação desencadeadora da aprendizagem nos outros CAEPI já realizados por nós e, pelo fato de uma das bolsistas possuir grande habilidade para desenhar, propusemos escrever o enredo de uma HQ que abordasse a potenciação. Nossa escolha se baseia em Cavalcante e Cedro (2016, p. 57) ao afirmarem que as “ histórias em quadrinhos podem contribuir para que os sujeitos em formação adquiram um tipo de pensamento pautado na interpretação e na reflexão. Esta interpretação decorre do fato de que o leitor participa ativamente da evolução da história, pois cabe a ele completar a ação entre um e outro quadro”.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS

O processo de apropriação conceitual dos alunos a respeito dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade, em especial, aqueles relacionados à Matemática dependem da media-

ção do professor, bem como das ferramentas materiais. Frente a essa perspectiva, concordamos com Vergueiro (2012) o qual propõe que os professores podem utilizar as Histórias em Quadrinhos como possibilidades para auxiliar neste processo de mediação intencional ocorrido em sala de aula.

O uso das Histórias em Quadrinhos (HQ) destaca-se entre os estudantes, por ser atraente e, ao mesmo tempo, uma leitura prazerosa. Assim, os professores encontram nelas elementos capazes de tornar suas aulas mais interessantes, pois aliadas a conteúdos específicos, nas disciplinas trabalhadas, oportunizam discussões que promovem a aprendizagem. Desta maneira, as HQs “apresentam potencial para mediar o ensino e aprendizagem escolar, porque a sua leitura exige a interpretação, tanto de imagens, quanto de texto” (SILVA, 2010, p. 38).

Cavalcante (2014) faz uma análise lógico-histórica das contribuições das HQs na aprendizagem de matemática. Assim, o autor encontra as seguintes potencialidades: elas têm alto poder ideológico, oferecem literatura de forma lúdica, possuem perspectiva de manual (como formas de procedimento), configuram-se como um forte veículo de crítica social, atuam como ferramenta para a disseminação de ideais, tratam algum tipo de informação escolar, fazem o tratamento histórico da informação e abordam temas diversos, mostrando-se valiosas para os professores. Desenvolver situações que desafiem os estudantes, estimulando a sua inteligência é de suma importância e o uso das HQs pode ser um aliado dos professores nessa nova etapa de aprendizagem. Portanto as HQs podem atribuir sentidos a conceitos matemáticos.

Entendemos, portanto, que as HQs são uma excelente maneira de se apresentar a situação desencadeadora de aprendizagem, já que esta etapa é destinada à apropriação conceitual.

A SITUAÇÃO DESENCADEADORA DA APRENDIZAGEM OBJETIVADA COMO HISTÓRIA VIRTUAL

O segundo momento de nossa atividade foi o problema desencadeador de aprendizagem “entendido como uma situação onde se encontra com a essência do conceito” (LOPES, 2012, p, 78). Assim, podemos despertar em nossos alunos necessidades de solucionar um problema proposto mediante uma história virtual, transcendendo o seu atual estágio de desenvolvimento.

Desta forma, a forma escolhida pela qual faríamos a situação desencadeadora foi a História em Quadrinhos, por ser um recurso metodológico que permite aos sujeitos envolvidos uma apropriação conceitual de maneira lúdica. Essa HQ é constituída de uma história virtual, tendo em vista que “o conceito a ser ensinado deve ser considerado uma necessidade cognitiva ou material pelos alunos, de modo que as suas ações estejam de acordo com o motivo que os leva a agir, voltadas para a solução do problema” (MORETTI, 2007, p. 59). Na Figura 2 a seguir temos a capa do gibi desenvolvido com essa HQ.

Figura 2 – Capa da História em Quadrinhos ofertada aos alunos da educação básica na forma de um gibi



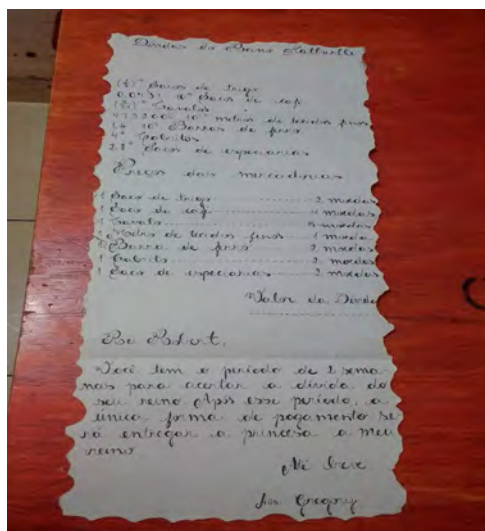
Fonte: Acervo dos autores.

O enredo da história virtual foi o seguinte: Esta é a história de dois reinos vizinhos: o reino Katburlle do Rei Robert e o reino de Dracar do Rei Gregory. Onde o primeiro reino se encontrava endividado e sem perspectiva de recuperação financeira. Se aproveitando dessa situação, o reino Dracar, que era o reino mais rico e populoso de toda região, lhe fez uma proposta: pagar todas as suas dívidas em troca da bela princesa Sarah. Mas a pequena princesa era apaixonada pelo jovem guerreiro Josef. Ainda que contra a sua vontade, o Rei Robert, que estava sem saída, aceitou a proposta do seu adversário, e lhe deu a sua filha em troca da quitação de suas dívidas. Então o rei Robert juntamente com Josef resolve formar um exército para guerrear contra seu adver-

sário e recuperar sua princesa, fazendo que a sua população de guerreiros crescesse exponencialmente. Enquanto isso no outro reino acontece uma epidemia: a sua população de soldados começou a decrescer também exponencialmente, deixando-os fracos e vulneráveis. Ao perceber essa queda no reino Dracar, Robert cria uma estratégia bélica para que quando os dois reinos tivessem a mesma quantidade de guerreiros, o reino Katburlle atacaria o reino adversário. Vejamos abaixo a HQ na forma de gibi, como fora ofertada aos alunos. Nas Figuras 3 até a Figura 16 temos o início, partes do desenvolvimento e o desfecho da história.

No início da situação desencadeadora foi distribuída para cada aluno a História em Quadrinho, após a entrega para todos iniciou-se uma leitura onde cada bolsista representava um personagem da história e o mesmo lia a sua parte na HQ. Em certo momento para continuidade da história, dependeria da resolução de um pergaminho repleto de dívidas expressas na forma de notação científica e potenciação (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Pergaminho contendo a dívida do Reino Katburlle



Fonte: Acervo dos autores

Cada aluno recebeu o seu pergaminho (Fotografia 2) e o mesmo continha a mensagem do rei de Dracar e a dívida do reino de Katburlle (expressa em notação científica e potenciação). A partir desse momento os alunos teriam que resolver os cálculos para descobrir o valor da dívida final do reino de Katburlle, para saber se o mesmo teria condições de pagar ou não. Após um período de 40 minutos os alunos descobriram que o reino não tinha o dinheiro para sanar a dívida, tendo então que entregar sua filha ao reino de Dracar.

Dando andamento no desenrolar da situação desencadeadora de aprendizagem, aqui representada pela HQ, algumas páginas à frente os alunos foram colocados diante de uma nova problemática: como o rei de Katburlle teve que entregar a sua filha em troca da quitação de suas dívidas, ele elaborou uma estratégia bélica para conseguir sua filha de volta: começou a treinar soldados fazendo que a sua população de guerreiros crescesse exponencialmente. E no reino de Dracar aconteceu uma epidemia: a sua população de soldados começou a decrescer também exponencialmente.

Então os alunos foram encarregados de descobrir quando a população de soldados de ambos os reinos seria igual (Fotografia 3), pois quando os dois reinos tivessem a mesma quantidade de guerreiros, o reino Katburlle atacaria o reino adversário. Foram dadas na HQ as funções exponenciais que representavam a quantidade de soldados (de cada reino) em função do tempo.

Os alunos, então, se organizaram em grupos e buscaram chegar a uma solução coletiva, depois de algumas tentativas e com nossa mediação intencional chegaram a resposta correta de quanto tempo o reino de Katburlle conseguiria recuperar sua princesa e assim descobriram o desenlace da história virtual

Podemos depreender desta experiência que planejar situações de ensino a partir dos interesses que os estudantes possuem é instigá-los a procurar novos conhecimentos, é criar motivos para que ocorra a apropriação conceitual. “Com isso, o estudante se apropria dos conceitos e compreende que é herdeiro do conheci-

mento desenvolvido pelas gerações precedentes” (MOURA et al, 2010, p. 39). Entretanto isso não ocorre espontaneamente, muito menos diante de um ensino de matemática formal. Necessita de outra organização do ensino e também que nós enquanto licenciandos estejamos dispostos a aprender a ensinar.

Essa disposição à aprendizagem da docência acreditamos acontecer quando nos colocamos no papel do professor, responsáveis, portanto, pela organização do ensino. Entretanto, no curso do desenvolvimento dessa atividade aprendemos muito com o outro. Nesse caso “esse outro” se objetivou entre tantos, na pessoa da professora supervisora (que era a professora regente da sala). Observar o outro, no caso a professora supervisora, suas atuações, sua metodologia, sua interação com as turmas e com o conhecimento matemático, seu modo de gerenciar conflitos e tantas outras ações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar, contribuíram sobremaneira para nosso processo de aprendizagem da docência. Assim, compactuamos com Lima (2012) quando afirma que o aprendiz da docência deve observar as ações de sala de aula a ponto que se permita a apreensão da realidade institucional, que possa nesses momentos em que partilha a docência, iniciar uma busca proporcionada pelo olhar, para que possa enxergar aquilo que julga normal, como algo diferente e curioso.

Não podemos deixar de destacar também as questões concernentes à importância do conhecimento pedagógico para o desenvolvimento da docência. Durante tanto o planejamento como o desenvolvimento desse CAEPI em sala de aula, ficou claro que a tão exacerbada valoração do conhecimento específico que vemos na graduação não existe quando estamos em salas de aulas. Lá são lugares onde esses dois tipos de conhecimentos são imprescindíveis.

Os tipos de conhecimentos relacionados ao exercício da docência em matemática, por nos constituídos no desenrolar dessas atividades de ensino, possuem em comum a ação mediática e a importância de dar tempo para tecer discussões e problematizações

sobre as atividades desenvolvidas em aulas de matemática. Dando-nos condições de perceber que esse conhecimento, matemático, não está isolado, mas integrado aos demais conhecimentos e é intrínseco às atividades de ensino. Por meio de nossas reflexões, percebemos que o conhecimento da docência está muito além dos conhecimentos do conteúdo. A docência requer conhecimentos amplos para sustentar ações planejadas e intencionais de ensino. Destarte, a formação inicial docente implica considerar a construção e reconstrução de conhecimentos de diferentes dimensões.

Ao longo do desenvolvimento das atividades de ensino, imersas nessas múltiplas dimensões do conhecimento matemático, percebemos mudanças de nossas concepções sobre a relação entre professor e aluno. Isso confirma o entendimento que Lima (2012) tem sobre a importância que tem o licenciando em vivenciar os momentos íntimos que acontecem em sala de aula. A autora diz que esse lócus, tão especial, é um espaço de autoformação e pode acrescentar elementos identitários no tocante à investigação dos fenômenos subjetivos que compõe o ser e o estar na profissão docente” (LIMA, 2012, p. 68).

Nesse espaço vivemos no desenrolar das atividades, momentos inusitados, que sobremaneira contribuíram para nosso processo de aprendizagem da docência. Ocasões ricas de possibilidades de se aprender a ser professor. Instantes que o outro, agora representado pela professora supervisora, pela professora coordenadora de área, pelos alunos e pelos bolsistas de iniciação docência, nos ensinaram que o outro integra o nosso processo de compreensão da realidade objetiva circundante. Pois, quando há possibilidade de diálogo com o outro ocorre emergência dos conhecimentos postos a nós. Assim, é possível nos surpreender e rever nossas posições em relação aos papéis de professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, entendemos que viabilizar parcerias como as objetivadas no Pibid (entre universidade e escola), proporcionam aos licenciandos vivências que possibilitam aprendizagens a partir

do outro. É por meio das ações e enunciados dos outros, que nos licenciandos pudemos refletir sobre nossos conhecimentos e concepções; percebendo contribuições de diferentes vozes no processo de constituição de nossa formação docente. Compreender essa potencialidade do outro para a formação docente se faz necessário porque permite gerar novas formas de compreensão e de intervenção na atividade pedagógica.

CONCLUSÕES

Através de nossa imersão nesta atividade, desde o seu planejamento até a sua realização percebemos o desenvolvimento de saberes específicos da prática docente. Muitos deles de natureza teórica, nos quais podemos dar destaque à organização do ensino. Organizar o ensino é uma das principais funções do professor, pois na sua posição de mediador, ele deve criar condições para que seus alunos aprendam. Para tanto é necessário reconhecer em seus alunos sujeitos portadores de conhecimentos e de interesses que devem ser utilizados como base para a apropriação de novos conhecimentos. Uma atividade assim estruturada tem a capacidade de envolver os alunos na solução de um problema, onde mediante as relações interpessoais, todos podem contribuir na construção dos nexos conceituais presentes neste processo de aprendizagem matemática. Planejar atividades que antecipem ao desenvolvimento dos sujeitos envolve não apenas o domínio do conteúdo escolhido, muito mais importante do que isso, é o modo como o professor organiza o seu ensino. Nas HQ percebemos a objetivação dessa proposta, e evidenciamos que uma atividade desse cunho metodológico propicia condições objetivas para que os alunos compreendam a essência de um conceito.

Em meio a este processo de elaboração desta atividade, momentos de entendimento do significado de uma verdadeira educação foram também indispensáveis para nossa formação, pois percebemos que devemos seguir em uma direção que conduza

os nossos alunos a transformação, superação de suas capacidades, e assim, de maneira gradativa, fazendo parte do seu processo de humanização. Ainda nesse sentido, divisamos que não podemos nos prender a práticas autoritárias e burocráticas, as quais muitos profissionais da docência estão arraigados. Depreendemos que um bom professor deve se por sempre em busca de sentidos para sua prática, reconhecendo necessário o seu aperfeiçoamento, e muito mais, perceber que ao compartilhar seus conhecimentos com outros sujeitos, ele também se aperfeiçoa e se transpõe.

A profissão docente é muito complexa para ser reduzida a mera transmissão de conteúdos específicos. Como concebemos os conhecimentos como fruto do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade e percebemos o seu caráter de inacabado e em constante movimento, a atribuição de sentido ao que se estuda deve receber mais valor do que a memorização dos conteúdos expostos. Se hoje muito se discute a busca por uma educação de qualidade, deve-se conceber também que as dificuldades as quais a educação perpassa são reflexos de práticas de ensino ancoradas na memorização e na repetição dos conteúdos, limitando o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, que acabam sem acesso a conhecimentos genuinamente científicos (DAVIDOV, 1982).

Organizar atividades de ensino que permitam aos indivíduos a utilização de conhecimentos científicos, acreditamos que seja uma busca a que todos os professores devem se disponibilizar. Ainda que tais práticas não sejam comuns, é importante ao professor “assumir continuamente o seu objetivo de trabalho como aperfeiçoável e, dependente de muitos fatores sobre os quais deverá procurar interferir a fim de aprimorar-se cada vez mais” (MOURA, 1995, p. 25). No decorrer desta Atividade no ambiente do Subprojeto Pibid de Matemática da UEG-Quirinópolis, visualizamos alguns aspectos intrínsecos da busca por organizar o ensino dessa forma, que tem como ponto de partida os conhecimentos científicos – e não somente os empíricos – e percebemos o quão eficaz é, pois permite compreender a sua gênese, sua essência e

não apenas as suas peculiaridades que são facilmente evidenciadas pela observação.

Alguns saberes adquiridos neste processo podem ser classificados como experienciais adquiridos durante a realização da atividade na escola parceira. Embora saibamos que tais saberes são particulares, reconhecemos a importância do compartilhamento dos mesmos em posteriores reuniões do grupo. As ações compartilhadas permitem que todos se desenvolvam e adquiram concepções acerca da prática docente, aliada a discussões teóricas, que fundamentem o que se observa nas ações na escola. Reconhecemos que ações isoladas não teriam tamanha influência sobre a aprendizagem da docência dos integrantes do grupo, com as reflexões propostas, podemos aprender com os acertos e os erros de todos.

Sabemos que o professor aprende durante toda a sua trajetória escolar, suas vivências são ricas fontes para seu desenvolvimento profissional, mas aqui damos destaque aos saberes advindos da formação inicial, em especial aos adquiridos no ambiente desse Subprojeto Pibid de matemática, pois neste processo aprendemos a interligar teoria e prática, considerando-as como um todo, e não de maneira isolada. Tal entendimento nos fornece instrumentos para lidar com situações cotidianas no ambiente escolar que exigem um posicionamento de um profissional competente, apto para tomada de decisões em tempo oportuno.

Esta articulação entre aspectos teóricos e práticos, a qual é possível em nosso Subprojeto leva-nos a adquirir habilidades para enfrentar a realidade objetiva que é a situação atual da educação pública. Sabemos que nosso papel – de docentes – é de suma importância no desenvolvimento de formas culturais no comportamento dos nossos alunos, de maneira que compreendemos a grande responsabilidade que nos emprega esta proposta. Reconhecer nossas funções durante o processo de formação inicial é um passo importante na construção de nossa identidade docente. Gostaríamos de salientar que reconhecemos que a profissão docente não é um dom, ninguém nasce professor, portanto, admi-

timos que se demonstramos interesse em continuar nessa carreira, nossa busca por aperfeiçoamento deve continuar, pois é uma profissão dinâmica que exige uma formação continuada, já que estamos em constante movimento.

O Pibid constitui-se como um espaço para a formação de competências que nos levam a uma formação de melhor qualidade, o que nos permite visualizar um ensino escolar de melhor qualidade, onde professores competentes atuem, buscando sempre a superação dos desafios que os acompanharão enquanto ele se constitui historicamente como educador.

REFERÊNCIAS

BOYER, Carl Benjamin. *História da Matemática*. 7 ed. São Paulo: Blucher, 1974.

CAJORI, F. A. *History of mathematical notations: Two volumes bound into one*. Originally published: Chicago: Open Court Pub. Co., 1928-1929. New York: Dover Books, 1993.

CAVALCANTE, L. A. O. CEDRO, W.L. *Uma análise lógico-histórica da relação entre as histórias em quadrinhos e a educação*. In: PEREIRA, A. C. C. ALCÂNTARA, C. S. *História em Quadrinhos: interdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Editora Reflexão, 2016.

CAVALCANTE, L. A. O. *No dia mais claro: um estudo sobre o sentido atribuído às histórias em quadrinhos por professores que ensinam Matemática em formação*. Dissertação de Mestrado, Goiânia, Programa de Mestrado em Educação Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, 2014.

CEDRO, W. L. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o Clube de Matemática*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas.* zetetiké – fe/unicamp & feuff – v. 24, n. 45 – jan/abr-2016.

DAVYDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza.* (3ª ed.) (M. Shuare, Trans.) Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1982.

EVES, Howard. *Introdução à história da matemática.* 5ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2007.

LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e aprendizagem: da profissão docente.* Brasília: Líber Livro, 2012.

LOPES, A. R. L.V. *A aprendizagem docente no estágio compartilhado.* 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LOPES, C. E. *A Educação Estocástica na infância.* Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, maio 2012.

MORETTI, V. D. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente.* 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, A. R. L. *A Medida e a Criança Pré-Escolar.* Campinas, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.1995.

MOURA, M. O. *A séria busca no jogo: do lúdico na matemática.* In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A atividade de ensino como ação formadora.* In: CASTRO, A. & CARVALHO, A (orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola.* São Paulo: Editora Pioneira. 2001.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação.* In: CHAVES Sandramara; TIBALLI, Eliana. (Org.). *Concepções e práticas*

em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. et al. *Sobre o processo de humanização*. In: MOURA, M. (org.) A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

OLIVEIRA, H., SEGURADO, M. I., PONTE, J. P. *Tarefas de investigação em matemática: Histórias da sala de aula*. In G. Cebola & M. Pinheiro (Eds.), Desenvolvimento curricular em Matemática (pp. 107-125). Lisboa: SEM-SPCE, 1998.

SILVA, C. E. G. da. *Histórias em quadrinhos desfiguram os clássicos?* In: Mundo jovem: um jornal de ideias, Porto Alegre, ano 48, n. 409, p. 21. Ago. 2010.

SILVA, M. M. *Estágio Supervisionado: o planejamento compartilhado como organizador da atividade docente*. Dissertação de Mestrado, Goiânia, Programa de Mestrado em Educação Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás. (2014).

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

A PRÁTICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E OS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Rodrigo Bastos Daude¹

PROBLEMATIZANDO A PESQUISA: CENÁRIOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A presente comunicação faz parte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao programa de mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Apresentamos por objetivo avaliar as práticas de ensino de matemática no contexto dos espaços não formais e neste processo evidenciar o potencial pedagógico do uso dos espaços não formais da Cidade de Goiás na formação do professor de matemática, com foco na perspectiva de uma educação matemática inclusiva. Assim entendemos que a formação não deve ficar presa a uma única metodologia, e da necessidade de atender aos diferentes processos de aprendizagem e a formação de professores de professores deve contemplar estas diferenças e acontecer em múltiplos espaços. Neste foco almejamos responder: de que forma os espaços não formais contribui na formação do professor de matemática? Para isto discutimos fatores históricos, pedagógicos e legais na prática

1 Universidade Estadual de Goiás / rodrigo.daude@ueg.br

e formação de professores a partir dos autores como Gatti (2010), Saviani, Curi (2000), D'Ambrósio (2001, 2003), Fiorentini (1994, 1995) e LDB (1996). Não menos importante apresentamos os espaços não formais na perspectiva pluralista metodológica que se aproxima de um ensino matemático contextualizado em Trilla (1996), Sarramona (1998) e Gohn (2006, 2010). Nosso campo de pesquisa foi os espaços históricos (Museus, igrejas e palácios) da Cidade de Goiás, com o acompanhamento de discentes e docentes do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. Ao desenvolver a pesquisa foi necessário usar de uma abordagem qualitativa em meio a um estudo de caso colaborativo em que todos os sujeitos podem emitir opiniões e levantar hipóteses a serem verificadas. Em parte, percebemos que recorrer a cultura, dia-a-dia e ao ensino verdadeiramente contextualizado aumentamos nossas chances de sucesso no ensino e conseqüente aprendizagem. E os espaços não formais auxilia de sobremaneira nesta tarefa o qual contribui em duas perspectivas: ensino de conhecimentos científicos e numa educação gerada no processo de participação social.

Tornar-se um professor de Matemática, é um processo que depende, fundamentalmente da formação inicial oferecida pelo curso de Licenciatura, haja vista que este é um profissional que participa do processo social de educação básica da população. Nesse sentido, os conhecimentos do professor devem fazer sentido dentro do mundo do educando e envolver uma matemática que não se volte exclusivamente para seus fundamentos lógicos, sendo capaz de desenvolver uma matemática que ultrapasse o simples uso mecânico de fórmulas, algoritmos e procedimentos memorizados.

Para que essa formação do professor possa ser alcançada adquire importância crucial pensar na formação do professor formador. Estes, além das qualificações formais, devem estar envolvidos efetivamente com o estudo da prática docente escolar em matemática e comprometido com a perspectiva adotada.

Assim, a pesquisa que tem como cenário de investigação o Núcleo de Ações Educativas: Educação Matemática em Espaços Não Formais-NEMENF do curso de licenciatura em Matemática da Unidade Universitária de Goiás – UEG, e o conjunto de espaços não formais da Cidade de Goiás. Neste sentido a pesquisa se caracterizou por ser um Estudo de Caso Colaborativo, o qual buscou aprimoramento das práticas dos professores de matemática.

No grupo participante, constituído por 6 docentes, 6 discentes e o coordenador do grupo a proposta de estudo foi construída a partir das experiências vivenciadas por seus componentes. Cientes que a trajetória pessoal de cada formador se relaciona às suas escolhas pedagógicas e as formas de atuação no NEMENF mesmo que ocorrendo individualmente, se constituíram em um coletivo no compartilhamento das decisões de planejamento das atividades.

No desenvolver das atividades do NEMENF tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância do desenvolvimento de estratégias de ensino usando os espaços não formais e de que forma poderíamos potencializá-las “lançando mão” de ambientes da própria cidade em que os acadêmicos moram. Assim, ocupamo-nos da tarefa de verificar de que forma a educação em Espaços Não Formais pode contribuir na Formação e na prática do Professor de Matemática e o que pode ser feito para a melhoria na qualidade do curso na referida instituição, no que tange a educação não formal. A partir deste estudo propomos uma forma de se ver e conceber a formação do professor de matemática e do uso de espaços não formais que podem servir de complemento ao ensino formal.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

O ensino de matemática no sistema educacional brasileiro tem sofrido recentemente diferentes críticas. Atribui-se que o desenvolvimento do país depende do sistema educacional, e a este por sua vez é dada grande importância aos conteúdos de

matemática, física, química, biologia entre outros. Mas, também ganha centralidade e responsabilidade o aluno, onde antes o único responsável pela “transmissão” destes saberes era o professor.

Ponte (1992) afirma ser o professor o responsável pelas experiências de aprendizagem dos alunos. Logo o que ensinar e como ensinar tornou-se centro de preocupações de estudiosos da área do ensino de matemática, caracterizado pela relação conteúdo-forma. Um modo de entender os problemas no ensino de matemática depende de uma análise frente às tendências nas práticas pedagógicas apresentadas por Fiorentini (1994,1995), que imbricadas no processo se constituíram e foram apropriadas pelos professores.

Entender este contexto pode propiciar elementos teóricos para levantamento de alternativas subjacentes ou não às já discutidas na literatura da área, a fim de que conduzam a melhorias no processo de ensino da matemática.

Na busca de assegurar a aprendizagem e assim chegar num perfil de professor com este intento, D’Ambrosio (1993) coloca-nos alguns entraves, entre eles, que tomamos parte da visão que a sociedade, alunos e também professores tem da própria matemática. Ponte (1992) vai mais além e pontua que este estudo deve se apoiar necessariamente num quadro teórico referente à natureza do conhecimento. Ter consciência do que se trata seu objeto de estudo ou de trabalho é tão importante quanto realizá-lo.

Na tentativa de compreender a natureza do saber matemático, Ponte (1992), destaca, na literatura, o uso de metáforas para entender sua aprendizagem. Desde o diálogo socrático (descobertas), a criança como planta (professor, claro é o jardineiro), do aprendiz, da escola de samba entre outros. Enfim, diversas são as metáforas utilizadas ao longo dos tempos para entender os processos de ensino e aprendizagem.

Este mesmo autor aborda três visões quanto à concepção do conhecimento: uma na qual o mundo exterior é a sua fonte, que vai se formando através da experiência, a empirista; a outra, a inatista, onde o entendimento de que todo ser humano já possui,

tem como base as estruturas geneticamente pré-programadas; e a terceira, a perspectiva construtivista, que contrapõe as duas anteriores, que afirma que os aspectos fundamentais do conhecimento não estejam pré-formados nos genes e nem são adquiridos do mundo exterior, mas são construídos pelo próprio indivíduo. Estas concepções do conhecimento têm predominado nas práticas pedagógicas dos professores de matemática refletida por sua aceção de ver o mundo.

Fato é que, o modo que um professor ensina subjaz sua visão de mundo, de matemática e como concebe o ensino, percebe a aprendizagem e acredita ser a relação professor-aluno neste processo. Fiorentini (1994) e D'Ambrósio (1996) posicionam-se nesta linha de pensamento, acreditando ser de suma importância a concepção sócio-política do professor que se configura na sua prática escolar.

Grande parte da sociedade concebe a matemática numa lógica formal infalível, em que tudo pode ser demonstrado e calculado. D'Ambrosio (1993) atribui este fato a visão pragmática absolutista presente no ensino de matemática do Brasil desde a década de 1940. Esta visão faz da matemática uma disciplina em que os conhecimentos estejam prontos, acabados e esperando que sejam repassados pelos professores.

Fiorentini (2004) utilizando Shulman (1986) acredita que esta concepção configura a dicotomia entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, em que os professores de disciplinas de conteúdo específico acham que deve ensinar apenas o conteúdo.

D'Ambrósio (2003) afirma ser esta visão o que causa a desarticulação entre teoria e prática. Porém enquanto a matemática for compreendida como ciência imutável, carecendo que sejam apenas repetidos os cálculos que famosos matemáticos fizeram esta associação teoria e prática, a simbiose entre os diversos tipos de conhecimentos não serão alcançados.

Outra justificativa presente nesta visão dicotômica é que em dado momento histórico, os professores, aceitamos teorias/

metodologias como sendo a panaceia de nossas mazelas, depois de certo tempo utilizamos outras. Tudo porque está na “moda”, certo grupo de estudiosos afirmam atender as necessidades educacionais. Relembramos, na década de 1980, o construtivismo de Jean Piaget, depois na década de 1990 a psicologia de Vygotsky que surgiram como prováveis soluções para todos os problemas educacionais. Foram e ainda são válidas, a restrição é que elas por si só não dão conta de todos os problemas e carências dos processos de ensino e aprendizagem.

Todas as propostas pedagógicas e psicológicas que imbuem na tentativa dar a conhecer os processos de ensino e aprendizagem, como seus agentes devem se comportar, necessitam que sejam entendidas pelo professor no seu contexto escolar próprio.

A partir de então professores e alunos foram estabelecendo uma concepção de matemática, hoje aceita por muitos estudiosos como equivocada (FIORENTINI (1994, 1995), D’AMBROSIO (1993), D’AMBRÓSIO (2003)). Em Fiorentini presenciamos algumas tendências que foram cristalizadas na ação docente com o passar dos anos. Se não justifica, pelos menos deixa claro como o ensino de matemática foi conduzido no Brasil.

Do ponto de vista de entender a visão que os professores têm da matemática e a partir daí configurar uma prática pedagógica, usamos de Fiorentini (1995). Este autor aponta algumas tendências nas práticas pedagógicas de Matemática: Formalista Clássica, Formalista Moderna, Tecnicista, Construtivista e a Sócioetnocultural. Difícil perceber em que época uma ou outra tendência prevaleceu, visto que o ensino e a formação do professor de matemática são caracterizados por descontinuidades, conforme destacou Saviani (2009). Porém temos indicativos que nos dão condições de realizar alguns apontamentos seguros sobre a utilização destas tendências em momentos históricos específicos.

De acordo com Fiorentini (1994), estas tendências confluíam de movimentos ocorridos no Brasil envolvendo pedagogos, psicopedagogos, matemáticos e licenciados em matemática.

Difícil é estabelecer uma linearidade histórica entre estas tendências sendo que uma perpassa e tem características de outra.

As seis tendências apontadas por Fiorentini (1995) procuram dar uma visão geral da forma que o ensino de matemática tem se caracterizado. Fato é que, normalmente a prática adotada pelo professor provém de práticas e posturas utilizadas por seus formadores na sua formação, como nos conta Curi (2000).

Admitir este posicionamento leva-nos a entender a tendência pedagógica sócio-cultural ou crítico popular, assim definida por Fiorentini (1994, 1995), ou como este mesmo autor a discute de sócioetnocultural.

Não podemos afirmar que considerar aspectos socioculturais dos alunos seja uma tendência recente, da última década do século passado. Este viés, conforme mostra Fiorentini (1994), tem permeado pesquisas e o imaginário dos professores de matemática desde o fracasso do Movimento da Matemática Moderna na década de 1960 e 1970 quando a parcela menos favorecida da população teve acesso ao sistema de ensino.

Ainda frente as críticas atribuídas ao ensino matemático do ponto de vista de conhecimento pronto e acabado, Fiorentini (1993, p.59) pontua que “No âmbito das ideias pedagógicas esta tendência se apoia em Paulo Freire. E, no âmbito da Educação Matemática tem-se apoiado na Etnomatemática de Ubiratan D’ Ambrósio, seu principal idealizador”. De forma geral esta corrente vai de encontro à educação bancária criticada por Freire (1996) e o ensino matemático, conforme D’ Ambrósio (1998, 2003), se destaca ao buscar considerar a cultura do aluno, entender o que ele poderá usar em seu dia-a-dia para estabelecer as estratégias de ensino.

A partir dessa perspectiva no ensino de matemática surge uma feição antropológica, socio-cultural e política (Fiorentini (1994, 1995)) que se posiciona desta forma no movimento sócioetnocultural, e que focaliza o processo segundo os problemas de uma determinada realidade, seu contexto e sua cultura como o grande mérito da etnomatemática.

Fiorentini (1994) deixa claro que a relação professor-aluno passa a ser dialógica, com predominância aos interesses dos alunos. Desta forma proporciona a troca de conhecimento entre ambos e a discussão e a problematização dos problemas referentes a realidade dos alunos. Isto é o que Fiorentini (1994) atribui como finalidade do ensino matemático, “desmitificar a realidade, buscando sobretudo compreendê-la para poder transformá-la (p.60)”.

Este agir sobre a realidade é o que diferencia esta corrente das demais. Ter consciência de onde se vive, como as relações de poder se relacionam e mostram o caráter político da mesma. Entendemos que até o momento esta tendência engloba o maior número de variáveis das quais dependem os processos de ensino e aprendizagem de matemática: coloca o aluno no centro do processo, considera seus saberes, experiência e cultura, não contém materiais instrucionais estabelecidos num processo dialógico de ensino.

Com base nestes referenciais entra em voga uma necessidade para o ensino de matemática, a necessidade de pensá-lo a partir da contextualização. Daquilo que o aluno vive, precisa para se estabelecer e entender a sua realidade. Esta concepção socioetnocultural vem sendo germinada numa reflexão sobre a contextualização face as críticas as formas tradicionais de ensino e que necessitam melhor serem discutidas.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A contextualização no ensino de matemática faz “cair por terra” a concepção absolutista e empirista que se tem dela, e os conhecimentos e conteúdos podem ganhar utilidade prática, resignificando a visão dos alunos perante a matemática. Porém a contextualização não se restringe a encontrar aplicações práticas para conteúdos matemáticos, passando pela superação de um ensino simplesmente pela descoberta, experiência, que não considera o aluno com as particularidades de cada sujeito.

Contribuindo com este raciocínio D' Ambrósio (1996) exemplifica que a matemática ensinada em nosso país, apresenta-a “[...] em coisas acabadas, mortas e absolutamente fora do contexto. Torna-se cada vez mais difícil motivar alunos para uma ciência tão cristalizada”(p.29).

Fiorentini e Nacarato (2002) afirmam que para compreender o contexto é necessário fazer sentido em qualquer pessoa, e para isso devem-se incluir categorias como o tempo, espaço e outras. Imaginar uma matemática sem o seu contexto parece uma tarefa difícil? Totalmente isolada de problemas a resolver e que todas as pessoas possuem a mesma realidade?

Pensar na formação de conceitos matemáticos sem seu próprio contexto é uma das críticas de Gerard Vergnaud, haja vista que o contexto é um elemento fundamental na construção destes. Moreira (2004) faz uma aproximação dos estudos de Vergnaud à teoria de Vygotsky, a partir da consideração relevante da interação social, linguagem e simbolismos que o sujeito estabelece. Nesta aproximação, através da Teoria dos Campos Conceituais⁸, Vergnaud apresenta a tríade Situação, Invariantes e Representações para dar sentido e estrutura à própria conceitualização.

Vasconcelos (2008) destaca a necessidade do professor conhecer a realidade sociocultural dos seus alunos e alunas, para organizar as ações pedagógicas que possibilitem contribuir para a construção de significado aos conteúdos a serem aprendidos. Vieira (2010) entende da mesma forma e atribui ao ato de conhecer o contexto melhores condições de se apropriar de um dado conhecimento, de uma informação.

As problematizações e encadeamento de ideias em que considere a realidade dos alunos, ou seja, a contextualização propriamente dita traz reflexões e desdobramentos consideráveis. A priori muda a visão sobre o conhecimento matemático, este deixa de ser visto pronto e acabado, ganha conotação prática, dinâmico, não linear e produzido historicamente nas práticas sociais (FIORENTINI, 1995).

Outro desdobramento importante permeia a postura crítica dos indivíduos em suas práticas sociais a partir de uma intervenção pedagógica contextualizada. Apoiados em D'Ambrósio (2003) com enfoque contemplando no indivíduo o seu lado sensorial, intuitivo, emocional, racional e a necessidade deste de sobreviver e de transcender. Logo “o foco de nosso estudo é o homem, como indivíduo integrado, imerso, numa realidade natural e social, o que significa em permanente interação com seu meio ambiente, natural e sociocultural” (D'AMBRÓSIO, 2003, p. 19).

Caminhando neste sentido o presente se torna o momento em que a problematização e interação do indivíduo com seu meio acontece, caracterizando uma ação, um fazer, e que mais tarde fazendo uma reflexão sobre o fazer, ele (D'Ambrósio) chama este fazer de conhecimento. E nós atribuímos como apropriação do conhecimento histórico culturalmente produzido a partir das práticas sociais.

Atualmente podemos fazer críticas às tendências das práticas pedagógicas listadas por Fiorentini (1994, 1995) devido a suas incompletudes ao não dar conta da aprendizagem efetiva dos alunos. Mas, estamos numa situação confortável por termos chances de realizar uma análise holística destas tendências, visto que já foram aplicadas, aceitas ou refutadas.

Parte dos equívocos derivam da visão de conhecimento e de ciência que os professores atuando na formação ou mesmo na educação básica adotam. Da forma que ilustramos anteriormente, a grande maioria entende o conhecimento matemático como infalível, “exato” e construído por “gênios”.

Diferentes estudos: Laburú, Arruda e Nardi (2003), Regner (1996), Terra (2002), Batista, Batista e Schramm (2005), Laburú e Carvalho (2001) mostram que a adoção de um único ponto de vista sobre a ciência limita o desenvolvimento dos aprendizes. Logo uma única metodologia torna-se insuficiente para atender os anseios dos alunos que necessitam ter acesso aos problemas

históricos que a sociedade passou a fim de que a ciência fosse estimulada a resolver e assim desenvolvida.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Partindo dos pressupostos que os indivíduos estão em constante aprendizagem em todos os momentos de sua vida, em qualquer ambiente, e que não existe uma única metodologia capaz de explicar todas as variáveis envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, nos questionamos se existe um espaço físico, tido por ideal para que ocorra a aprendizagem?

Cada cultura estabelece suas formas de disponibilizar os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Na cultura ocidental, predominante em nossa sociedade, esta tarefa cabe às instituições escolares como lócus, aceitos pela sociedade, que permitem a apropriação destes saberes.

Martins (2009) entende que existem várias educações e cada uma atende a sociedade em que ela ocorre. A escolar é apenas uma das faces. Com isso articular a educação com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos ou articular as escolas com a comunidade é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual (GOHN, 2010).

Esta urgência em atender a demanda social coloca em foco, a tendência socioetnocultural apresentada por Fiorentini (1994), trazendo a necessidade da contextualização discutida em D'Ambrosio (2003, 2005). Vasconcelos, Praia e Almeida (2003), afirmam que nós, alunos e professores, devemos aprender e ensinar sem nos preocuparmos com a forma nem o local onde isso ocorra.

É fácil perceber que a educação acontece, está presente em todos os lugares. Onde há ambientes propícios à construção de conhecimento, mesmo que seja fora dos espaços formais de ensino, existe educação. Como pontua Martins (2009), não existem modelos, regras, soluções para se fazer educação, ela é feita de acordo com as necessidades e realidades de um povo, um grupo,

uma etnia. Também não podemos afirmar que existe um único agente condutor do processo.

Nesse sentido, Meireles e Duran (2011) reconhecem que educação não pode ser um processo exclusivo da estrutura escolar, mas pode acontecer em locais diferentes, em situações diversas que não diz respeito ao modelo escolar convencional. Estes argumentos nos mostram não só a importância, mas a necessidade que práticas educativas ocorram além da escola.

Com a promulgação da LDB/1996 tem-se que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1º)

Note que a regulamentação legal atribui a vários momentos e ambientes em que podem ocorrer os processos formativos, desde a família, trabalho e nas relações sociais como um todo; e também nas instituições de ensino, entendidas por nós como formais e nas manifestações e produções culturais na perspectiva não formal.

Acerca disto Dib (1992) admite que a educação não formal carece de uma definição precisa e padronizada, o que tem se feito é compará-la com as outras duas modalidades (formal e informal) e a partir daí realiza-se supressão de atributos relativos, eliminação de alguma característica que a diferencie. Usualmente ela é definida pela negatividade, por aquilo “que não é” (GOHN, 2010). Para esta autora, ao educação não formal “[...] é profundamente diferente do informal” (GOHN, 2010, p. 15).

Próximos deste pensamento, Vieira, Bianconi e Dias (2005) admitem que a educação não formal pode ser compreendida como a que proporciona aprendizagem de conteúdos sistematizados formalmente, porém em espaços como museus, centros de ciências ou que qualquer outro ambiente, desde que as atividades

sejam direcionadas e com objetivos previamente estabelecidos. De acordo com Dib (1992) entendemos que na definição destas autoras houve a supressão ou mudança do espaço físico destinado ao ensino.

Uma de suas principais características baseia-se nas metodologias flexíveis, processos educativos centrado nos alunos, comumente direcionado a um ensino individualizado, como exemplo, o ensino a distância, por correspondência e/ou cursos voltados a atender determinados setores da sociedade (MARTINS, 2009). Importante ressaltar que o ensino em espaços formais ou informais também podem deter estas mesmas características do não formal e o contrário também podem ocorrer. Tudo depende do planejamento e a forma que é conduzida a atividade pedagógica.

O fato de o aluno ganhar prioridade no processo expõe o principal componente que a diferencia das demais modalidades, no dizer de Dib (1992) enquanto no formal o centro da gravidade situa-se na relação professor/escola, na educação não formal o centro da gravidade está relação estudante/sociedade.

Merece destaque que a educação em espaços não formais é conscientemente organizada, porém não se estende por toda vida. Sua duração é bastante variável e pode ser restrita ao uma visita no museu, viagem, curso de qualificação. Mesmo sendo parcialmente institucionalizada não possui todos os elementos sistematizados do ensino formal.

Outro fator que lhe dá características próprias é sobre o agente responsável pela construção saber. Nesta perspectiva Gohn (2006) afirma que o agente é aquele com o qual interagimos ou nos integramos, de forma mais específica esta mesma autora (2010) chama de educador social. Isto por que depende da ação intencional do mesmo. Gohn (2010, p.18) conclui que “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”

Esta conceituação para o agente que atua na educação em espaços não formais demonstra a preocupação de um ensino vol-

tado com conteúdos, metodologias e objetivos de acordo com as necessidades dos estudantes. Muitos são os objetivos esperados no campo não formal, os principais são: a formação do sujeito não só para o mercado, mas para a vida; construir uma visão de mundo; e aquisição de conhecimentos utilizando-se de suas vivências diárias.

Esta construção da matemática associando o ensino formal ao não formal depende de uma mudança nas interações professor, aluno e saber (ARAÚJO, 2007). A autora a partir dos estudos de Brousseau denomina estas interações de situação didática, de modo que o contrato didático a regula, bem como as ações dos professores e alunos. Num contexto de ensino formal a situação didática se faz presente e o contrato didático proposto pelo professor aos alunos, fundamentado por regulamentos, leis e parâmetros, define o modo que a ação pedagógica deve ser conduzida.

Normalmente a educação em espaços não formais atua em museus e centros de ciências, locais que guardam a memória e patrimônio cultural da sociedade, nisto a atuação do educador social abrange também a preservação destes ambientes. De Gohn (2010, p. 52) reforçamos que “o educador social ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania no território onde atua”.

Atuando nos espaços não formais, o professor ganha outra conotação, (educador social) e sua função é ampliada, e o contrato didático que alicerça as ações pedagógicas deve sofrer algumas rupturas. Isto porque as interações da situação didática apresentadas por Brousseau (1996) se alteram, o professor deixa de ser simplesmente professor, e o aluno é provocado a construir seu próprio conhecimento.

Brousseau (1996) apresenta uma discussão em que esta ruptura leva a uma situação a-didática, onde a aquisição do conhecimento por parte dos alunos fora dos contextos do ensino ocorre sem a presença antecipada de qualquer intenção educativa. Neste caso deve existir um entendimento da educação em espaços não formais como uma situação a-didática.

Com esta configuração a-didática, a educação não formal promove a ruptura de um elemento importante que caracteriza a educação formal: o contrato didático. Deixa então de existir uma modelagem prévia dos conteúdos contidos em livros e passamos a usar o ambiente natural para enfim problematizar o conhecimento.

Porém durante a formação do professor de matemática ou em qualquer ação pedagógica, com conhecimento que pode ser discutido em contextos não escolares (situações a-didáticas) há a necessidade que seja realizada a transformação de um objeto de saber, ora exposto nos museus e praças, em objeto de ensino, o qual Araújo (2007) assume com base nos estudos de Chevallard como transposição didática.

Araújo (2007) afirma que essa transposição pode ser realizada por professores, universidades ou órgãos oficiais de educação. Logo todo conhecimento científico (saber sábio) deve ser descontextualizado, despersonalizado e descontemporaneizado para que se torne ensinado, independente se faz parte do contexto escolar ou não, ou seja, da mesma forma que na educação em espaços formais, a não formal também deve realizar uma transposição didática.

Priorizado os museus enquanto espaços investigativos e formativos para licenciando em matemática, Araújo (2007, p. 4) nos diz que:

Quando o museu passa a ser visto como um local de divulgação e educação, urge o estudo sobre a necessidade da transposição didática do conhecimento científico segundo o conceito de Chevallard, [...] diz respeito às transformações que o saber científico sofre ao passar para o contexto do ensino.

Logo a transposição didática é necessária ao passo que permite um novo olhar sobre os conhecimentos científicos e aos problemas da vida cotidiana de modo a torná-los acessíveis. E para esta tarefa devemos conceber uma articulação entre as ações

educativas em espaços não formais como situação a-didática em que a quebra do contrato didático ocorra.

A partir daí podemos atuar sobre os problemas da vida cotidiana, onde a educação em espaços não formais, além de formar para a vida, implicitamente desnuda a visão de um conhecimento matemático inacessível, descontextualizado, a-histórico e acrítico. Logo, atuar nos espaços não formais permite que as visões descontextualizadas de ciência sejam superadas (CACHAPUZ e GIL PÉREZ, 2005).

No que se refere às competências e habilidades para o educador matemático o Parecer do CNE n. 1301 de 2001 é claro no item f, Ao afirmar que a capacidade de construir projetos coletivos dentro da escola básica compõe uma das virtudes do licenciado em matemática. Há certa inflexibilidade em todo documento quanto ao local/ambiente/espaço que deva ocorrer o ensino e aprendizagem matemática. Mesmo apregoando autonomia, criatividade, exercício de cidadania, visão crítica da matemática, este documento acredita que isso possa ocorrer apenas nas escolas, por meio do ensino formal.

Como bem afirma Martins (2009) a educação não formal não pode substituir à formal, mas somar-se a ela na tentativa de suprir setores de ensino e aprendizagem que não são plenamente contemplados pela educação formal.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar com liberdade é uma experiência reflexiva única que (pré)supõe uma revisão profunda da racionalidade dominante, que não se satisfaz com uma simples realização técnica, e que nos leva a contextos de incertezas que nos fazem crescer pessoal e intelectualmente.

(Juan B. M. Barrio)

A caminhada percorrida ao longo desta pesquisa orienta posicionamentos no sentido que a formação no curso de licen-

ciatura em matemática é um tema que carece de discussões em vários âmbitos. Importante é refletir sobre a construção histórica da profissão, como cristalizaram os programas de formação a partir dos ideários políticos e acima de tudo perceber o diálogo das práticas pedagógicas de hoje com estes dois pontos citados.

Após as reflexões concordamos com alguns autores referenciados nesta pesquisa em apontar um contexto histórico na formação dos professores marcado por reformas, descontinuidades nas políticas educacionais, porém sem ruptura brusca. Normalmente as mudanças ocorreram por motivações políticas, econômicas, militares ou religiosas de uma classe elitizada numa determinada época.

O primeiro passo nesta caminhada está em considerar os indivíduos, suscetíveis à aprendizagem, em sua cultura, trabalho, visão de mundo e realidade. E de forma alguma podemos restringir o conceito de contextualização a encontrar aplicações práticas para conteúdos matemáticos.

Como maneira de aproximar o professor dos contextos que a matemática está associada, acreditamos que devemos discutir ciência em momentos e ambientes nos quais a própria humanidade os construiu. Destacamos espaços de convivência coletiva como praças, campo de futebol e principalmente os museus, que retratam características, identidade de um povo ou até denotam evolução de determinado tipo de conhecimento. Então por que muitos consideram que a ação educativa deve ficar restrita as escolas?

De pronto devemos entender que a discussão acerca do conhecimento da ciência é um processo educacional que ocorre a partir da interação entre os sujeitos: aquele que ensina e o que aprende. A diferença está nos objetivos por traz das interações, se há intencionalidade de ensinar e aprender. Certamente o local deixa de ser essencial se a educação for entendida como processo de interação e participação de sujeitos com o objeto de estudo.

Aqui então colocamos em evidencia uma categoria dada pela literatura como uma educação em espaços não formais de ensino. Preocupamo-nos em educar, formar para vida e em apro-

ximar os indivíduos dos conhecimentos elaborados pela humanidade, e entendemos que os espaços ditos não formais podem aumentar nossas chances de sucesso nesta tarefa. Pontuamos neste sentido por que nós professores e por consequência os alunos, devemos ensinar e aprender isentos de qualquer preocupação quanto a forma, método e lugar. Mas que haja objetivos, métodos e que estes não sejam únicos nem estabelecidos a priori, como se todos os sujeitos fossem iguais.

Tendo um consenso de que aprendizagem pode se dar em qualquer local, nos preocupa ainda mais em compreender onde, como e de que forma os saberes docentes são adquiridos. Se na sua formação acadêmica o professor de matemática não tem discutido a potencialidade do uso de espaços não formais para o ensino, certamente terá dificuldades ao lidar em sua sala de aula. Logicamente a formação do professor de matemática se torna alvo de análise e posicionamentos. Uma ação pedagógica nesta perspectiva pressupõe a construção história, gradual, com avanços e retrocessos e não linear da matemática. Isto é o que produz as mudanças.

Prova disto foi a confecção dos relatórios técnico-pedagógicos (ANEXO) em que não há uma modelagem prévia dos conteúdos ou ordenado por série, como nos livros didáticos. E estes relatórios que evidenciam algumas contribuições dos espaços serviram para deixar claro que a inserção de uma ação pedagógica em espaços não formais extrapola o uso de conhecimentos matemáticos. Daí sua contribuição para a prática do professor de matemática e formação integral dos indivíduos.

Nos espaços não formais que foram visitados, podemos notar e discutir desde conteúdos específicos da matemática: geometria plana, espacial, funções e principio de contagem; questões que envolvem química, física e biologia; além de geografia e história de Goiás e do Brasil Colonial. Com relação aos elementos históricos, a contribuição é riquíssima, pois os espaços proporcionam uma análise da constituição do povo e do estado de Goiás. Passando pela localidade onde residiam os governadores do estado desde

o século XVIII, a primeira cadeia e casa de câmara da província, bem como estudos que aproximam a literatura com a matemática.

Tivemos a oportunidade de extrapolar, em muito, os conteúdos matemáticos. Entendemos que assim aumentamos a chance de oferecer uma formação ao licenciando em matemática mais completa e que discuta temas locais que o identifique com sua própria cultura e história.

A visita aos espaços não formais é importante por permitir contato a um conhecimento exposto de modo diferente e assim oferecer a chance de investigação, realizar a transposição didática, tornar o conhecimento disponível nos espaços em conhecimentos passíveis de serem ensinados.

A reflexão sobre a prática do professor de matemática e os espaços não formais favorece a mudança de postura, faz-nos conhecer o novo, repensar as práticas pedagógicas que utilizamos. A pesquisa e as leituras realizadas permitiram mudar as concepções e admitir que a formação no curso de licenciatura em matemática carece de novas metodologias, novos ambientes e a educação em espaços não formais pode auxiliar nesta questão.

Para propiciar essa formação holística devemos organizar um modo de associar estes contextos não formais aos conceitos expressos no currículo de formação em licenciatura em matemática. Porém, com receio, tratamos do tema. Não devemos formalizar espaços não formais, nem coloca-los sob julgo do contrato didático ou estabelecer que ao estudar algum espaço já tenhamos de antemão uma ordem de conceitos pré-definidos.

Preferimos admitir que os conteúdos estudados fossem levantados a partir das problematizações cotidianas dos visitantes e ao educador caberá realizar a transposição didática necessária para tornar o conhecimento exposto no ambiente não formal problematizado pelos visitantes um conhecimento que tenha definição contida no currículo das licenciaturas.

Fica para os docentes em matemática a importância de reflexão contínua sobre seus modos de ver e conceber o ensino e

conhecimento da matemática; a participação em grupos de estudos; a revisão dos ambientes em que podem ocorrer aprendizagem e formação, e principalmente a percepção da necessidade de oferecer uma formação preocupada com os conteúdos matemáticos, pedagógicos, realidade escolar e com a formação para vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. H. *Memória e produção de saberes em museus de história*. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História: São Leopoldo, 2007.

BATISTA, R. S. BATISTA. R. S. SCHRAMM. F. R. *A ciência, a verdade e o real: variações sobre o Anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend*. Caderno Brasileiro Ensino de Física., v. 22, n. 2: p. 240–262, ago. 2005.

BIANCONI, M. L. CARUSO, F. *Apresentação da Educação não formal*. Revista Ciência. Cultura. Vol.57. n.º.4. São Paulo: Oct./Dec. 2005.

CACHAPUZ, A.; GIL PÉREZ, D. *A necessária Renovação do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 2005;

CURI, E. *Formação de professores de Matemática: Realidade presente e perspectivas futuras*. Dissertação de mestrado: PUC, São Paulo, 2000.

D'AMBRÓSIO, B. S. *Formação de Professores de Matemática para o século XXI: O grande desafio*. Pró-Posições, Volume 4, N.º 10. Campinas, 1993.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação Matemática: Da Teoria à Prática*. Papirus, Campinas, 2003.

_____. *Educação para uma sociedade em transição*. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

_____. *Da Realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática*. Campinas SP: Summus/ Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

_____. *Educação Matemática: Da teoria à prática*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção perspectiva em educação matemática)

_____. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. (série fundamentos).

_____. *Sociedade, cultura, matemática e seu ensino*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

_____. *Etnomatemática: elo entre tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção tendências em educação matemáticas)

DIB, C. Z. *O professor de Física na Educação não formal e o novo papel do livro texto*. Anais da V Reunião Latino-Americana sobre Educação em Física, Centro Latino-Americano de Física/Instituto de Física UFRGS, Porto Alegre, 1992, pp. 26-41.

FIORENTINI, D. NACARATO, A.M. (et.al). *Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 36, dez, 2002.

FIORENTINI, D. *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. Faculdade de Educação-UNICAMP, 1994. Tese de Doutorado.

_____. *Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil*. Revista Zetetikê, Ano 3, n° 4, Unicamp, Campinas / São Paulo: 1995, p. 1-35.

_____. *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?* In BORB, M.C e ARAÚJO, J.L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte. Autentica, 2004.

FLEMMING, D.M. LUZ, E.F. MELO, A.C.C. *Tendências em Educação Matemática*. 2 ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

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

GOHN, M. G. *Educação Não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 50, p. 18-38, jan/mar. 2006.

_____, M. G. *Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GRUZMAN, C; SIQUEIRA, V. H. F. *O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais*. Rev. Elect. de Ens. de las Ciências. v. 6, n. 2, 2007. p. 402-423.

LABURÚ, C. E. CARVALHO, M. *Controvérsias Construtivistas e Pluralismo Metodológico no ensino de ciências naturais*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 1 2001.

LABURÚ, C. E. ARRUDA, S. M. NARDI, R. *Pluralismo Metodológico no Ensino de Ciências*. Ciência & educação, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

MARTINS, C. S. *O Planetário: Espaço Educativo Não Formal Qualificando Professores da Segunda Fase do Ensino Fundamental para o Ensino Formal*. Dissertação de Mestrado. UFG, Goiânia, 2009.

MARTINS, G. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008

MEIRELES, T. F. W. DURAN, M. C. G. *O Desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal*. Revista Múltiplas Leituras, v. 4, 2011. P. 1-2.

MIGUEL, A. *Três estudos sobre historia e educação matemática*. Faculdade de Educação – UNICAMP, 1993. Tese de Doutorado.

MOREIRA, M. A. (org.) *A teoria dos campos conceituais, o ensino de Ciências e a Investigação nesta área*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 2004.

PONTE, J.P. *Concepção dos professores de matemática e processos de formação*. In: BROWN, M. (et al) *Educação matemática: Temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

REGNER, A. C. K. P. *Feyerabend e o pluralismo metodológico*. Cad.Cat. Ens.Fis., v.13,n3: p.231-247, dez.1996.

RODRIGUES, D. B. SOBRINHO, J. A. C. M. *A Formação de professores no Brasil: aspectos históricos*. In: SOBRINHO, J. A. C. M. CARVALHO, M. A. (Org.). *Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SARRAMONA, J. *Teoría de la Educación*. Madrid: Ariel, 1998.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de educação, V.14 n.40, 2009. 31º Reunião Anual da Anped.

SBEM. *Boletim da SBEM n. 21 de fevereiro de 2013*. Dispõe sobre a Formação do professor de matemática no curso de licenciatura: reflexões produzidas pela comissão paritária SBM/SBEM. Disponível em <http://www.sbembrasil.org.br/files/Boletim21.pdf> Acesso em: 14 de abril de 2014.

SILVA, V. L. R. *A Contextualização e a valorização da matemática: representações sociais de alunos do ensino médio*. Anais do VIII ENEM – comunicação científica GT 3 – Educação Matemática no ensino médio Universidade Braz Cubas–Mogi das Cruzes–SP, 2004.

TERRA, P. S. *O ensino de ciências e o professor anarquista epistemológico*. Caderno Brasileiro Ensino de Física. v. 19, n.2: p.208-218, ago. 2002.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

VASCONCELOS, M. B. F. *A Contextualização e o ensino de matemática: um estudo de caso*. Universidade Federal da Paraíba–UFPB, 2008. Dissertação.

_____. M. B. F REGO, R. G. A *Contextualização como recurso para o ensino e aprendizagem de matemática*. VI EPBEM–Monteiro, PB – 09, 10 e 11 de novembro de 2010. www.sbempb.com.br/epbem

VASCONCELOS, C. PRAIA, J. F. ALMEIDA, L. S. *Têorias de aprendizagem e o ensino / Aprendizagem das Ciências: Da instrução à Aprendizagem*. ABRAPEE, Maringá, 2003.

VIEIRA, V. BIANCONI, M. L. DIAS M. *Espaços Não formais de ensino e o currículo de ciências*. Revista Ciência e Cultura vol. 57 n.4. São Paulo Oct./Dec, 2005.

ANEXO

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DOS ESPAÇOS

1. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO: MUSEU DAS BANDEIRAS- MUBAN

O MUBAN está localizado na Praça do Chafariz, fazendo parte do conjunto arquitetônico tombado pela Unesco como Patrimônio Histórico da Humanidade na Cidade de Goiás, carinhosamente chamada de “Goiás Velho”. Quando criado em 1761 por Dom José I, era a CASA DE CAMARA E CADEIA DA PROVINCIA DE GOYAZ, a partir inferior abrigava a cadeia pública (três salas– duas masculinas e uma feminina) e no pavimento superior funcionava a Casa de Câmara, com atendimento as necessidades administrativas e Judiciárias da Vila Boa de Goiás capital do estado ate a transferência desta para Goiânia em 1937. Na Fachada principal predominou estilo Árabe influenciado pela presença numerosa destes na Bandeira de Bartolomeu Bueno.

Atualmente o MUBAN preserva o acervo material e bibliográfico referente a Cadeia e a Câmara; conta com materiais Indígenas da província de Goyaz e de Pilar de Goyaz; elementos da religiosidade africana e instrumentos utilizados para cunhar moedas, refino do ouro, medida e pagamento do quinto (imposto). Para visitas em grupos, o MUBAN oferece acompanhamento monitorado sob agendamento, direcionado essencialmente a história.

PRIMEIRO AMBIENTE DE INTERESSE: FACHADA

Ao chegar ao MUBAN encontramos um prédio imponente, impossível não reparar na Fachada, que caracteriza a primeira oportunidade de discutir alguns conceitos.



Fachada Principal
Fotos: Autor

História: A bandeira de Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, foi umas das primeiras a chegar à região da província de Vila Boa em meados do século XVII. Com estes vieram um grande número de Árabes o qual influenciaram de forma significativa o estilo das primeiras construções. O MUBAN foi uma destas construções que tem em sua fachada o estilo arquitetônico árabe. Um caso curioso em meio a mito e lenda que se conta nos becos de Vila Boa é que nesta Cadeia que apenas um “ladroão” (Tarzan) conseguiu fugir da cadeia, pulou do 2º andar enquanto estava sendo julgado na Câmara.

Questionamentos: Que altura Tarzan pulou? Por que os Árabes, comunidade de religião não Católica, faziam parte da Bandeira de Bartolomeu?

Conteúdos: Semelhança de triângulos, altura, mediatriz, perímetro e área; Cruzadas (mouro-cristãos), Religiões, Geografia e História do Brasil.

ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE TRANSFORMAÇÃO LINEAR: UMA ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS BASEADA NA TEORIA DE V. V. DAVYDOV

Aline Mota de Mesquita Assis¹; Beatriz Aparecida
Zanatta²; Duelci Aparecido de Freitas Vaz³

JUSTIFICATIVA

O artigo discute os conhecimentos prévios dos alunos necessários à formação do conceito de transformação linear, a saber, operar com matrizes, trabalhar com funções e caracterizar espaço vetorial sabendo operar com seus elementos. Por ser um recorte de uma pesquisa mais ampla, tem como foco o diagnóstico sobre

-
- 1 Mestre em Matemática e Doutoranda em Educação pela PUC Goiás; docente do IFG – Campus Goiânia, Goiânia, GO, Brasil. e-mail: aline.mesquita@ifg.edu.br.
 - 2 Doutora em Educação; PUC Goiás, Goiânia, GO, Brasil. e-mail: beatrizapzanatta@gmail.com.
 - 3 Doutor em Educação Matemática; PUC Goiás e IFG – Campus Goiânia, Goiânia, GO, Brasil. e-mail: duelci.vaz@gmail.com.

a compreensão dos alunos acerca destes conteúdos, objetivando identificar a zona de desenvolvimento proximal dos mesmos. Para coleta de dados o instrumento utilizado foi uma tarefa constituída de três situações- problemas organizada com base no referencial teórico da Teoria Histórico-cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, realizada de forma individual, tendo em vista apreender, conforme recomenda Davydov (1988), em que medida os alunos assimilaram ou não, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o procedimento geral de solução da tarefa de ensino. De natureza quali-quantitativa, a pesquisa foi realizada com quinze alunos de uma turma de Álgebra Linear do curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Goiânia. Na análise dos dados foram adotadas as orientações de Bogdan e Biklen (1994) para a categorização e sistematização dos dados, delineando-se às seguintes categorias: pensamento empírico e pensamento teórico. Os resultados demonstram a existência de limites na aprendizagem dos conceitos necessários à formação do conceito de transformação linear, assim como limites na expressão correta da simbologia algébrica considerando todo o seu rigor e formalismo, caracterizando o predomínio do pensamento empírico. Conclui-se que é necessário repensar a metodologia de ensino adotada nas aulas de Álgebra Linear para que ocorra a aprendizagem dos conceitos algébricos, particularmente, do conceito de transformação linear.

Nos últimos anos, a avaliação tem assumido um papel importante na área da educação. Libâneo (2013) ressalta bem este papel afirmando que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve subsidiar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem, na realização de três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

Para este autor, a função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar, ou seja, o atendimento ou não das

finalidades sociais do ensino de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade. Simultaneamente, favorece uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assumindo-o como dever social. Deste modo, ao cumprir sua função didática, a avaliação contribui para a apropriação dos conteúdos escolares, “[...] pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos, habilidades [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 218) e, por conseguinte o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A função diagnóstica possibilita identificar e analisar os progressos e dificuldades dos alunos bem como da atuação do professor, o qual, por meio da análise dos dados identificados através da avaliação diagnóstica, intervém no processo de ensino com o propósito de melhorá-lo e atingir os objetivos pré-estabelecidos. Segundo Libâneo (2013, p. 218), esta forma de avaliação é, na prática escolar cotidiana, a mais importante, porque ela “é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle [...] ocorrendo no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas”. Sendo aplicada no início, pode-se verificar as condições prévias dos alunos para apreender um novo conteúdo, preparando-o para tal; estas condições se referem à bagagem de conhecimentos e experiências dos alunos, provendo a eles, caso necessário, os pré-requisitos para a assimilação e interiorização dos novos conteúdos a serem ensinados. Quando aplicada durante o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação diagnóstica possibilita acompanhar o progresso dos alunos, interferindo, se necessário, diretamente na aprendizagem com o intuito de aprimorá-la; ao mesmo tempo, o professor pode avaliar sua conduta no processo de mediação do conhecimento, identificando os pontos positivos e aqueles que precisam de adequações. Por fim, para realimentar o processo de ensino-aprendizagem, surge a avaliação diagnóstica aplicada no final de uma etapa, seja ela uma unidade didática ou um semestre letivo.

No que tange à função controle, Libâneo (2013, p. 218) diz que ela “se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificações dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas”. É através desta função que o professor observa como os alunos estão conduzindo-se no processo de apreensão de conhecimentos e habilidades e como suas capacidades mentais estão se desenvolvendo.

Vale ressaltar que essas três funções não podem ser consideradas isoladamente, pois elas atuam de forma interdependente.

A função pedagógico-didática está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculadas às funções diagnóstico e de controle. A função diagnóstica se torna esvaziada se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função controle. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação. (LIBÂNEO, 2013, p. 219).

O balanço da produção sobre o tema revela que essa perspectiva da avaliação da aprendizagem adquiriu destaque no decorrer das décadas de 1980 e 1990 a partir das contribuições de teóricos como Luckesi (1983, 1998, 2003); Saul (1988, 1998); Hoffman (1993, 1995), Perrenoud (1999) e Libâneo (1994).

Em que pesem as diferenças no conjunto do pensamento destes autores, existe uma preocupação comum no sentido de ampliar a discussão para além da dimensão quantitativa, classificatória e seletiva dos indivíduos do sistema avaliativo predominante até então. Além disso, todos se propõem a proporcionar ao professor elementos de reflexão sobre a sua prática pedagógica e o acompanhamento da aprendizagem do aluno. Deste modo, avaliação da aprendizagem passou a ser compreendida como ins-

trumento que ajuda o professor a verificar os resultados obtidos, os quais são elementos de reflexão e reorientação do trabalho pedagógico-didático.

Concordamos com essa compreensão do papel da avaliação, bem como entendemos que avaliar significa acompanhar o aluno para conhecer o seu nível de aprendizagem e contribuir para o seu desenvolvimento, trazendo indícios para o professor quanto ao que se considera ainda necessário para o aluno. Mesmo porque, o entendimento que compartilhamos, na linha de uma didática desenvolvimental, permite pensar a avaliação da aprendizagem para além da verificação dos conhecimentos de modo a inseri-la como um dos elementos integrantes do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Com esse propósito, avaliar a aprendizagem pressupõe saber se o aluno está fazendo o uso dos conceitos científicos para pensar os objetos de estudo, verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar o conceito como ferramenta mental. Em outras palavras, avaliar é um processo para se desenvolver o pensamento, pois é na execução da atividade de estudo que se desenvolverá a zona de desenvolvimento proximal, momento em que são propícias as condições nas quais se realizam as ações mentais.

Desse modo, a avaliação se constitui na mediação entre o desenvolvimento dos indivíduos inseridos no processo de ensino-aprendizagem de Matemática e busca analisar se o trabalho pedagógico está proporcionando o desenvolvimento humano. Tem como objetivo intervir nesse processo de forma que os sujeitos (professor e aluno), reflitam constantemente sobre suas ações, no sentido de desenvolver plenamente seus processos psicológicos superiores. Há, uma relação recíproca necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem) para alcançar determinados objetivos através de uma ação intencional e sistematizada. A avaliação, portanto, é um componente do processo de ensino que visa, por meio da verificação e qualifica-

ção dos resultados obtidos, estabelecer analogia entre os resultados e os objetivos propostos e, por conseguinte, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas subsequentes, e a sala de aula de Matemática é o espaço do exercício da atividade que indicará as possibilidades de desenvolvimento intelectual e de aprendizagem de conceitos.

Conforme Davydov (1988), é essa avaliação que possibilita saber em que medida estão ou não sendo assimilados os conteúdos e conceitos e se o resultado das ações de aprendizagem correspondem ou não ao objetivo final. Sendo assim, a avaliação não consiste em uma simples verificação desses momentos, mas no exame qualitativo do resultado da assimilação, do procedimento geral da ação e do conceito correspondente, em sua confrontação. É a avaliação que mostra se os alunos resolveram ou não determinada tarefa de estudo.

A ação de avaliação permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de ensino dada, se o resultado das ações corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final. [...] É justamente a avaliação que informa aos escolares se teve resultado ou não a tarefa de ensino dada. (DAVYDOV, 1988, p.184).

Temos, assim, na avaliação uma relação dialética entre ação e controle, que consiste na verificação das ações de aprendizagem (MORAES, 2009). A ação da avaliação é uma parte inerente da execução e do planejamento da atividade e tem sua realização no processo de análise e síntese da relação entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem feita pelo aluno. Desse modo, a função da avaliação na atividade escolar é a de analisar se as ações de ensino estão adequadas às de aprendizagem, assegurando de forma geral a qualidade do ensino, que é a apropriação do conceito pelos alunos. Seu papel, tanto na atividade de ensino quanto na de aprendizagem, é orientado pelo processo de

apropriação dos conhecimentos, tratado como uma síntese das atividades dos sujeitos, o ensino conduzido pelo professor em função da aprendizagem dos alunos. Pensar nas ações de aprendizagem realizadas pelos alunos torna-se um foco de análise do professor para refletir sobre a qualidade de sua atividade de ensino.

Com este entendimento, a avaliação diagnóstica foi realizada objetivando identificar os nexos constituídos e não constituídos na rede conceitual que estabelece a base de conhecimentos mínimos necessários à formação do conceito de transformação linear, matriz, função e espaço vetorial, os quais, se não estiverem bem constituídos podem tornar-se obstáculos à aprendizagem. Objetivou-se também, após a identificação acima referida, tentar refazer os nexos não constituídos, reestruturando a rede conceitual do aluno. Entendemos por rede conceitual o que Vigotski (2001, p. 294) chama de sistema de conceitos, sendo esses dois termos correlatos:

Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. Desse ponto de vista, poderíamos dizer que todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito [...].

Na aprendizagem do conceito de matriz, objetivou-se analisar, além da capacidade do aluno de formalização de uma matriz, a habilidade de operá-la e aplicá-la em situações- problemas. Quanto ao conceito de função, buscou-se analisar a compreensão do aluno acerca do aspecto nuclear deste objeto, bem como a habilidade de operá-la em seu conjunto de propriedades restritas à classe das funções lineares. E quanto ao conceito de espaço veto-

rial objetivou-se compreender se o aluno sabia identificá-lo, classificando determinados conjuntos em espaços vetoriais ou não, de acordo com as operações de adição e multiplicação por escalar específicas em cada conjunto.

METODOLOGIA

De natureza quali-quantitativa, a pesquisa foi realizada com 15 alunos de uma turma de Álgebra Linear do curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Goiânia.

Para diagnosticar os conhecimentos que os alunos já possuíam e que eram necessários à formação do conceito de transformação linear, o instrumento utilizado para coleta de dados foi a resolução de uma tarefa constituída de três situações-problemas que colocaram o aluno frente ao ato de pensar cientificamente para solucioná-las. A elaboração desta tarefa foi fundamentada nas etapas de uma atividade de estudo descritas por Davydov (1988) e que expressam as ações de aprendizagem do aluno, as quais constituem a base geral para um ensino desenvolvimental.

O processo avaliativo foi conduzido pelo professor efetivo da turma, sendo o mesmo observado pela pesquisadora, a qual fez os registros necessários e, juntos, analisaram os dados buscando identificar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos acerca dos conceitos de matriz, função e espaço vetorial. Realizar esta identificação é diagnosticar o nível de formação científica no qual o aluno se encontra, identificando os conceitos por ele já apropriados e aqueles que ainda precisam ser apropriados. Entretanto, a zona de desenvolvimento proximal varia de aluno para aluno, o que torna um pouco complexa a tarefa de diagnosticá-la, sendo possível apenas averiguar quais são os aspectos que revelam o nível de aprendizagem do aluno e não o seu desenvolvimento cognitivo como um todo.

A avaliação ocorreu em duas aulas realizadas em dias distintos. Na primeira aula os alunos resolveram a tarefa avaliativa e na segunda discutimos com a turma os resultados. A avaliação foi aplicada sem que os alunos se preparassem para ela, pois queríamos averiguar o que já estava constituído na rede conceitual do aluno sem que este tivesse algum auxílio externo para influenciar no seu modo de pensar, mas que agisse de acordo com o que lhe é próprio e constituído ao longo de sua formação estudantil. A aplicação ocorreu sem nenhum contratempo, todos os alunos presentes em sala se dispuseram a respondê-la espontaneamente.

Após o término da atividade, analisamos questão por questão e também fizemos uma leitura integrada dos dados, observando-os de forma articulada, tentando captar indícios conceituais para melhor identificar a zona de desenvolvimento proximal do aluno, bem como compreender o nível de desenvolvimento intelectual de toda a turma.

Na aula posterior à aplicação da atividade, o professor efetivo da turma propôs uma discussão sobre a tarefa, tendo o diálogo como método a ser utilizado. A mediação do professor no processo de desenvolvimento conceitual dos alunos era constante, sempre solicitando-os a expressarem verbalmente o que sabiam acerca do assunto e, quando necessário, recorria ao quadro negro.

Visando analisar a habilidade do aluno em operar com matrizes, elaboramos um problema que exigia a aplicação do conceito de matriz e a destreza de multiplicar uma matriz por um escalar e por outra matriz.

Com o intuito de diagnosticar a formação do conceito de função elaboramos uma situação-problema na qual o aluno precisava saber escrever uma função com toda a formalização e o rigor matemático necessários, além de a expressá-la graficamente, identificar seu domínio, contradomínio e imagem, bem como classificá-la dentro das categorias de funções existentes, no caso, as classificações se restringiam às funções afim e linear.

Para finalizar a tarefa, o último problema proposto referia-se ao conceito de espaço vetorial e exigia do aluno a capacidade de dizer se um dado conjunto é ou não espaço vetorial. Aqui não havia a necessidade de verificar todos os oito axiomas que compõem o conceito de espaço vetorial, bastava que o aluno aplicasse o conceito utilizando o entendimento de que todos os conjuntos são formados por elementos que estão situados no conjunto dos números reais e que este é um espaço vetorial. Se a verificação mental das propriedades não fosse suficiente para o aluno se convencer da veracidade ou não das mesmas, aí sim ele poderia tentar verificá-la escrevendo uma demonstração e utilizando o argumento matemático que, para provar que um conjunto não é espaço vetorial, basta que não satisfaça pelo menos um dos oito axiomas e que isso é realizado exibindo um contraexemplo.

Na análise dos dados foram adotadas, para sua sistematização, as seguintes categorias: pensamento empírico e pensamento teórico (DAVYDOV, 1988).

DISCUSSÃO TEÓRICA

O conhecimento empírico se refere ao conhecimento direto e imediato da realidade e se pauta na assimilação dos aspectos do objeto que podem ser descritos após sua contemplação. Trata-se de um conhecimento superficial que não estabelece os nexos conceituais, deixando-o isolado dos demais conceitos e sem significado.

O pensamento empírico cumpre a função de catalogar e classificar os objetos e fenômenos, não se preocupando com a essência do objeto, mas apenas com suas informações superficiais e sensoriais. Davydov (1988, p. 154-155) descreve da seguinte forma o pensamento empírico:

- 1) Os conhecimentos empíricos se elaboram no processo de comparação dos objetos e re-

apresentações sobre eles, que permite separar as propriedades iguais, comuns. [...]

- 2) No processo de comparação ocorre a separação da propriedade formalmente geral de certo conjunto de objetos, o conhecimento desta propriedade permite relacionar objetos isolados a uma classe determinada, independentemente de eles estarem ou não vinculados entre si. [...]
- 3) Os conhecimentos empíricos, apoiando-se nas observações, refletem nas representações as propriedades externas dos objetos. [...]
- 4) Formalmente, a propriedade geral se separa como algo pertencente à ordem das propriedades particulares e singulares dos objetos. [...]
- 5) O processo de concretização dos conhecimentos empíricos consiste em selecionar ilustrações, exemplos, que se encaixam na correspondente classe dos objetos. [...]
- 6) As palavras-termos são o meio indispensável para expressar os conhecimentos empíricos. [...]

O pensamento teórico tem por finalidade reproduzir a essência do objeto de estudo e operar com conceitos, sendo esta uma forma de atividade mental que reproduz o objeto e o conjunto de suas relações, que, em unidade, refletem a essência do movimento do objeto. Assim, o objetivo do ensino que prioriza a formação do pensamento teórico é descobrir a essência do objeto.

Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo.

A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência. [...] expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência. (DAVYDOVY, 1988, p. 128).

O aluno, através da aquisição de conhecimento teórico, desenvolve-se no plano das ações mentais e assim, se torna apto a compreender o objeto em movimento, a formar novos conceitos e a pensar por meio desses novos conceitos. Ele é a ferramenta mental que propicia ao aluno pensar de acordo com as normas da ciência em questão, no caso, da Matemática. Em específico, o conceito possibilita o aluno pensar algebricamente, dominando o procedimento geral da construção mental do objeto algébrico.

Estando de posse de um conceito teórico, o aluno torna-se apto a deduzir e explicar as manifestações particulares e singulares da base universal deste conceito, construindo o seu sistema de conceitos.

Portanto, é através da formação de conceitos teóricos que pode-se pensar teoricamente e formar novos conceitos, constituindo-se um sistema de conceitos visto como integral em toda a sua cientificidade e subjetividade, elevando a consciência do indivíduo a um nível superior, a saber, a uma consciência teórica que lhe permita pensar cientificamente e desenvolver-se social, cultural e historicamente.

RESULTADOS

Com o intuito de compreender o nível de desenvolvimento científico da turma, as tarefas foram analisadas individualmente e em sua totalidade, levando-nos a concluir que o conhecimento da turma acerca dos conteúdos pré-estabelecidos, a saber, matriz, função e espaço vetorial, encontram-se aquém do nível esperado de teorização possuindo nexos superficiais e frágeis, o que caracteriza-se como conhecimento empírico, constituído de generalizações

superficiais das propriedades dos objetos, não promovendo ao aluno uma atividade cognitiva que opera com conceitos matemáticos, todavia, há a possibilidade de construí-los (DAVYDOV, 1988).

Constatamos que o conceito de matriz é compreendido pelos alunos e que eles sabem operá-lo, entretanto, modelá-lo e operá-lo de acordos com critérios científicos a partir de uma situação-problema é uma dificuldade enfrentada. Pressupomos que o cálculo explícito do produto de matrizes não seja uma dificuldade para os alunos.

Em relação ao conceito de função, verificamos que os alunos conseguiram modelar as funções a partir do problema proposto e que expressá-las graficamente é uma tarefa tranquila, entretanto, confundem contradomínio e imagem e não conseguem expressar corretamente um conjunto segundo a simbologia algébrica, faltando rigor e formalismo matemático na escrita. Classificar uma função é uma dificuldade quase que unânime da turma.

O conceito de espaço vetorial foi o mais complexo de ser analisado, visto as poucas respostas obtidas na resolução da tarefa. Supomos que eles não sabem o que é um espaço vetorial ou não sabem como provar que um conjunto é ou não assim classificado.

Feito o levantamento das limitações conceituais dos alunos, discutimos a tarefa em sala com a turma com o intuito de compreender o modo de pensar deles e chegar a alguma conclusão acerca das possíveis causas dos erros levantados, bem como tentar reverter essa situação e elevar o conhecimento dos alunos para o campo do conhecimento teórico, conforme defende Davydov (1988).

Quando da discussão da situação-problema sobre matriz, verificamos que os alunos sabiam operar com matrizes e que a dificuldade deles estava justamente em fazer isso a partir do problema proposto, conforme nossas suposições iniciais, confirmando que o conhecimento empírico é ainda predominante apesar do aluno ter passado por vários processos de ensino-aprendizagem deste conceito, uma vez que o início do estudo sobre matrizes se dá ainda

no ensino médio, e que o conhecimento teórico ainda não é usado como ferramenta cultural (DAVYDOV, 1988).

Em meio à discussão acerca do problema sobre função, constatamos que boa parte das nossas suposições iniciais, descritas anteriormente, estavam corretas. Os alunos não compreendiam a necessidade e importância de serem criteriosos com a escrita simbólica matemática, não dando valor ao rigor e formalismo desta ciência. Eles também confundiam os conceitos de contradomínio e imagem, tendo dificuldades em diferenciá-los. Quanto à classificação das funções, apuramos que os alunos ainda estão muito dependentes do professor e presos à memória, caracterizando um pensamento empírico acerca deste conceito, pois eles só conseguiram classificar as funções depois que o professor começou a dizer quais eram as possíveis classificações de uma função.

Tentar compreender o pensamento dos alunos sobre o conceito de espaço vetorial, foi uma tarefa complexa, pois ao iniciar o diálogo questionando o que era um espaço vetorial, o professor não obteve nenhuma resposta, somente depois de fazer várias perguntas os alunos conseguiram conceituar este objeto, entretanto, eles não conseguiram dizer imediatamente como verificar se um determinado conjunto era ou não espaço vetorial, era o obstáculo da demonstração presente no conhecimento dos alunos. Eles tinham noção que para provar que um conjunto era espaço vetorial era necessário mostrar que ele satisfazia os oito axiomas de sua formalização, todavia, eles não sabiam que para provar que um conjunto não é espaço vetorial basta mostrar que ele não satisfaz pelo menos uma das condições exigidas e que isso se dá por meio de um contraexemplo. Esta forma de demonstração era totalmente desconhecida à turma, comprovando que o modo matemático de pensar não é ensinado nas escolas nem nas universidades e quando é ensinado o aluno não o compreende bem, permanecendo no pensamento empírico. Mediante esta situação, constatamos que os alunos não sabiam conceituar espaço vetorial, bem como não sabiam verificar se um conjunto é ou não assim

classificado, confirmando nossas suposições iniciais sobre a não resolução do problema proposto na tarefa.

Analisando integralmente as discussões estabelecidas com a turma, podemos concluir que a metodologia de ensino adotada até o presente momento nas aulas de Álgebra Linear deixa a desejar quanto à formação de conceitos científicos, permanecendo em conceitos empíricos, fato que aponta para a necessidade de repensar toda a metodologia de ensino desta disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. [...] é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas.” (LIBÂNEO, 2013, p. 216). Pautados nesta definição de avaliação realizamos uma avaliação diagnóstica buscando apreender os conhecimentos prévios dos alunos necessários à formação do conceito de transformação linear e, conseqüentemente, identificar a zona de desenvolvimento proximal dos mesmos, analisando a formação do pensamento teórico e a existência de pensamento empírico.

No início, o processo avaliativo, no quesito discussão com a turma, não foi simples nem fácil; os alunos estavam resistentes a participarem da aula e poucos estavam dispostos a estabelecer um diálogo com o professor dizendo o que haviam feito na resolução da tarefa. Somente após o professor modificar sua forma de conduzir a aula que os alunos começaram a se envolver e estabelecer um diálogo. Isso mostra que a maneira do professor conduzir sua aula interfere diretamente na aprendizagem do aluno, sendo importante e necessário organizar situações didáticas que valorizem o conhecimento que o aluno possui e possibilite superar suas dificuldades. Libâneo (2013) diz que é nesta perspectiva que a avaliação diagnóstica pode contribuir, para a assimilação e fixação dos conteúdos.

O processo avaliativo mostrou que os alunos ainda não agiam com pensamento teórico, seus conhecimentos limitavam-se ao plano empírico, o que contribuía para o surgimento de obstáculos à construção de novos conhecimentos. Percebemos também que a avaliação foi extremamente válida e que os alunos elevaram sua zona de desenvolvimento proximal à medida em que identificamos indícios de formação de pensamento teórico no decorrer da discussão dos resultados da tarefa.

Portanto, uma avaliação diagnóstica pautada em referenciais teóricos condizentes com a formação de conceitos científicos, como a teoria do ensino desenvolvimental proposta por Davydov (1988), é uma opção para a verificação da aprendizagem do aluno, mostrando a zona de desenvolvimento proximal de cada um deles e possibilitando o professor interferir nela com o intuito de estabelecer os nexos conceituais necessários à formação de novos conceitos e ao desenvolvimento do pensamento teórico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG pelo apoio financeiro e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Goiânia pelo apoio e incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DAVYDOV, V.V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas, de *Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research*. Soviet Education, Ago. 1988, vol. XXX, n.º. 8.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 16.ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Equívocos teóricos na prática educativan. Série Estudos e Pesquisas*. 2. ed. n. 27. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MORAES, S. P. G. de. *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural*. Bolema, Rio Claro (SP), Ano 22, n. 33, 2009, p. 97- 116.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAUL, Ana Maria. *A avaliação educacional*. Série Ideias, n. 22, São Paulo: FDE, 1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformação de currículo*. 4.ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Unidade 3
Ciências Humanas e
Educação Física

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Lílian Brandão Bandeira¹

Apoio financeiro: FAPEG

INTRODUÇÃO

Esta investigação traz reflexões realizadas em uma tese de doutorado cujo principal objetivo foi compreender como se constroem e se articulam os fundamentos teóricos do pragmatismo e da razão instrumental nas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física e de estágio supervisionado curricular obrigatório veiculadas nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, defendidas entre 2002 e 2015. Tendo por base a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, este estudo

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e professora do curso de licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás da Universidade Estadual de Goiás (ESEFFEGO/UEG). Endereço eletrônico: lilian.bbandeira@gmail.com

suscitou reflexões acerca da lógica da semiformação cultural que perpassa a formação docente na universidade, a partir das nuances constitutivas de suas bases teóricas e epistemológicas. A problemática central se organizou a partir da seguinte questão: Qual tipo de racionalidade tem subsidiado as concepções de formação de professores e de estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física? A matriz teórica e epistemológica desta pesquisa norteou-se pelos princípios da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo através da dialética negativa de Theodor Adorno. Os principais conceitos abordados na análise dos dados e no embasamento teórico desta pesquisa foram: Razão Instrumental, Formação Cultural, Semiformação Cultural, Indústria Cultural, Experiência e relação entre teoria e prática. A análise de conteúdo, pautada em Bardin (2011), direcionou a leitura analítica da integralidade das teses e dissertações constitutivas do *corpus* desta pesquisa. Ao final, concluiu-se que o quantitativo de produções revela uma carência de estudos sobre a temática dos estágios supervisionados na formação de professores de educação física e a inexistência desses estudos nas regiões Norte e Centro-Oeste. Concluiu-se também que as concepções teóricas baseadas no professor reflexivo e na epistemologia da prática são hegemônicas e se afirmam no cenário acadêmico brasileiro, sob o invólucro da criticidade, da reflexão, da inovação e do rompimento com a racionalidade técnica e com a educação tradicional. No entanto, a partir da crítica imanente e da negatividade dos conceitos, fundamentais para a dialética negativa, percebeu-se que a formação crítica e reflexiva, atrelada à epistemologia da prática, revela um engodo travestido de emancipação e autonomia.

Este trabalho traz sínteses e reflexões oriundas de uma pesquisa de doutorado que analisou as produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* defendidas entre 2002 e 2015 cujos objetos de investigação referem-se ao estágio supervisionado cur-

ricular obrigatório na formação de professores de educação física na modalidade presencial².

A investigação desta pesquisa teve como centralidade o espaço formativo do currículo da licenciatura em educação física destinado ao estágio supervisionado curricular obrigatório, pois este contém, no interior de sua relação, a proposição de síntese formativa do curso de graduação e por deter o conteúdo da tensão entre conhecimento e ação, teoria e prática. Há outros momentos do currículo que contêm a prática como centralidade, mas é no estágio supervisionado curricular obrigatório que a relação com o mundo do trabalho se dá de modo mais efetivo e sistematizado. A justificativa para a escolha deste tema se deu em virtude da necessidade de se entender os fundamentos teóricos que subsidiam as orientações políticas e ideológicas dos estágios supervisionados das licenciaturas em educação física, sobretudo no atual contexto de fragmentação da formação profissional. A formação profissional em educação física, após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP 07/2004, consolidou um processo de divisão entre bacharelado e licenciatura com uma evidente desvalorização dos cursos de formação de professores³ (BRASIL, 2004).

As problemáticas ligadas à fragmentação do conhecimento, ao primado da prática na perspectiva instrumental, utilitária e pragmática, à incipiente articulação entre estágio e demais disciplinas do currículo das licenciaturas e a ausência do trabalho como princípio formativo dos estágios também impulsionaram as motivações para a realização desta pesquisa. Somando-se a essas questões, outras

2 Esta análise compreendeu a leitura integral de 100% das teses e de 60% das dissertações, produzidas entre 2002 e 2015, sobre estágio supervisionado curricular obrigatório e formação de professores de educação física. Esse percentual representa 5 teses e 9 dissertações, totalizando 14 produções.

3 Apesar de se ter um extenso debate sobre o assunto na educação física, Santos Júnior (2005), Ventura (2010), Taffarel e Santos Júnior (2010) se constituem em referências importantes para a análise crítica da fragmentação da formação em educação física após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.

problemáticas que perpassam as bases teóricas subsidiadoras das reflexões e proposições sobre formação de professores de educação física têm potencializado a fragmentação e a alienação do trabalho docente nos espaços formativos destinados aos estágios.

Diante disso, várias inquietações têm surgido em virtude da escassez de produções teóricas que dialoguem com os estágios a partir do referencial da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e da angústia onipresente referente às concepções e às bases teóricas e epistemológicas que têm norteado o debate nessa área de conhecimento, sob o invólucro da formação crítica, autônoma e inovadora.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ANALISADAS

Diante do atual cenário da política educacional para a formação de professores e da produção teórica que tem avançado nesse campo acadêmico, este trabalho se insere em um debate acerca das concepções teóricas e epistemológicas que têm respaldado a formação de professores de educação física nos espaços formativos destinados ao estágio supervisionado curricular obrigatório. Assim, este trabalho sintetiza os anseios de se pesquisar o processo de empobrecimento formativo das licenciaturas de educação física a partir dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, visto que a formação de professores dessa área dialoga com a totalidade social marcada pela redução do papel formativo da universidade. Essa redução é respaldada, principalmente, pelo recuo da teoria e pela lógica da resolução imediata dos problemas da prática.

Observa-se que, ao compor a estrutura curricular das licenciaturas, os estágios supervisionados tradicionalmente têm se caracterizado como um tempo e um espaço pedagógico destinado à prática. Estes se constituem nos espaços onde os professores em formação realizam as intervenções pedagógicas e estabelecem um contato direto com a realidade escolar e com os sujeitos educados nessas instituições. É nesse espaço que a Formação Cultural ou a

Semiformação Cultural, presente nas licenciaturas, se multiplica e alcança a maioria dos sujeitos educada nas escolas brasileiras.

A primazia do objeto⁴ foi um elemento condutor importante desta investigação, visto que compreende a não identificação entre sujeito e objeto, entre o ato de pensar e o pensado e se constitui a partir do princípio de constante negação através da crítica imanente e de repulsa a pseudossínteses. Segundo Adorno (1995c, p. 187-188),

A primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito. [...] Se se quiser, entretanto, alcançar o objeto, suas determinações ou qualidades subjetivas não devem ser eliminadas: isso contradiria, precisamente, a primazia do objeto. Se o sujeito tem um núcleo de objeto, então as qualidades subjetivas do objeto constituem, com ainda maior razão, um momento do objetivo. Pois o objeto torna-se algo somente enquanto determinado.

Na primazia do objeto não há contraposição entre sujeito e objeto e as diferenças entre ambos, que também os constituem, não podem ser absolutizadas e nem desconsideradas. A crítica às pseudossínteses também se constitui em um elemento condutor das análises desta investigação, sobretudo com o intuito de explicitar as contradições internas das propostas formativas no contexto dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios. As pseudossínteses possuem respaldo na identificação entre sujeito e objeto e na justificativa da busca da identidade docente. Segundo Adorno (2009, p. 129), “Identidade é a forma originária

4 A primazia do objeto constitui-se como um conceito fundamental na Teoria Crítica adorniana, sendo encontrado em várias obras das quais se destacam os seguintes textos: *Sobre Sujeito e Objeto* e *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis* (ADORNO, 1995d) e o livro *Dialética Negativa* (ADORNO, 2009).

da ideologia”. Assim, a identidade transforma-se em adaptação e conciliação, desconsiderando a não identidade do conceito e a materialidade histórica.

A negação de pseudossínteses é um elemento constitutivo da dialética negativa e se articula neste estudo baseada na crítica feita às concepções de formação docente que se apresentam como definidoras para a superação dos problemas da prática pedagógica e da formação acadêmica a partir do discurso crítico, reflexivo e inovador.

Com base na análise dos dados desta investigação, notou-se que este universo empírico revela as contradições e ambivalências do objeto de estudo em suas interfaces com a semiformação cultural, com a razão instrumental e com a pobreza da experiência reduzida à vivência⁵.

Ao entrar em contato com a literatura da área de educação sobre estágio e formação de professores, dois artigos⁶ mostraram-se relevantes por apontarem algumas lacunas nas pesquisas sobre este tema na pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Fernandes Júnior e Fernandes (2014), esse tema não possui investigações em nível de mestrado e doutorado nas regiões Centro-Oeste e Norte do país.

Fernandes Júnior e Fernandes (2014) abordam a temática da Formação de Professores de Educação Física e suas relações com o Estágio Supervisionado Obrigatório a partir das produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses da Capes relativas ao período compreendido entre 2002 e 2012. O mapeamento das produções da pós-graduação *stricto sensu* foi feito por meio de dois conjuntos de descritores: (1) educação física, licenciatura, estágio; e (2) educação física, estágio. Os parâmetros utilizados para a análise foram: título, autor, nível acadêmico, origem institucional, palavras-chave e resumo.

5 Cf. Benjamin (1994).

6 Cf. Fernandes Júnior e Fernandes (2014) e Maffei (2014).

Segundo Fernandes Júnior e Fernandes (2014), a produção científica sobre estágio supervisionado e educação física tem se mostrado como uma temática pouco recorrente no conjunto de teses e dissertações. Nesse contexto de escassez de produções na área, as regiões Centro-Oeste e Norte não possuem nenhum trabalho com pesquisas dessa natureza.

O estudo dos autores supracitados encontrou 27 produções relacionadas diretamente ao tema, sendo 19 de mestrado acadêmico (69%), 2 de mestrado profissional (8%) e 6 de doutorado (23%). Essas publicações concentram-se nas instituições públicas de ensino superior, totalizando 67% dessa produção. Em relação à distribuição geográfica, a pesquisa mostrou que 53% dessa produção científica concentra-se na região Sul, 33% na região Sudeste, 14% na região Nordeste e nenhuma produção foi localizada nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Outro dado importante da pesquisa é que, a partir de 2011, houve um crescimento significativo de 70% da produção referente ao decênio investigado. Esta pesquisa analisou apenas os resumos das produções e, a partir da sistematização presente nas análises, percebeu-se que a perspectiva do ensino reflexivo e crítico⁷ é hegemônica. Grande parte das produções analisadas por Fernandes Júnior e Fernandes (2014) investiga a relação entre teoria e prática estabelecida entre a universidade e a escola parceira do estágio supervisionado obrigatório. Entretanto, alguns estudos tratam das percepções dos estudantes estagiários acerca das experiências pedagógicas construídas no exercício da docência nas escolas através do estágio supervisionado obrigatório e da construção da identidade docente nesse processo. Alguns trabalhos investigam as relações entre estágio supervisionado obrigatório e os marcos regulatórios legais sobre a formação de professores de educação física.

7 Essa percepção foi tida por parte da pesquisadora desta investigação através da leitura do artigo de Fernandes Júnior e Fernandes (2014). O referido artigo não apresenta análise dos fundamentos teóricos presentes nas produções científicas, pois se limita à apresentação dos dados quantitativos e descritivos.

De um modo geral, há um conjunto de temáticas que se sobressai, tais como: relação entre teoria e prática, construção de saberes docentes, relação entre universidade e escola a partir do estágio supervisionado, relação entre estágio e pesquisa na formação de professores e relação entre estágio e legislações vigentes.

Maffei (2014) também revela dados importantes acerca da produção científica sobre estágio supervisionado em educação física, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O autor expõe um estudo baseado na leitura das dissertações e teses que objetivou analisar quais aspectos relativos à formação de professores de educação física podem ser encontrados nas produções científicas entre 2005 e 2014 e de que modo a nova legislação para a formação de professores tem afetado o estágio e a PCC (Prática como Componente Curricular) nos cursos de licenciatura em educação física. Ainda que a temática sobre estágio supervisionado seja de grande relevância no processo formativo dos professores de educação física, o estudo de Maffei (2014) também evidencia a carência de investigações científicas e produções no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Do ponto de vista da totalidade das produções científicas sobre formação de professores de educação física, o estágio não tem se constituído como objeto privilegiado de investigação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil. Apesar de ter sido um componente curricular com significativas alterações nas reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais e de ter sido alvo constante nos debates sobre a precariedade da formação de professores e sobre a relação entre teoria e prática na universidade, o estágio não tem sido tratado como espaço formativo passível de investigação científica e produção de conhecimento no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

O quantitativo de produções identificado neste trabalho revela que há uma carência generalizada por estudos envolvendo essa temática, sobretudo no âmbito da pesquisa acadêmica. Apesar do crescimento do número de produções após 2011, conforme

aponta Fernandes Júnior e Fernandes (2014), isso se constitui num quantitativo irrelevante do ponto de vista da amplitude de teses e dissertações que são produzidas nos programas de pós-graduação do país. Apesar dessa retomada expressiva em relação aos anos anteriores, é importante afirmar que isso retrata muito mais os desafios da estruturação desse campo de conhecimento do que sua emergência propriamente dita.

Após esse levantamento, esta pesquisa identificou que há também o desafio de se criar e consolidar fóruns acadêmicos e periódicos científicos voltados para a temática do estágio na formação de professores de educação física. Os espaços para discussões específicas sobre estágio no Brasil ainda são incipientes, embora haja a possibilidade de reversão a partir do adensamento investigativo e teórico, sobretudo no âmbito da pós-graduação. Há ainda um entrave quanto ao escasso diálogo entre as produções, demonstrando a fragilidade existente na construção de problemáticas a partir de uma aproximação com autores que produzem sobre o tema. A formação de professores como campo de estudos e de investigação tem se consolidado de forma irrisória, principalmente quando estabelece vínculos analíticos com a temática dos estágios supervisionados curriculares.

Contudo, um importante passo vem sendo dado em direção ao aumento qualitativo da produção científica, mas que se expressa de modo mais numeroso nos periódicos e anais de eventos científicos da área. É importante que o campo da formação de professores tenha um diálogo mais próximo e se articule melhor com o estágio supervisionado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em virtude da relevância de se eleger esse espaço formativo do currículo como objeto de investigação.

Assim, faz-se necessária uma pesquisa que analise a completude dessas produções e identifique de modo consistente as concepções de estágio, os referenciais teóricos norteadores e a relação entre teoria e prática predominantes nos cursos de formação de professores de educação física do país. Além disso, um estudo nessa

perspectiva contribuirá para a produção de conhecimento numa área carente de investigações no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

É diante disso que esta investigação se dedicou à leitura da integralidade das produções e, por isso, excluiu-se todas que não apresentavam relação direta e explícita com o objeto de investigação. O uso da totalidade das teses foi feito porque esse conjunto de produções apresenta número inexpressivo para que se faça exclusão e pelo fato de essas teses se constituírem em pesquisas que, por sua natureza investigativa no âmbito da pós-graduação, possuem maior aprofundamento teórico e metodológico e resultam de estudos com maior contribuição científica. O critério para a escolha parcial das dissertações foi que o *corpus* tivesse um trabalho representativo de cada região do país e tivesse a data de defesa mais recente, respeitando o critério já estabelecido pela delimitação temporal, ou seja, produções entre 2002 e 2015.

O objeto desta investigação pode ser compreendido no *corpus* selecionado, que representa o universo da produção científica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, que tematiza os estágios na formação de professores de educação física na modalidade presencial. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 2011, p. 126). Desse modo, as principais regras necessárias ao *corpus* são: exaustividade e representatividade. A exaustividade compreende o englobamento da completude dos elementos constitutivos do *corpus* analisado, ou seja, não se pode desconsiderar as principais características do material analisado. Todo elemento constitutivo do *corpus* deve ser considerado para fins de análise. Já a regra da representatividade relaciona-se à relevância da amostra analisada diante da universalidade, que deve ser passível de generalizações (BARDIN, 2011). No caso desta investigação, as delimitações feitas para seleção do *corpus* de análise devem ser suficientes para se fazer generalizações e serem representativas do

real e da totalidade concreta. Bardin (2011) também ressalta a importância da articulação do *corpus* com os objetivos da pesquisa, devendo haver, portanto, um elemento importante que se relacione com a amostragem de teses e dissertações selecionadas para análise. Ainda segundo Bardin (2011), é importante que a repartição quantitativa da amostragem se articule aos objetivos da análise e que, em virtude disso, “pode proceder-se a uma redução pensada (amostragem) do universo e diminuir a parte submetida à análise” (BARDIN, 2011, p. 127).

Após a definição dos indicadores que mostraram relação direta das produções com o objeto de pesquisa desta tese, realizou-se a seleção daqueles que aparecem em cada etapa da pesquisa: explicitação do objeto/objetivos; problema; referencial teórico; resultados/considerações finais. Para a discussão dos dados coletados nas produções, selecionaram-se trechos de várias partes do material com o objetivo de expor, de modo claro e articulado, as concepções de estágio presentes nas produções, com o intuito de apresentar os dados que revelassem, da melhor forma, a discussão acerca das concepções de estágio e de formação de professores de educação física no contexto das licenciaturas.

É digno de nota que, em um mesmo trabalho, encontrou-se a presença de mais de uma concepção e que às vezes há a associação direta entre fundamentos antagônicos no âmbito da formação docente. A leitura inicial das teses e dissertações permitiu identificar que apenas 22 referem-se diretamente ao estágio como objeto de investigação no campo da formação de professores e, mesmo articulada com a discussão acerca do estágio na formação docente, algumas produções centralizam suas investigações no estudo acerca do professor colaborador da escola e nas experiências de estágio realizadas por seus autores durante o curso de graduação. Dessas 22 produções, 2 foram excluídas, após uma delimitação temporal, em virtude de se considerar as produções defendidas a partir de 2002, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002 a; 2002b).

A análise das produções científicas foi direcionada por quatro questões: 1) Quais aspectos relativos à formação docente têm se apresentado como hegemônico nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática do estágio supervisionado curricular obrigatório em educação física? 2) Qual a concepção de formação de professores? 3) Qual a concepção de estágio? 4) Como discute e propõe a relação entre teoria e prática?

A discussão dessas produções apropriou-se das contribuições da análise de conteúdo, sobretudo da análise temática de Bardin (2011). A análise de conteúdo constitui-se de vários elementos, podendo ser feita em várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, as áreas de sociologia, psicologia, história, publicidade etc. Para atender, de modo mais pertinente, às necessidades do objeto desta investigação, recorreu-se à análise de conteúdo com o objetivo de auxiliar na compreensão dos significados textuais quanto às concepções de estágio e formação de professores expressas nas produções analisadas.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. (BARDIN, 2011, p. 41)

A análise de conteúdo trabalha com mensagens (comunicação) e é composta por várias técnicas. E a técnica mais relacionada com os objetivos deste estudo é a análise categórica temática, que, segundo Bardin (2011, p. 52), “é, entre outras, *uma* das técnicas da análise de conteúdo” (grifos da autora). O objetivo da análise de conteúdo “[...] é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 51-52).

A análise de conteúdo possui diferentes fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise possui os seguintes procedimentos: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BAR-DIN, 2011, p. 125). Esses procedimentos foram realizados na fase inicial desta pesquisa com o intuito de alcançar os objetivos junto à leitura e análise das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*. Apesar de possuírem estreita ligação entre suas partes, para a autora, esses três fatores não seguem necessariamente uma sucessão fixa ou uma ordem cronológica.

A busca pela produção científica foi feita em três bancos de dados, sendo eles: Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Nuteses (Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que compõe o IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia).

A pesquisa nesses três portais foi feita por meio de dois conjuntos de descritores, sendo eles: (1) educação física, licenciatura, estágio; e (2) educação física, estágio, prática de ensino. Além dos descritores, utilizaram-se, como parâmetro de análise, título, autor, nível acadêmico, origem institucional, palavras-chave e resumo. Após a leitura do título, das palavras-chave e do resumo, buscou-se detectar o objeto de análise da dissertação e da tese. Nesse sentido, estabeleceu-se, como critério, que o objeto central da dissertação/tese fosse diretamente relacionado ao estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura em educação física e, após a leitura dos resumos, selecionaram-se as produções que atendessem a esses critérios para efetuar a leitura integral do trabalho.

As produções científicas que abordam a temática do estágio na formação de professores de educação física exprimem potenciais de investigação muito pertinentes na atual conjuntura social,

pautada pela sobrepujança da prática em detrimento da teoria refletida nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial, nos marcos legais e na concepção de universidade da atualidade.

A exigência da unidade entre *práxis* e teoria rebaixou irresistivelmente a teoria até torná-la uma serva; ela alijou da teoria aquilo que ela teria podido realizar nessa unidade. O visto prático que se requisita de toda teoria transformou-se em carimbo de censura. No entanto, na medida em que a teoria foi subjugada no interior da célebre relação teoria-prática, ela se tornou aconceitual, uma parte da política para fora da qual ela gostaria de conduzir; ela é entregue ao poder. A liquidação da teoria por meio da dogmatização e da interdição ao pensamento contribui para a má prática; é de interesse da própria prática que a teoria reconquiste sua autonomia. A relação recíproca entre os dois momentos não é decidida de uma vez por todas, mas se altera historicamente. (ADORNO, 2009, p. 125)

Diante disso, é importante qualificar o debate e fortalecer as bases teóricas, políticas, epistemológicas e filosóficas que respaldam o estágio como componente curricular das licenciaturas, no sentido de produzir conhecimento que refute o aligeiramento e o empobrecimento da formação docente travestido de um discurso falacioso e sedutor da criticidade, do pensamento reflexivo e da prática reduzida às experiências cotidianas e ao conhecimento tácito.

É nesse sentido que a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt pode contribuir para a análise e evidenciar as contradições que, mesmo em trabalhos que se apropriam da categoria da *práxis* e da crítica, mostram-se conservadores. É preciso manter a tensão e a contradição e, para isso, a dialética negativa, de Adorno, faz-se bastante atual. Conforme Zanolla (2015, p. 18),

Para Adorno (1994b), os métodos empíricos de análise acerca do problema são sempre insuficien-

tes assim como o modo que o objeto de Marx era bem delineado pelo contexto político, histórico e social. O problema não está na pesquisa objetiva e materialista, mas no seu não aprofundamento, que, cego pelo *dogmatismo otimista*, perde de vista a própria dialética a que veio. (Grifos da pesquisadora)

Esse dogmatismo otimista é ávido pela resolução dos problemas da prática e das relações estabelecidas com a teoria nos currículos das licenciaturas perpassa muitas análises, até mesmo aquelas com fundamentação no materialismo histórico-dialético. Isso se evidencia na discussão de várias categorias utilizadas para discutir o estágio na formação de professores de um modo geral, sobretudo a partir da categoria da práxis.

Diante da pesquisa de Fernandes Júnior e Fernandes (2014), realizada nos resumos das produções científicas em nível de mestrado e doutorado, e da pesquisa de Maffei (2014), realizada com o objetivo de investigar as principais temáticas apresentadas nas pesquisas sobre a formação de professores tendo como enfoque as produções sobre Estágio Supervisionado e a Prática como Componente Curricular, considera-se fundamental uma análise mais precisa das obras completas, no sentido de investigar as concepções teóricas e epistemológicas norteadoras da discussão sobre estágio supervisionado e formação de professores de educação física produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Assim, esta pesquisa vislumbra contribuir para o debate sobre as bases teóricas e epistemológicas que se mostram veladas e travestidas por um discurso crítico, reflexivo e inovador no âmbito do estágio e que propõem uma relação harmônica e conciliatória entre teoria e prática com expressiva potencialidade para a resolução de problemas na formação dos docentes na universidade.

Através da leitura das produções, constitutivas do *corpus* de análise, foi possível apreender, de modo sistemático, como se organizam os estágios nas instituições de ensino superior do país e sob quais concepções e perspectivas se orientam dentro do cenário de

formação docente. Esse conjunto de produções, em sua maioria, é fruto de pesquisa empírica e contém dados importantes para a compreensão da inserção do estágio no contexto da formação de professores de educação física e para o mapeamento das concepções hegemônicas nessa área de conhecimento. As produções também evidenciam o modo como se discute a relação entre teoria e prática nesse espaço formativo do currículo das licenciaturas.

As produções analisadas, nesta pesquisa, discutem seus objetos de investigação a partir dos marcos legais e das orientações políticas presentes no cenário da formação de professores no país. Todos os trabalhos analisados remetem-se às normativas legais sobre a formação de professores de educação física e sobre o estágio supervisionado. O quadro abaixo expressa a quantidade de produções analisadas e as respectivas universidades em que foram defendidas, o que corresponde a 20 produções, sendo 5 teses e 15 dissertações.

Quadro 1 - Quantidade geral de dissertações e teses pesquisadas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira acerca da formação de professores de educação física no contexto do estágio supervisionado, entre 2002 e 2015

	Norte	Nordeste	Centro- -Oeste	Sudeste	Sul
Mestrado	—	UFBA (1) UFS (1) UPE/UFPB (1)	—	UNINOVE (1) UNICAMP (1)	UFRGS (1) PUC-RS (1) UFSM (3) UFPEL (2) UEPG (1) UEL (2)
Doutorado	—	UFBA (1)	—	USP (1) UNICAMP (1) UNESP R.C. (1)	UFRGS (1)

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse quadro mostra a inexistência de produções sobre a temática nas regiões Centro-Oeste e Norte do país, ressaltando uma grande discrepância em relação à região Sul, que totaliza 11 produções, sendo 10 dissertações e 1 tese. A região Sudeste apresentou um maior número de produções em nível de doutorado, totalizando 3 teses e 2 dissertações. Já a região Nordeste possui 3 produções em nível de mestrado e 1 em nível de doutorado.

Com a leitura integral dessas produções, buscou-se a identificação dos referenciais teóricos que subsidiaram os fundamentos epistemológicos que compõem a base conceitual utilizada pelos autores. Essa análise foi subsidiada teórica e epistemologicamente por três elementos constitutivos da dialética negativa adorniana: negatividade dos conceitos – tida através da crítica imanente-, duplo sentido dos conceitos e a dependência conceitual de tudo que não é conceitual (ADORNO, 2009). Os princípios da contradição perpassam todo o momento da análise do objeto e se alia à crítica imanente dos conceitos. Essa perspectiva, baseada na

dialética negativa, possui referências do materialismo histórico e dialético marxista e também agrega, em suas análises, as contribuições da psicanálise freudiana para provocar reflexões sobre a subjetividade humana no atual contexto de barbárie. Adorno (1994a, 1995a, 1995c, 1995d, 2009) problematiza a adesão irrefletida de conceitos, que, mesmo dotados de criticidade e de capacidade transformadora da realidade, podem se tornar fetiche e ocultar as contradições sociais que o produzem e, com isso, tolher as possibilidades formativas dos sujeitos no processo educativo.

Uma tal teoria deve ser a última instância a re-trair-se dos fatos, não deve ajustá-los segundo o que pretende concluir, seu *thema probandum*. Pois assim ela regrediria, de fato, para o dogmatismo e repetiria, pelo pensamento, aquilo que o poder estabelecido no bloco socialista executa através do instrumento do materialismo dialético: paralisa aquilo que, segundo o seu próprio conceito, não pode ser pensado senão em movimento. Ao fetichismo dos fatos corresponde o fetichismo das leis objetivas. A dialética, tendo experimentado completamente a dolorosa experiência de sua dominação, não diviniza as leis objetivas mas as critica tanto quanto à aparência de que o individual e concreto já determine *hic et nunc* [aqui e agora] o curso do mundo. (ADORNO, 1994a, p. 64; grifos do autor)

A análise frankfurtiana não permite conciliações, nem mesmo de concepções teóricas respaldadas pelo discurso da crítica e da práxis revolucionária. A crítica imanente e a negatividade dos conceitos devem se fazer presentes em toda a lógica de análise da realidade e se manter coerente com a contradição expressa nos objetos investigados da conjuntura vigente. Nesse texto, Adorno (1994a, p. 64) defende a necessidade de se trabalhar com a “intenção metodológica de livre autocrítica”. Como parte significativa de sua dialética negativa, Adorno (1994a, 1995a, 1995c, 1995d,

2009) expõe a preocupação com as falsas conciliações em nome da defesa da dialética, da práxis e do pensamento crítico, que, muitas vezes, torna-se totalitário e incoerente com a lógica interna da elaboração de suas proposições.

A grande contribuição deste método de análise da realidade se dá pela maneira como Adorno (2009) instiga à reflexão da realidade de modo atento às contradições inerentes ao objeto e às suas mediações com a sociedade e, através da crítica imanente, corrobora a não idealização dos conceitos, mesmo quando esses possuem enraizamentos críticos e revolucionários. Segundo Adorno (2009, p. 13),

A contradição é o não-idêntico sob o aspecto da identidade; o primado do princípio de não-contradição na dialética mensura o heterogêneo a partir do pensamento da unidade. Chocando-se com os seus próprios limites, esse pensamento ultrapassa a si mesmo. A dialética a consciência consequente da não identidade. Ela não assume antecipadamente um ponto de vista. O pensamento é impelido até ela a partir de sua própria inevitável insuficiência, de sua culpa pelo que pensa.

A crítica imanente e a negatividade dos conceitos propostos pela dialética negativa têm contribuído para a análise radical das concepções de formação de professores e de estágio supervisionado que se expressam nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* do nosso país. A análise do objeto de investigação, feita de modo coerente com os princípios da dialética negativa, deve considerar a contradição e a negatividade constante dos conceitos, mesmo naqueles que se autodenominam críticos e reflexivos.

O conceito é caracterizado por sua relação com o não-conceitual – assim como, finalmente, segundo a teoria do conhecimento tradicional, toda e qualquer definição de conceitos carece de momentos não-conceituais, dêiticos – tanto quanto,

em contrapartida, por se distanciar do ôntico como unidade abstrata dos *onta* compreendidos nele. Alterar essa direção da conceptualidade, voltá-la para o não-idêntico, é a charneira da dialética negativa. (ADORNO, 2009, p. 19; grifo do autor)

O material analisado nesta pesquisa apresentou um panorama geral significativo acerca das concepções hegemônicas de estágio supervisionado na formação de professores de educação física, pois revela como o discurso da formação crítica pode contribuir para a manutenção dos aspectos (de)formativos e alienantes da formação humana. Ao buscar compreender os fundamentos que dão sustentação teórica, política, filosófica e epistemológica às concepções defendidas pelo debate hegemônico da formação de professores, percebe-se que a defesa da criticidade, da reflexão e da emancipação nem sempre contribui para a Formação Cultural⁸.

A leitura e a análise das produções foram feitas de modo a proporcionar o entendimento das concepções teóricas e epistemológicas dos autores, bem como articulá-las aos enraizamentos que essas teorias possuem no campo da ciência, da pedagogia, da filosofia e da sociologia. Buscou-se então a compreensão dos aspectos fundantes que, muitas vezes, são subliminares e velados por um discurso crítico, reflexivo e denominado inovador. Portanto, a partir da concepção frankfurtiana, esta pesquisa traz elementos

8 As problematizações feitas em torno da defesa do pensamento reflexivo, da reflexão e da emancipação dão-se em virtude da promessa insistentemente veiculada pelas teorias da epistemologia da prática que, nesta análise de base frankfurtiana, será contestada a partir da crítica imanente e da negatividade dos conceitos através da exposição de suas contradições diante daquilo que as próprias teorias se propõem para formação de alunos e professores.

para se pensar sobre a existência de um novo canto da sereia⁹ no contexto da formação de professores de educação física e que possui vários desdobramentos nas proposições de estágio supervisionado e no acúmulo de produções científicas da área.

Segundo Goergen (2010), há uma interessante coincidência entre o objeto de crítica de Adorno e Horkheimer e o espírito da universidade contemporânea, que incorporou a racionalidade desenvolvida na modernidade. A crítica feita pelos frankfurtianos acerca dos descaminhos da racionalidade instrumental não tem sido incorporada pela universidade, nem mesmo no que tange à formação de professores.

O *corpus* de análise desta pesquisa revelou a predominância da concepção da epistemologia da prática e da defesa dos saberes da experiência e do conhecimento tácito para subsidiar a formação de professores e as relações estabelecidas entre universidade e escola, o que compreende 64,2% da amostra, ou seja, 9 produções. A epistemologia da práxis foi proposta em 2 produções, ou seja, 14,2% do quantitativo total. A omnilateralidade, concepção baseada na matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético, foi proposta em 3 produções, o que compreende um total de 21,4% da amostra.

A epistemologia da prática é incorporada como concepção predominante de estágio e formação de professores de educação física, sobretudo a partir da referência ao grupo de autores canadenses que possui o protagonismo de Maurice Tardif. Esse grupo

9 Esta expressão é usada para se referir ao canto das sereias descrito no livro XII da *Odisseia* (HOMERO, 2006). Adorno e Horkheimer (1985) utilizam-se dessa epopeia grega para narrar a dialética do esclarecimento, ou seja, o percurso de constituição do homem, em seus aspectos subjetivos e objetivos, frente ao domínio que exerce sobre a natureza. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), Ulisses, protagonista da história de Homero, é o protótipo do homem burguês e a viagem feita por ele de retorno à Ítaca demonstra que, contraditoriamente, mesmo na Antiguidade, havia o prenúncio da Modernidade e o mito já era esclarecimento. Nessa mesma lógica analítica, o esclarecimento e a ciência moderna, contraditoriamente, tornaram-se mito, não cumprindo a promessa de desmistificação das massas e de proporcionar a emancipação humana.

de autores aparece nas produções para subsidiar vários debates, dentre eles a defesa dos saberes da prática e do conhecimento tácito dos professores e a crítica aos conhecimentos acadêmicos produzidos na universidade.

A epistemologia da prática e a epistemologia da práxis expressam o que foi denominado, categorialmente pela pesquisadora deste estudo, de ecletismo crítico e se mostra presente em 11 produções analisadas, o que compreende 78,5% da amostra total. É um dado significativo acerca da produção teórica sobre estágio e formação de professores de educação física no Brasil, visto que explicita uma lógica de afastamento e/ou desconhecimento dos fundamentos norteadores das categorias explicativas dos objetos de estudo e dos fenômenos sociais, políticos, teóricos e epistemológicos que os envolve.

Outra categoria expressiva do *corpus* é o constructo asséptico, manifesto nas elaborações conceituais oriundas do ecletismo teórico e crítico presente nas apropriações que os autores das teses e dissertações fazem das matrizes epistemológicas incorporadas em suas respectivas análises. O ecletismo teórico, denominado neste estudo de ecletismo crítico, se faz a partir da negligência e/ou do desconhecimento dos enraizamentos teóricos, políticos, filosóficos e epistemológicos dos autores utilizados nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* para fundamentar seus respectivos estudos. Essa tendência aparece aliada a constructos assépticos, que geralmente dissociam os conceitos de suas relações orgânicas com a transformação social, com o rompimento com a sociedade capitalista e com a negação do pragmatismo como corrente filosófica da educação.

Essas nuances expressam-se através do uso de referenciais teóricos divergentes e antagonísticos como subsídio das propostas formativas para o estágio supervisionado curricular obrigatório nos cursos de formação de professores de educação física. Um emblema dessa contradição, que se mostrou explícito no *corpus* de análise, foi

o uso da categoria da práxis¹⁰, que, do modo como foi apropriada pelos autores das teses e dissertações, revela-se a partir da conciliação entre teoria e prática, a favor da resolução de problemas inerentes à prática pedagógica e aos currículos de formação de professores de educação física e/ou apartada de seus enraizamentos políticos e ideológicos. Adorno (1995 d), ao discutir a relação entre teoria e práxis, mostra como ambas não devem se dissociar até mesmo em momentos visivelmente de influência prática¹¹. Segundo o autor,

A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta. Na teoria, ela aprece meramente, e mesmo de maneira necessária, como ponto cego, como obsessão pelo criticado; nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem sobrestimar o particular; mas, sem a particularidade, ela seria nula. Enquanto isso, o ingrediente de ilusão que isso implica previne contra as transgressões em que ele continuamente se amplia. (ADORNO, 1995d, p. 229).

Desse modo, há contradições postas que, curiosamente, são veladas quando as produções se apropriam, por exemplo, da categoria da práxis através do referencial marxista e alia-a à defesa dos saberes da prática e da experiência, à defesa dos conhecimentos tácitos e à negligência da categoria do trabalho como princípio educativo e constituído por meio da alienação e da divisão social imprescindível para a perpetuação do modo de produção capitalista.

Esse entrelaçamento conceitual crítico e eclético, contraditoriamente, se respalda, do ponto de vista dos fundamentos teóricos e epistemológicos, em um tipo de racionalidade denominada

10 Nessas apropriações da práxis, algumas contradições foram reveladas a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, até mesmo em produções baseadas do materialismo histórico-dialético.

11 Nessa passagem, Adorno (1995d) remete-se a uma intervenção direta feita por ele junto aos estudantes do movimento musical juvenil.

por Horkheimer (2002) de razão instrumental. Conforme as argumentações teóricas presentes neste estudo, a razão instrumental possui indícios evidentes de conexão com o pragmatismo norte-americano, sobretudo o de John Dewey. Mediante as análises contemporâneas, esse conjunto de pseudossínteses ecléticas e plurais, presente nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu*, expressa os interesses do neoliberalismo na educação e a ideologia pós-moderna.

Essas concepções hegemônicas de formação de professores de educação física, a partir dos estágios supervisionados curriculares obrigatórios, possuem vários limites e incoerências, pois, ao defenderem a ênfase nos saberes da experiência, a educação através da prática reflexiva, o deslocamento da formação docente das universidades, a valorização dos saberes oriundos do cotidiano alienado, a aprendizagem por meio da resolução de problemas e a lógica das competências subsumidas ao trabalho flexível que atende aos interesses do capital, materializam-se num engodo incoerente com seus próprios princípios formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções teóricas e epistemológicas presentes hegemonicamente nas produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* expressam contradições inerentes à sua lógica constitutiva, quando prometem desconstruir os princípios da racionalidade técnica e da educação tradicional em prol da formação para a autonomia e para o exercício do pensamento reflexivo. Alguns elementos constitutivos da dialética negativa adorniana – duplicidade dos conceitos, ênfase no aspecto da negatividade da dialética e a crítica imanente – mostraram-se essenciais para análise e exposição dos dados coletados nesta pesquisa e permitiram o entendimento das contradições do pensamento pedagógico sustentado no pragmatismo deweyano, a partir de seus próprios elementos constitutivos (ADORNO, 2009). A partir da leitura da

obra de John Dewey e de seus seguidores no campo da formação de professores, em suas interfaces com os estágios supervisionados curriculares obrigatórios, concluiu-se que o modo como estas teorias estabelecem a relação entre teoria e prática, a relação entre universidade e escola e a formação humana não rompe com a racionalidade técnica e instrumental na qual estas se apoiam para criticar a educação tradicional.

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa indicaram que a relação entre pragmatismo, razão instrumental e formação de professores possui várias nuances. A crítica à racionalidade técnica e à educação tradicional tem sido os argumentos mais recorrentes para justificar o embasamento teórico nas teorias do professor reflexivo, professor pesquisador, da epistemologia da prática e da epistemologia da práxis. Diante disso, destaca-se a importância dessas teorias para o debate sobre formação de professores no Brasil. No entanto, a crítica imanente e as contradições constitutivas da proposta da dialética negativa não permitem que se façam apropriações acríticas e superficiais de teorias pedagógicas que se propõem à resolução dos problemas da prática pedagógica e das relações estabelecidas entre universidade e escola.

A leitura integral das produções científicas da pós-graduação *stricto sensu* revelou também aspectos interessantes que contribuem para perspectivas formativas no âmbito dos estágios na formação de professores de educação física. De um modo geral, o conjunto de produções analisadas indica a necessidade de se compreender o estágio supervisionado com mais protagonismo nos currículos de formação de professores de educação física. Aponta também a importância de se atentar para as relações estabelecidas entre universidade e escola e entre os sujeitos envolvidos nesse processo – professores orientadores, professores colaboradores das escolas e estagiários – sobretudo no que se refere à necessidade de formação continuada dos professores que recebem os estudantes estagiários nas escolas. Desse modo, problematiza-se, nesta tese, a seguinte questão: Sob quais concepções essa formação é proposta pelos au-

tores das produções analisadas e qual o lugar da teoria e da prática nesse processo. Um terceiro ponto importante presente nas teses e dissertações refere-se ao destaque da importância de construção de projetos institucionais de estágio supervisionado curricular, a fim de que as ações saiam do isolamento e da inorganicidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, G. *Theodor Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1994a. p. 62-75.

ADORNO, Theodor W. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: _____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995 a. p. 83- 103.

ADORNO, Theodor W. Sobre sujeito e objeto. In: _____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995c. p. 181- 201.

ADORNO, Theodor W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995 d. p. 202- 229.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKEHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 7/2004 de 31 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ce-s0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2015.

FERNANDES JÚNIOR, Oliveira Machado; FERNANDES, Sonia Regina de Souza. A formação do professor de educação física e o estágio supervisionado: mapeando a produção acadêmica no âmbito da Capes. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10., *Anais eletrônicos...* Florianópolis, 2014. p. 1-19.

GOERGEN, Pedro. A Universidade e a Dialética do Esclarecimento. In: PUCCI, B; ZUIN, A. A. S; LASTÓRIA, L. A. C.N. *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 217-244.

HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez. 2014.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. *A formação de professores de educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos*. 2005. 194f. Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação Humana e Formação de Professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. (Orgs.). *Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 56, p. 451-471, 2015.

OLIMPÍADAS RIO-2016: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR

Marcos Vinícius Guimarães de Paula¹; Livia
Alessandra de Carvalho Teles²

INTRODUÇÃO

O presente texto discute a respeito da interdisciplinaridade, destacando a sua importância na tarefa de religar o conhecimento tantas vezes fragmentado em disciplinas desconexas e isoladas. Acredita-se que é preciso insistir no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares. Esse trabalho relata também uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Anápolis-GO com o tema relacionado aos jogos olímpicos do ano de 2016 que aconteceram no Brasil na cidade do Rio de Janeiro. A experiência em questão contou com a participação dos professores de Educação

-
- 1 Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias/UEG. Professor de Educação Física na secretaria municipal de ensino de Anápolis-GO e professor adjunto da faculdade metropolitana de Anápolis. Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com
 - 2 Mestranda em Educação Física pela UnB. Professora de Educação Física na secretaria municipal de ensino de Anápolis-GO. Email: liviale23@hotmail.com

Física, Artes, Geografia, História e Língua Portuguesa da referida unidade escolar. Destaca-se que os objetivos dessa ação pedagógica foram de demonstrar para os alunos que o conhecimento não é separado, bem como que é preciso um olhar crítico para se poder fazer uma leitura reflexiva da realidade. Para finalizar esse trabalho interdisciplinar foi proposto aos alunos a elaboração de uma charge sobre a temática das olimpíadas de 2016, sendo verificado um trabalho autoral, criativo e crítico por parte dos educandos. Na avaliação do projeto, os professores envolvidos afirmaram que desenvolver a interdisciplinaridade é uma tarefa difícil e complexa, mas possível, sendo necessário se dedicar ao planejamento coletivo da mesma. Dessa forma, entende-se que a vivência pedagógica interdisciplinar colaborou para uma educação emancipadora, cuja finalidade não é fazer com que o aluno entenda o pensamento do professor como uma verdade absoluta e inquestionável, mas sim de contribuir para o despertar do olhar do aluno para uma leitura da realidade, na tentativa de fazê-lo interferir, mesmo que minimamente, nessa realidade.

Esse trabalho discute brevemente o tema da interdisciplinaridade na educação escolar, defendendo a importância de religar os saberes do currículo escolar. Ademais, compartilha uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Anápolis-Go sobre a temática dos jogos olímpicos Rio-2016, que culminou na produção de uma charge a respeito do tema por parte dos alunos. O foco dessa atividade interdisciplinar foi discutir a questão do esporte na sociedade do capital, destacando as desigualdades sociais.

Nesse sentido, o trabalho apoiou-se teoricamente nas discussões propostas por Fazenda (1979, 1993), Suanno (2014) e Câmara (1999) para pensar sobre a interdisciplinaridade.

A RESPEITO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Na contemporaneidade, a interdisciplinaridade revela-se como um desafio para a educação escolar. Religar os saberes é tarefa complexa frente à fragmentação do conhecimento e do currículo escolar. Mas, afinal o que é interdisciplinaridade?

Segundo Fazenda (1979), a disciplinaridade consiste na organização do processo de ensino em disciplinas que tratam de conhecimentos especializados, representando fragmentos da realidade. É o que comumente acontece em muitas escolas, nas quais o currículo escolar está organizado em disciplinas desarticuladas, cada uma com seu saber específico, sem estabelecer conexões com os demais conhecimentos.

No que tange à interdisciplinaridade, foco desse trabalho, pode-se afirmar que ela corresponde a “interação entre duas ou mais disciplinas na busca da superação da fragmentação das disciplinas” (SUANNO, 2014, p. 100). A interdisciplinaridade trata da inter-relação das disciplinas do currículo, objetivando conectar os saberes. Para Suanno (2014), a interdisciplinaridade está na:

Coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios lingüísticos, acerca de uma temática em comum que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos. Cada sujeito precisa ter domínio profundo da sua disciplina de estudo para que possa contribuir na construção de um olhar interdisciplinar sobre a temática investigada (p.101).

Compreende-se que a interdisciplinaridade é a ligação das disciplinas, cada uma dando a sua contribuição como parte e também como todo para a construção do saber. A interdisciplinaridade pressupõe a interconexão das disciplinas, ou seja, o objeto de estudo é explicado pela interação das disciplinas. A esse respeito Câmara (1999, p.15) alerta:

A interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer.

A interdisciplinaridade é uma luta constante pela unidade do conhecimento, historicamente ramificado e especializado. Nessa perspectiva, o presente trabalho passa a relatar uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Anápolis-GO cujo tema girou em torno dos jogos olímpicos do ano de 2016. São destacados os objetivos políticos-pedagógicos pretendidos com a proposta, bem como são elencados os resultados e os desafios para se desenvolver uma práticas pedagógica interdisciplinar em uma escola cujo currículo é disciplinar.

COMPARTILHANDO UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR SOBRE OS JOGOS OLÍMPICOS DE 2016

A experiência aqui referida contou com a participação dos professores de Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Geografia e História de uma escola da rede municipal de ensino de Anápolis-GO, em uma tentativa de promover a integração das disciplinas como bem destaca Suanno (2014).

No conselho de classe do 3º bimestre do ano letivo de 2016, o professor de Educação Física do turno matutino sugeriu que fosse feito um trabalho interdisciplinar com o tema das olimpíadas de 2016 e, assim, ficou acordado entre os professores que fariam esse trabalho interdisciplinar com as turmas de 6º ano (A e B), 7º ano (A e B) e 8ºano (A e B). Cabe destacar que o professor

de Educação Física atuou na coordenação do projeto, indicando-o e estimulando a participação dos professores.

A proposta dessa atividade interdisciplinar foi trabalhar o esporte e sua relação com o capitalismo numa perspectiva emancipadora, estimulando o alunado a fazer a leitura crítica da realidade. Para isso, o professor de Educação Física exibiu para as turmas o documentário produzido pelo portal norte americano *Vôx*, em que o jornalista Johnny Harris discutiu o planejamento urbano para a Rio-2016, destacando que houve uma proposta de excluir e remover os pobres para o público estrangeiro como justificativa para o desenvolvimento em mobilidade, estrutura e economia. No documentário é revelado que várias famílias foram removidas de suas casas para a construção do parque olímpico e também para “limpeza” da área. A ideia era limpar a pobreza da área, tornando-a apresentável para o mundo.

O documentário retratou que as linhas de ônibus que faziam a ligação entre a região das favelas do Rio de Janeiro e a zona norte, conhecida pelos belos apartamentos e condomínios luxuosos, foram interrompidas durante o período dos jogos, numa clara intenção de negar o acesso aos jogos à classe trabalhadora, bem como de não deixar aparecer a parte pobre do Rio de Janeiro para o mundo. Além disso, a obra de Johnny Harris discutiu sobre os milhões que foram gastos e super faturados nas obras para construção das arenas olímpicas, enquanto as áreas da saúde, da educação, e outras áreas das políticas públicas estavam (e estão) em situação de calamidade.

Posteriormente, o professor de Educação Física debateu com os alunos em uma roda de conversa, inspirado na obra de Paulo Freire, a respeito dos grandes eventos esportivos na sociedade capitalista. Nessa mesma perspectiva, as professoras de História, de Geografia e de Artes debateram com os alunos sobre a questão da desigualdade social e das olimpíadas. Isso pode ser comprovado nos planejamentos dos professores, como no caso da professora de artes que disse ser objetivo específico de sua aula: “levar os alunos

a ter uma visão crítica das olimpíadas, em relação à desigualdade e às diferenças sociais”.

Para aguçar a discussão, em uma de suas aulas, a professora de Geografia levou uma foto que percorreu as redes sociais, na qual um grupo de pessoas carentes de uma favela via de longe os fogos de artifício da abertura dos jogos olímpicos no estádio do Maracanã. Além disso, a mesma professora trabalhou a questão da localização geográfica dos países participantes das olimpíadas do Rio de Janeiro de 2016.

Durante algumas conversas sobre a atividade interdisciplinar, numa proposta de avaliação da mesma, os professores relataram que as discussões durante as aulas foram calorosas com participação ativa dos alunos, que deram suas opiniões sobre a problemática proposta.

Dando continuidade ao trabalho, a professora de língua portuguesa trabalhou a respeito do que é uma charge, pontuando que consiste em um tipo de texto crítico, que normalmente faz uma crítica social. Cabe dizer que a proposta de finalização desse trabalho interdisciplinar foi a produção de uma charge por parte dos educandos com a temática das olimpíadas 2016. Assim, a professora explicou as intenções de uma charge, levando os alunos até o laboratório de informática para que os mesmos pudessem visualizar alguns exemplos.

Para finalizar o trabalho, a professora de Artes destinou uma de suas aulas para a produção das charges com os alunos. Cabe dizer que a professora de Inglês e o professor de Matemática não participaram da proposta, uma vez que ambos estavam de licença política e a coordenadora pedagógica assumiu temporariamente o trabalho com essas disciplinas, mas sinalizou não ter domínio das mesmas para contribuir efetivamente com o trabalho interdisciplinar. Porém, é preciso ficar claro que a intenção era englobar todas as disciplinas, todos os professores.

É válido acrescentar que ao ter conhecimento sobre a proposta desse trabalho, a professora de Educação Física do turno

vespertino, que trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental, optou também em discutir a temática com seus alunos, embora eles não tenham participado das produções das charges. Essa professora afirmou ter ficado surpresa com as falas de seus alunos, sendo que muitos destacaram o gasto do Estado com grandes eventos esportivos enquanto as escolas públicas não têm estrutura adequada, referindo-se inclusive a quadra da escola onde estudam que não é coberta.

Assim, pontua-se que o objetivo central desse trabalho foi despertar o olhar crítico do educando. E as produções dos alunos revelaram que o objetivo foi atingido. Destaca-se que os alunos produziram charges interessantes, desmascarando a ideologia dominante no que concerne aos grandes eventos esportivos, com destaque para os jogos olímpicos do Rio de Janeiro de 2016.

A qualidade das charges produzidas pelos alunos despertou atenção dos professores envolvidos no processo, revelando que embora seja difícil pensar, planejar e desenvolver a interdisciplinaridade, é possível e necessário. Os desenhos produzidos pelos alunos ficaram surpreendentes.

Em relação às produções dos alunos, é preciso frisar que a proposta da criação da charge era pensando em um trabalho autoral, propício para dar asas à criatividade e à crítica. E isso foi alcançado como pode ser observado em algumas frases de efeito utilizadas por alguns alunos, como no caso do aluno A, que questionou: “Olimpíadas para quem?” ou também o aluno B, que disse: “os políticos escondem o que não conseguem resolver”, se referindo ao muro construído pela prefeitura do Rio de Janeiro para “esconder” a favela da maré. Esse muro foi construído com a justificativa de ajudar a diminuir o barulho da cidade do Rio, mas avalia-se que a verdadeira intenção era de tampar a favela da maré, escondendo-a de quem saía do aeroporto do Galeão (RJ) e se direcionava para o parque olímpico.

Para finalizar o projeto os professores fizeram uma reflexão sobre o mesmo, em que a maioria afirmou que a maior dificul-

dade apresentada foi o planejamento da atividade e que o seu desenvolvimento foi prazeroso e satisfatório, uma vez que todos os professores estavam atuando no mesmo caminho. Alguns professores afirmaram ainda que primeiramente foi preciso acreditar na proposta do trabalho interdisciplinar, fazendo pensar que “a construção de uma didática interdisciplinar pressupõe, antes de mais nada a questão de perceber-se interdisciplinar.” (FAZENDA, 1993, p. 35),

Em suma, cabe dizer ainda que uma das intenções desse projeto também foi de para mostrar ao aluno que o conhecimento não é separado, apenas está. E assim, é necessário um esforço em estabelecer as interconexões dos saberes, sendo que o trabalho docente é fundamental para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares não é e nunca será uma tarefa fácil, uma vez que a educação escolar está enraizada em uma cultura disciplinarizada que acaba por fragmentar o conhecimento. Desenvolver uma práxis interdisciplinar é desafiador.

Contudo, a experiência relatada nesse texto, assim como tantas outras, aponta que é possível, demandando esforço dos professores comprometidos em romper com as algemas disciplinares, em uma luta pela religação dos saberes. O conhecimento separado pode ser religado. Concordamos, por conseguinte, com Reis (2009), ao afirmar que “é preciso continuar ousando e buscando alternativas sobre uma práxis interdisciplinar.” (REIS, 2009, p. 44).

No tocante à experiência pedagógica relatada, fica a contribuição para uma educação crítica e emancipadora, cuja finalidade não é fazer com que o aluno pense igual ao professor, mas de despertar o olhar do educando para uma leitura crítica da realidade, na tentativa de fazê-los interferir, mesmo que minimamente, nessa realidade.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, Maria Lúcia Botêlho. *Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção*. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

FAZENDA, Ivani Catarina. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível. *Revelli*, v. 1, n. 2, 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida;

SUANNO, João Henrique. *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Leonardo Carlos de Andrade¹; Sérgio de Almeida Moura²

OLIMPÍADAS DO DEI/CEPAE/UFG: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este trabalho apresenta uma proposta desenvolvida no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – DEI/CEPAE/UFG que abordava a temática das Olimpíadas de forma crítica e o ensino de algumas das manifestações da Cultura Corporal que a constituem. A proposta envolveu as crianças do agrupamento Jacaré que tem em média 5 anos de idade. Nos referimos a uma ação desenvolvida a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, para garantir o acesso das crianças aos saberes vinculados às Olimpíadas. A sequência pedagógica elaborada pelos referidos professores foi organizada em 10 intervenções que foram desen-

1 CEPAE/UFG

2 FEFD/UFG

volvidas as terças-feiras, no turno matutino, entre 30/08/2016 à 10/12/2016, no DEI/CEPAE/UFG e na Faculdade de Educação Física e Dança - FEFD/UFG. Para a organização metodológica, a intervenção acerca das olimpíadas foi pensada em três momentos concomitantes: 1º) Apresentação: origem dos jogos olímpicos e sua atual configuração, além de toda simbologia envolvida; 2º) Ensino e ressignificação das manifestações da Cultura Corporal presentes; 3º) Culminância em um evento no departamento que envolvia todos os agrupamentos, onde as crianças foram os protagonistas nas mediações para reforçar a idéia que o esporte deve ser inclusivo e prazeroso. Esta proposta de ensino tem como principal fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, a Psicologia Histórico Cultural de Vigotski e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física de Soares et al. Os principais objetivos dessa proposta era garantir o acesso aos conhecimentos da Cultura Corporal, os fundamentos ideológicos que norteiam as Olimpíadas e suas contradições, em um processo didático-metodológico que se materializasse nos cinco passos propostos por Gasparin, evidenciando as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica para os processos de aquisição do conhecimento.

A finalidade deste estudo é apresentar uma reflexão evidenciando possibilidades de um trabalho da Educação Física na Educação Infantil a partir de experiências desenvolvidas no DEI/CEPAE/UFG a partir de 2014. Consideramos as experiências de ensino que foram delineadas a partir de uma tríade: Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; e a Abordagem Metodológica Crítico-Superadora. A Educação Física à luz das teorias supracitadas busca garantir o acesso aos conhecimentos da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) num processo de ensino-aprendizagem que contemple o trabalho educativo numa perspectiva Histórico-Crítica.

Vale ressaltar a riqueza histórica desse diálogo teórico, filosófico e metodológico através do entendimento de (REIS, et.al, 2013) em que:

... reconhecemos que a perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), também conhecida como “abordagem Crítico-Superadora”, foi um marco - e ainda se mantém como referência mais desenvolvida - para a Educação Física, uma vez que, ao se fundamentar na Pedagogia histórico-crítica, articulou esse componente curricular ao que há de mais avançado no debate sobre o papel da escola, sendo capaz de entrelaçar a formação humana aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. [...] A transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal define a especificidade pedagógica da Educação Física: sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial à formação humana e à leitura crítica da realidade. (p.16-17)

Para Gasparin (2007) o processo de ensino-aprendizagem se estabelece a partir de cinco passos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. As experiências desenvolvidas pelo estágio da FEFD/UFG e na atuação dos Professores de Educação Física naquele espaço procuraram revelar as relações práxicas da Cultura Corporal no contexto da Educação Infantil. Assim sendo, dentre as várias experiências que compõem essa confluência da Educação Física na Infância, uma delas deve servir como exemplo da materialização do trabalho pedagógico pautado, sobretudo numa perspectiva dialética.

O Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG) é uma Instituição de Educação Infantil que tem 36 crianças matriculadas em período integral e 21 crianças matriculadas em período parcial efetivamente distribuídas em 06 (seis) agrupamentos. Essa organização se dá em razão da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009) e Edital do

sorteio de vagas 01/2015 (CEPAE/UFG) pelo critério da faixa etária. Os grupos tem nomes de animais do cerrado, cuja escolha teve a participação das crianças no processo dentro da instituição. Os grupos são assim nomeados: Beija-Flor, Arara, Lobo-Guará, Tatu-Bola, Jacaré.

No ano de 2016, os professores do agrupamento “Jacaré” (crianças de 5 anos), um de Educação Física e uma Pedagoga, se propuseram a desenvolver um plano de ação que contemplasse o fenômeno “olimpíadas”, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios demonstrados pelo agrupamento, seja por meio das brincadeiras ou por relatos nas acolhidas e rodas de conversa. Embasados nas teorias supracitadas o plano de ação tinha como enfoque partir da síntese, garantir a análise objetivando uma síntese do fenômeno “Olimpíadas”(SAVIANI, 2008).

Segundo Vasconcellos (1993) *apud* Gasparin (2007) o primeiro papel do Professor, no que diz respeito ao tema estruturante é aproximar o mesmo da realidade dos educandos. Para que isso seja possível a criança deve ser sensibilizada, desafiada, para que ela compreenda aquela proposta de forma concreta em seu cotidiano.

A prática social imediata das crianças transformou-se em Prática Social Inicial por um processo de conversação, questionamentos e exposições dos conhecimentos iniciais que constituíam o tema estruturante. Seguindo o processo metodológico, os professores buscaram proporcionar um primeiro contato com as olimpíadas, de forma que contemplasse esse fenômeno e suas modalidades. Dessa forma, visaram possibilitar a aproximação com as dimensões históricas, sociais, conceituais e práticas do megaevento e da mesma forma de práticas corporais representativas desse fenômeno.

Ainda em Gasparin (2007), o segundo passo do educador no desenvolvimento da metodologia deve ser no viés de questionamento, interrogação, levantamento de questões acerca da temática, proporcionando assim para o educando conhecer as diversas faces interdependentes que compõem um mesmo conteúdo. Por exemplo, no caso das olimpíadas, essa pode ser analisada nas dimensões

sociológicas, históricas, filosóficas, políticas, práxicas, entre outras. Sobretudo, essa etapa visa assegurar o elo entre a teoria e a prática.

A problematização efetivou-se como forma de relacionar a prática social inicial ao conhecimento sistematizado, possibilitando abrir horizontes para compreensão da realidade. Foram levantadas questões como: “A Olimpíada é um evento moderno?”; “De onde surgiu?”; “Porque se entregam medalhas para os finalistas?”; “As práticas Corporais devem ser realizadas apenas de forma competitiva?”; “O Judô, a Ginástica Rítmica e o Basquetebol são todos esportes ou tem outro nome e conceito?”.

Pois bem, questões como essas ajudaram a instigar a curiosidade e fomentar a ampliação dos conhecimentos iniciais das crianças.

Em seguida, os professores verticalizaram o trabalho objetivando a instrumentalização, buscando assim a partir das mais variadas formas garantir a transição dos conhecimentos sincréticos, forjados a partir do senso comum, para aqueles mais complexos constituídos pelo saber científico, é claro respeitando as especificidades da infância e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Todavia, esse processo de ensino-aprendizagem está muito longe daquele proposto pela Escola Nova ou Tecnicistas, aqui se vale da Teoria Histórico-Cultural. Que valoriza acima de tudo as interações entre os sujeitos e suas relações com o processo de aquisição do conhecimento em um contexto educacional. Para Gasparin (2007) essa é uma etapa fundamental para o trabalho educativo e o professor é um sujeito essencial na mediação do processo dialético da construção do saber escolar, o saber construído historicamente pela humanidade.

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural contrapõe-se radicalmente a uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil, isto é, indica que não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais. Isso significa que o desenvolvimento

psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza. Vigotski (1995) afirmou que é a sociedade – e não a natureza – que deve figurar em primeiro plano como fator determinante da conduta e do desenvolvimento humanos. Isso porque o desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança. (PASQUALINE, 2010, p.165).

Ainda na etapa da instrumentalização, as vivências das práticas corporais tiveram seu ápice. As lutas presentes nas olimpíadas enfatizaram as possibilidades não competitivas das mesmas, juntamente com a filosofia fundante das artes marciais orientais. A ginástica foi cenário para compreensão das mais diversas modalidades presentes na contemporaneidade traçando um paralelo histórico com os primórdios dessa manifestação da Cultura Corporal.

Os esportes marcaram o fim das vivências, onde os professores oportunizaram/mediaram o acesso das crianças a vários espaços e materiais esportivos diversos. Da mesma forma, os jogos e brincadeiras propostos enfatizavam a organização coletiva para um objetivo que favorecesse a todos, inclusive os que não foram exitosos, contrariando a lógica do capital de premiação apenas aos aptos, como se os mesmos também não fossem fruto de relações e construções sociais.

Com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, entre

outras sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a). (AYOUB, 2001, p. 57).

Nas semanas de culminância, os professores avaliaram de forma verbalizada, e através de relatórios diários e semanais a apropriação dos conhecimentos que foram desenvolvidos no decorrer do semestre. E concluindo que o processo didático estava sendo exitoso, os professores direcionaram o plano de ação para as últimas etapas do processo da Pedagogia Histórico-Crítico, a Catarse e a Prática Social Final, onde as crianças do agrupamento Jacaré foram os protagonistas de um evento que envolveu todo o departamento.

Nesse evento realizado final em meados do mês de Dezembro, batizado de “Olimpíadas do DEI”, foram oferecidas vivências vinculadas aos conhecimentos respectivos das olimpíadas, de forma centralizada nas Lutas, Ginásticas e Esportes. Porém, os principais agentes mediadores das atividades ofertadas para os demais agrupamentos foram as crianças do agrupamento Jacaré.

A avaliação desse processo ocorreu por meio de relatórios diários e semanais, além de reuniões dos professores que levantavam questões e possíveis articulações durante todo o desenvolvimento do plano de ação. Por último, mas não menos importante, ressaltamos que todas as atividades foram planejadas naquele pequeno coletivo docente, a fim de contemplar as especificidades da infância, sobretudo, o brincar, as interações e o simbólico.

Sabe-se que a presença de um Professor de Educação Física em todas as instituições de Educação Infantil de Goiânia não é uma realidade. E isso é um infortúnio para a Educação Física, a Educação Infantil e sobretudo na Educação do município. Entendemos que o trabalho de formação dos licenciados em Educação Física nessa etapa da educação básica tem como ponto de partida

disciplinas do currículo de formação e reflexões realizadas na experiência do estágio supervisionado ainda na graduação que se consolidam na parceria entre a FEFD/UFG e o DEI/CEPAE/UFG.

Todavia, trabalhos e intervenções como relatado neste texto são importantes na luta pela qualificação da Educação Infantil e para fortalecer politicamente a Educação Física nesse espaço. Dessa forma, no trabalho educativo da Educação Física na Educação Infantil, seja por Professores em formação continuada ou estudantes de estágio, visa-se garantir o acesso a Cultura Corporal de forma crítica. Sabe-se que a Educação Física tem muito a oferecer nesse campo de trabalho, e vale ressaltar que a devolutiva do trabalho com as crianças é engrandecedor, tanto na dimensão formativa quanto afetiva. Como diria Antoine de Saint-Exupery em sua obra *O Pequeno Príncipe*: “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Que a Educação Física deixe sempre sua marca na Educação Infantil, mostrando que sim, tem muito o que ensinar.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 2001.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, orgs. *Formação de pro-*

fessores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

REIS, Adriano de Paiva, (et.al), organizadores. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física. Juiz de Fora-MG, Editora UFJF, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. 48a edição, Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 40.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

REPERCUSSÕES DO PROJETO “DIA DO DESPORTO” - COLÉGIO COUTO MAGALHÃES: A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES¹

Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira²

INTRODUÇÃO

O Projeto “Dia do Desporto” é desenvolvido no Colégio Couto Magalhães – Anápolis, e oportuniza diversas experiências motoras visando à identificação com alguma modalidade esportiva; também incentiva o valor da prática constante da atividade física e o cultivo dos valores sociais. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a repercussão deste Projeto na visão das crianças, e teve como objetivos específicos identificar as preferências esportivas delas; analisar a aquisição de hábitos no que se refere à prática esportiva e identificar ganhos quanto ao desenvolvimento das relações sociais, afetivas e valores. A metodologia se deu por meio de questionário a 87 sujeitos com análise quantitativa e qualita-

1 Pesquisa financiada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular

2 Mestre em Educação. Professora do curso de Pedagogia e Educação Física da UniEVANGÉLICA. E-mail: cle.pinheirofereira@hotmail.com (FUNADESP)

tiva dos dados. Grande parte afirma que o projeto contribuiu na descoberta de tendências esportivas, e a modalidade que ficou em evidência como predileta das crianças, foi o futsal, seguido pela natação e pelo handebol. Na perspectiva delas, por meio do projeto foi possível fazer amigos, aprender sobre diferenças, respeito, trabalho em equipe, ter satisfação e superar a timidez enfrentando desafios, ou seja, elementos que permeiam a prática esportiva. Neste sentido, é possível afirmar que o Projeto Dia do Desporto, apesar de suas limitações, tem alcançado seus objetivos, assumindo caráter formativo dentro da realidade em que está inserido.

O ensino do esporte na escola sempre trouxe reflexões e críticas que têm feito os profissionais da área repensarem formas e alternativas do trabalho com este conteúdo da Educação Física.

O esporte pode ser um conteúdo das aulas da Educação Física escolar, desde que o professor tenha um amplo entendimento da tarefa que pretende desenvolver e dos objetivos que deseja alcançar.

Sanchez e Ramírez (1999) afirmam que o Esporte Escolar deveria ter como finalidade principal auxiliar no descobrimento e no estímulo ao prazer pelo movimento, conhecendo os efeitos benéficos de uma atividade física em relação à saúde, fazendo com que as crianças conheçam as mais diversas e variadas formas de práticas esportivas. Tal premissa embasa a proposta do Projeto Dia do Desporto no Colégio Couto Magalhães.

Este projeto desenvolvido no Colégio Couto Magalhães, dá-se nas séries iniciais e contempla a vivência de oito diferentes modalidades (música e movimento, referente à dança, natação, judô, ginástica artística, futsal, handebol, voleibol e basquete), uma por semestre. Esta pesquisa torna-se relevante uma vez que não é comum a existência de projetos no âmbito escolar que incentivam variadas vivências no contexto da prática de esportes, principalmente na primeira fase do Ensino Fundamental. O mais comum na escola é a imposição de poucas modalidades a serem conhecidas e vivenciadas por conta da estrutura física disponível ou por conta

das limitações das habilidades e especializações em torno do professor que ali atua.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a repercussão do Projeto Dia do Desporto, verificando se os objetivos deste projeto estão sendo alcançados. Dentre os objetivos específicos buscamos identificar as preferências esportivas das crianças que fizeram parte do projeto Dia do Desporto durante quatro anos; analisar a aquisição de hábitos no que se refere à prática esportiva no cotidiano e identificar os ganhos quanto ao desenvolvimento das relações sociais, afetivas e valores partindo do princípio que o esporte possui um grande potencial de socializar os mais diferentes indivíduos independentes das diversidades. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionário com análise qualitativa e quantitativa dos dados.

O PROJETO DIA DO DESPORTO NO COLÉGIO COUTO MAGALHÃES

O Colégio Couto Magalhães é uma instituição de educação localizada na cidade de Anápolis – Goiás, em uma região privilegiada, no bairro Universitário. Atende da Educação Infantil (maternal) ao 3º ano do Ensino Médio e atualmente possui 1.626 alunos (dados 2016). Oferece o ensino do programa bilíngüe e em tempo integral para a primeira fase do Ensino Fundamental. Possui tradição na área de ensino, pois foi fundado em 1932; é uma escola confessional evangélica e, apesar de atender a uma clientela de classe média, é considerada uma instituição filantrópica por garantir o atendimento de 100 alunos com 100% de bolsa e outros muitos com percentuais variados de bolsas e descontos nas mensalidades.

Denominado “Dia D”, o projeto Dia do Desporto teve início em 2007 e foi implantado para oportunizar um maior número de experiências desportivas para as crianças na faixa etária entre 07 e 10 anos, visando à identificação pessoal com algum desporto específico, no sentido de preferências, de maneira a contribuir

posteriormente para uma melhor direção diante das opções de práticas esportivas, como possibilidade de prática de exercícios regulares e de lazer. Outros objetivos do projeto foram estabelecidos como cultivar hábitos saudáveis a ponto dos alunos valorizarem a prática constante da atividade física e oportunizar o cultivo de valores sociais e afetivos possíveis de serem desenvolvidos na prática de esportes.

A proposta do projeto se dá a partir da vivência a cada semestre, durante os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, sempre com base na iniciação, de maneira que, ao final de quatro anos, os alunos tenham vivenciado oito diferentes modalidades, assim distribuídas:

2º ano: natação e ginástica e movimento

3º ano: judô e ginástica artística (de solo) (ou atletismo) 4º ano: futsal e handebol

5º ano: basquete e voleibol

Nesta fase de ensino, as crianças têm duas aulas de Educação Física semanais: uma de cunho recreativo em uma proposta interdisciplinar uma vez que se faz possível tratar de temas em conjunto com a pedagoga, mas que também busca desenvolver habilidades motoras pela possibilidade de vivências e práticas corporais (esta acontece no pátio da escola); e a outra que se dá no formato do Dia do Desporto – cada semestre a experimentação de uma modalidade esportiva ministrada por um professor que tem experiência naquele esporte e em locais apropriados, dentro de uma estrutura que aproxima aquela modalidade da sua prática real (esta tem como suporte as instalações da Faculdade de Educação Física da UniEVANGÉLICA).

Segundo Marques (2003), sendo a escola instrumento de universalização do conhecimento, a inserção do esporte neste âmbito torna-se benéfica, uma vez que este deixa de ser apenas fator recreativo e passa a cumprir um papel de objeto de transformação de valores, ainda que incentivado de forma recreativa e prazerosa. Neste contexto, se faz necessário uma escola que se preocu-

pe não somente com a prática desportiva, mas também com o desenvolvimento dos valores sociais, morais e éticos dos alunos. “Desse modo, o esporte não só proporciona formação social e educacional como também contribui para formação de caráter” (MARQUES, 2003, p.24).

Quanto à utilização da palavra esporte ou desporto, existe um mito popularmente criado pelos “desavisados”, como cita Castelanni Filho (2010), que tentam utilizar “trejeitos científicos” para relacionar o esporte às práticas corporais não competitivas e o desporto àquelas práticas associadas ao alto rendimento. No entanto, o autor traz esclarecimentos de que a origem da palavra em nossa cultura é portuguesa, e que para além da colonização, com o passar dos anos e com a constituição da língua propriamente do país, passamos a utilizar mais comumente a palavra, esporte, que também se refere a desporto.

No caso da nomenclatura deste projeto no Colégio Couto Magalhães, chamado popularmente pela comunidade escolar de “Dia D”, se deu pela compreensão de que esta é uma expressão cultural utilizada para datas de importantes acontecimentos. O grupo de professores entende que o dia de praticar a modalidade esportiva é um dia diferente e importante, afinal as crianças se deslocam para outros espaços, devem providenciar vestimentas apropriadas em diversos casos e elas mesmas devem considerar esta uma oportunidade muito importante de aprendizagem, por isto, este dia se torna um dia especial, chamado de “Dia D”, de DESPORTO, que se refere ao esporte propriamente dito. Em geral se consideram esportes todas as atividades de recreio ou competitivas que exigem certa dose de esforço físico ou habilidade. O objetivo volta-se para aprendizagem de qualidades e valores como respeito, coragem, disciplina e persistência, mas também para a aquisição de habilidades e aptidão física (TUBINO, 2006).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa de delineamento transversal, descritivo e quantitativo, partindo de pressupostos teóricos, bem como de uma pesquisa de campo utilizando-se de várias etapas e técnicas.

Inicialmente foi feito um levantamento de todas as crianças e pré-adolescentes que estudam no Couto Magalhães e que participaram do projeto Dia do Desporto durante os quatro anos que estiveram nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Ao todo foram 87 sujeitos pesquisados (crianças entre 10 e 11 anos) que experimentaram a vivência de oito modalidades esportivas enquanto cursavam do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no período entre 2012 a 2015.

A estes foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, as quais buscaram coletar dados sobre a questão da aprendizagem e vivências de esporte durante a participação no Projeto Dia do Desporto. O questionário coletou informações com relação às preferências esportivas, prática constante de algum tipo de esporte como exercício físico rotina de vida e buscou coletar informações de como se percebem no sentido de aquisição de valores e atitudes de ordem social e afetiva.

Os dados colhidos foram registrados no programa Microsoft Excell e tabulados de acordo com o Software SPSS versão 17.0. Em seguida os resultados foram descritos e analisados de forma a possibilitar uma reflexão sobre as repercussões do Projeto Dia do Desporto, atentando aos objetivos específicos aqui descritos, bem como considerando a realidade em que o projeto tem sido executado e a produção científica sobre o assunto.

O trabalho se caracteriza como iniciação científica, e foi financiado pela FUNADESP- Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tabelas a seguir descrevem os dados coletados durante a aplicação do questionário junto aos alunos participantes do Dia do Desporto no Colégio Couto Magalhães. As perguntas do questionário com seus desdobramentos nos permitiram analisar as repercussões deste projeto com relação ao alcance dos seus objetivos, sobretudo no que diz respeito ao interesse pela prática esportiva por meio do cultivo deste hábito no cotidiano, às preferências das crianças, à descoberta de si próprio e ao cultivo de valores e atitudes.

A Tabela 01 refere-se às respostas dadas pelos alunos quando perguntados se, durante o período em que estiveram na escola entre o 2º e o 5º ano, participando do projeto Dia do Desporto, ainda praticavam algum esporte no contra turno escolar. Dos 87 alunos entrevistados, 78 disseram que sim, o que corresponde a 89,7% dos alunos e 9 responderam que não, o que equivale a 10,3% dos entrevistados.

Tabela 1: Durante o período que participou do projeto Dia do Desporto, além dos esportes que praticou no horário de aula, você também praticava algum esporte no contra turno da escola?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM(%)
1 – Sim	78	89,7
2 – Não	9	10,3
TOTAL	87	100

A presença do Esporte é muito importante no ambiente escolar. Pois, através dele, são proporcionadas as mais diversas e ricas experiências; são transmitidos e incorporados importantes valores que auxiliam na formação e construção do caráter dos indivíduos. Além disso, a prática esportiva desempenha uma importante função na melhoria da qualidade de vida dos praticantes (CAMBRAIA, 2010).

O fato de 89,7 % dos alunos assinalarem que durante o Projeto Dia do Desporto, também praticavam outro esporte no contra turno para além do que aprendiam no horário de aula, demonstra que este grupo de alunos foi incentivado à prática esportiva. Isto nos leva a acreditar que, de alguma forma, o projeto Dia do Desporto influenciou positivamente os alunos quanto ao prazer, interesse e possibilidades de usufruir dos benefícios de se praticar esportes.

A tabela 2 refere-se à resposta dada pelos alunos no que corresponde a qual esporte mais gostou durante o período em que participou do projeto Dia do Desporto. As modalidades foram assinaladas numericamente em ordem de preferência.

Coube-nos analisar as que foram mais assinaladas nesta ordem: 33 alunos assinalaram o futsal em primeiro lugar dentre os esportes disponíveis no projeto Dia do Desporto, o equivalente a 31,9%; 21 alunos marcaram como segundo lugar a natação, o que corresponde a 24,1%; 15 alunos assinalaram o handebol em terceiro lugar, o que equivale a 17,2%; como quarto lugar seguindo por ordem de preferência, 17 deles assinalou o basquete, equivalente a 19,5%; outros 17 alunos assinalaram o voleibol, correspondente a 19,5% e ainda 15 alunos marcaram o handebol, o que equivale a 17,2%. Ou seja, quanto aos esportes coletivos, o futsal ficou em primeiro lugar e todos os outros esportes coletivos apareceram em quarto lugar. Em quinto lugar, ficou o judô com 19 alunos que o assinalaram, equivalente a 21,8%; 17 alunos marcaram o voleibol que apareceu também em sexto lugar, o que corresponde a 19,5%; em sétimo lugar, 17 alunos assinalaram a ginástica artística, equivalente a 19,5%; que também aparece classificada em oitavo lugar assinalada por 19 alunos, o que corresponde a 21,8%; por fim, como nona opção de esporte, 30 alunos assinalaram a dança, equivalente a 34,5% e outros 29 alunos marcaram o atletismo, correspondente a 33,3%.

Tabela 2: Dos esportes que conheceu durante o projeto Dia do Desporto, qual o que você mais gostou? (Assinale por ordem de preferência)

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
%	% 25,3	% 24,1*	% 14,4	% 6,9	% 10,3	% 5,7	% 4,6	% 5,7	% 2,3
N	5,7	11,5	16,1	8,0	21,8*	14,9	12,6	6,9	2,3
J	8,0	8,0	17,2*	17,2	16,1	8,0	14,9	2,3	8,0
H	-	10,3	13,8	19,5*	18,4	19,5*	11,5	4,6	2,3
V	6,9	17,2	5,7	19,5*	10,3	11,5	10,3	16,1	2,3
B	8,0	11,5	6,9	6,9	2,3	3,4	6,9	19,5	34,5
D	6,9	8,0	14,9	11,5	4,6	9,2	19,5*	21,8*	3,4
G	37,9*	5,7	5,7	4,6	6,9	8,0	4,6	14,9	11,5
A	1,1	3,4	4,6	5,7	9,2	19,5*	14,9	8,0	33,3*
T	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda:

N=Natação J=Judô H=Handebol V=Voleibol B=Basquete D=Dança G Ginástica Artística F=Futsal A=Atletismo T=Total

Tais resultados demonstraram que nas preferências esportivas, a natação aparece como a predileta dentre os esportes individuais; já os esportes coletivos aparecem em primeiro, terceiro e quarto lugares com valores de aceitação próximos, somando um número considerável de crianças que preferem este tipo de esporte.

Azevedo Júnior, Araújo e Pereira (2006) analisaram a preferência esportiva de 3100 jovens, que se reportaram à sua adolescência, assinalando esportes preferidos praticados por pelo menos seis meses consecutivos. Os resultados mostraram que a prática do futsal e do voleibol entre os homens e do voleibol e a da dança entre as mulheres são as atividades mais praticadas. Ou seja, é possível notar uma prevalência dos esportes coletivos.

No estudo de Guerra et al. (2011) as modalidades de futsal e voleibol apareceram como as mais procuradas pelos escolares avaliados em todas as regiões da cidade de São José dos Campos, o que vem de encontro com os dados deste estudo. No caso dos autores citados, estes recomendam que haja maior preocupação em divulgar as outras modalidades esportivas principalmente para atender um maior número de crianças com vistas a possibilitar a variabilidade motora com vivências diferenciadas e globais na área esportiva. Em nosso estudo, acreditamos que com a proposta que é desenvolvida no Dia do Desporto e o acesso que as crianças têm ao esporte no contra turno, isso já é possível, embora algumas crianças não aproveitem destas oportunidades em sua totalidade.

A Tabela 3 corresponde à resposta dada pelos alunos quando perguntados se o projeto Dia do Desporto ajudou-os a descobrir seu talento no esporte. Dos 87 alunos entrevistados, 52 assinalaram que sim, o equivalente a 59,8%; 26 marcaram que não, pois já sabiam do talento antes, o que corresponde a 29,9%; e 9 assinalaram que ainda não descobriram o talento esportivo, o correspondente a 10,3% dos entrevistados.

Tabela 3: Você considera que o Dia “D” ajudou a descobrir o seu talento no esporte?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1 – Sim, ajudou	52	59,8
2 – Não, já sabia antes	26	29,9
3 – Não descobri ainda	9	10,3
TOTAL	87	100

No Projeto Dia do Desporto, o professor de cada modalidade tem a oportunidade de influenciar e motivar os alunos para práticas esportivas mais apropriadas, conquistando-os para as aulas da modalidade no contra turno.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2010), se os profissionais do movimento tiverem sensibilidade para perceber as capacidades funcionais das crianças, poderão proporcionar instrução mais eficiente a elas.

Para Bompa (2002), há duas formas de identificar o talento esportivo: a) pelo método natural – uma abordagem simples como resultado da influência local (tradição, desejo dos pais, auxílio dos colegas), ou seja, quando se assume que um aprendiz está envolvido em algum esporte e isto o transforma em atleta; b) pelo método científico – quando o aprendiz é selecionado pelo professor/técnico com alguma habilidade nata para um determinado esporte.

Para o autor, é fundamental prevenir-se das diferenças na maturação, pois há os que têm maturação adiantada e outros que a têm tardiamente. Neste sentido, os professores necessitam percepção cuidadosa, pois no Projeto Dia do Desporto a faixa etária está entre 07 e 10 anos.

A Tabela 4 corresponde à resposta dada pelos alunos quando perguntados sobre como ele classifica o projeto Dia “D”. Dos 87 alunos entrevistados, 77 assinalaram ótimo/bom, o que corresponde a 88,5%; 6 marcaram razoável, equivalente a 6,9% e 4

marcaram “ruim”, o que equivale a 4,6%. O resultado demonstra boa aceitação do Projeto Dia do Desporto por parte das crianças.

Tabela 4: Como você classifica o projeto Dia “D”?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1 – Ótimo/Bom	77	88,5
2 – Razoável	6	6,9
3 – Ruim	4	4,6
TOTAL	87	100

A Tabela 4.1 corresponde à resposta dada pelos alunos quando perguntados sobre o porquê considera o projeto do Dia do Desporto como bom/ótimo ou ruim. A pergunta foi aberta e fizemos agrupamento das respostas. Dos 77 alunos entrevistados que marcaram “bom/ótimo”, 29 deles, o equivalente a 33,3%; justificaram que é porque gostam de praticar esportes, 18 comentaram que é porque conheceram outros esportes, o correspondente a 20,7%; 14 escreveram que é porque faz bem à saúde, equivalente a 16,1%; 9 justificaram que é porque ficam fora da sala de aula, o que corresponde a 10,3%; 6 comentaram que cansam muito, o que equivale a 6,9% e 1 aluno não justificou, o que é equivalente a 1,1%.

Tabela 4.1: Por que considera o projeto Dia do Desporto bom/ótimo?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1 - Gosta de praticar esportes	29	33,3
2 - Conheceu outros esportes	18	20,7
3 - Porque faz bem à saúde	14	16,1

4 - Porque é fora da sala	9	10,3
5 - Porque cansa muito	6	6,9
6 - Não justificou	1	1,1
TOTAL	77	88,5

A grande maioria que assinalou o Projeto Dia do Desporto como bom/ótimo, justificaram afirmando que é porque gostam de praticar esportes. Um bom sinal, ou seja, o Projeto está atingindo seu objetivo de aproximação e despertamento do interesse pelo esporte.

Outra justificativa do projeto como bom/ótimo se relaciona com a afirmação de que eles gostam do Projeto Dia do Desporto porque faz bem à saúde, ou seja, os alunos compreendem que esta prática pode contribuir para a melhoria das condições pessoais.

Uma pequena porcentagem afirma que o Projeto Dia do Desporto é bom/ótimo porque cansa muito. Interpretamos que a expressão utilizada na justificativa seja um cansaço bom, afinal exercitar gera cansaço proveniente da liberação de endorfina, que gera prazer, mesmo que haja sensação de cansaço.

Há também os que acham o Projeto Dia do Desporto bom/ótimo, por que ficam fora da sala de aula por alguns minutos. Para estes, o momento do Dia do Desporto é a oportunidade de descanso da rotina de estudos.

A Tabela 4.2 corresponde à resposta dada pelos alunos quando perguntados sobre por que consideram o projeto Dia do Desporto como sendo razoável.

Tabela 4.2: Por que você considera o projeto Dia do Desporto razoável?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1 – Não aprendeu muitas coisas	2	2,3
2 – Tem muita aula livre	1	1,1
3 – Tem esportes que não gosto	2	2,3
4 – Não é seguro	1	1,1
TOTAL	6	6,9

Dois dos 06 alunos entrevistados que marcaram “razoável”, justificaram que é porque não aprenderam muita coisa, o equivalente a 2,3%; 1 aluno escreveu que é porque o professor acaba dando muita aula livre, o que corresponde a 1,1%; outros 2 alunos comentaram que é porque tem esportes que não gostam, o que equivale a 2,3%; e ainda 1 aluno escreveu que é porque não considera o projeto Dia do Desporto seguro, o equivalente a 1,1%

A porcentagem de alunos que assinala o Dia do Desporto como razoável é pequena, em relação àquela dos alunos que o assinalaram como ótimo e bom. No entanto, cada justificativa tem seu valor.

Ao afirmarem que é porque não aprenderam muito, fica claro que o tempo de aula que não passa de 30 minutos, tem sido insuficiente para um grupo de crianças aprender os primeiros passos de algumas modalidades.

No comentário sobre “aula livre”, ficou evidente que alguns professores não se empenham o quanto poderiam para fazer valer o tempo que estão com os alunos, ensinando a modalidade esportiva pela qual são responsáveis.

Vale comentar a respeito da última justificativa, o fato de uma criança registrar que o Dia do Desporto é razoável por não

ser seguro, talvez se refira à descida e deslocamento para o ginásio que é distante das dependências da escola.

A Tabela 4.3 corresponde à resposta dada pelos alunos quando perguntados sobre o porquê considera “ruim” o projeto Dia do Desporto.

Tabela 4.3: Porque você considera o projeto Dia do Desporto ruim?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
1 – Tem que fazer o que os professores mandam	1	1,1
2 – Porque queria fazer só os esportes que gosto	1	1,1
3 – Porque não gosto dos esportes	1	1,1
4 – Porque é chato	1	1,1
TOTAL	4	4,6

Dos quatro alunos que assinalaram “ruim”, 01 justificou que é porque tem que fazer o que os professores mandam, o que equivale a 1,1%; 01 comentou que é porque queria fazer apenas os esportes que gosta, correspondente a 1,1%; 01 escreveu que não gosta dos esportes, o equivalente a 1,1%; e 1 aluno registrou que é porque acha chato, o que corresponde a 1,1%.

No Dia do Desporto, os alunos necessariamente devem seguir a rotina do horário escolar e seguir na prática do esporte que foi designado para a turma naquele semestre. O fato de não se simpatizar por determinado esporte e ter que ficar praticando-o durante aqueles meses, pode marcar o aluno de forma negativa, de maneira que ele acabe considerando o projeto como ruim. No entanto, como há troca de modalidade a cada semestre, esta percepção pode oscilar. Tal porcentagem foi muito baixa em relação às crianças que o assinalaram como ótimo, bom e razoável.

A Tabela 5 corresponde à resposta dada pelos alunos quando perguntados se depois de participar do projeto Dia do Desporto, continuam praticando algum esporte no contra turno da escola.

Tabela 5: Hoje, depois de participar do projeto DIA “D” você continua praticando algum esporte no contra turno do horário escolar?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM(%)
1 – Sim	65	74,7
2 – Não	22	25,3
TOTAL	87	100

Dos 87 alunos entrevistados, 65 marcaram que sim, o que equivale a 74,7% e 22 assinalaram que não, o correspondente a 25,3%. Ou seja, a grande maioria demonstra interesse por outro esporte, além da vivência que estavam tendo no horário escolar. Acredita-se que, quanto mais contato a criança tiver com possibilidades esportivas, maior será seu interesse pela prática de exercícios.

Na sequência do questionário, a pergunta seguinte se referia àqueles que praticavam esportes, qual/quais esportes continuam praticando depois de participar do projeto Dia do Desporto, como apresenta a tabela 5.1

Tabela 5.1 Classificação quanto à prática de esportes depois de participar do projeto

Classificação	Frequência	Porcentagem (%)
1- Futsal	28	40,5
2- Natação	13	18,8
Judô	9	13,0
Dança	8	11,6
5- Handebol	7	10,1

6- Volei	4	5,8
Total	69	100

Vinte e oito alunos escreveram que praticam futsal no contra turno do horário escolar, o que corresponde a 40,5% dos sujeitos; 13 alunos registraram que fazem natação, o equivalente a 18,8% dos sujeitos; 09 alunos praticam judô, o correspondente a 13%; 08 alunos praticam a dança, o equivalente a 11,6%; 07 alunos fazem handebol no contra turno da escola, o correspondente a 10,1% e outros 04 alunos escreveram que jogam voleibol, o equivalente a 5,8%. No total são 69 alunos, pois 04 deles indicaram no questionário que praticavam mais de um esporte no contra turno escolar. O basquete, a dança e ginástica não foram assinalados.

É possível observar que o futsal e a natação são os mais procurados. Estas mesmas modalidades ocuparam os primeiros lugares na ordem de preferência das modalidades vivenciadas durante o Projeto Dia do Desporto, descrita na tabela 3 acima. Já os esportes coletivos que ficaram entre o terceiro e quinto lugares na ordem de preferência, aqui estão classificados em último, sendo superados pelo judô, que está em terceiro lugar. Ou seja, houve correlação entre a preferência do esporte praticado durante o período de participação no Projeto e o que continuou praticando anos depois, sobretudo com relação ao futsal e à natação. Nas demais modalidades não houve correlação direta.

A Tabela 5.2 refere-se à resposta dada por 65 dos alunos que afirmaram praticar esportes no contra turno, quando perguntados sobre quantas vezes por semana praticam esporte depois de participar do projeto Dia do Desporto.

Tabela 5.2 Se pratica esporte no contra turno, quantas vezes por semana?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
1- Pratica esportes uma vez por semana	2	3,07
2- Pratica esportes duas vezes por semana	34	52,3
3- Pratica esportes três vezes por semana	24	36,9
4- Pratica esportes todos os dias	5	7,7
TOTAL	65	100

Dois alunos afirmaram praticar esportes 01 vez por semana no contra turno escolar, o equivalente a 3,07%; 34 alunos indicaram que praticam esporte 2 vezes por semana o equivalente a 52,3%; 24 alunos escreveram que praticam esportes 3 vezes por semana, sendo 36,9%; 5 alunos afirmaram praticar esportes todos os dias no contra turno escolar, o equivalente a 7,7%.

Tais resultados nos levam à compreensão de que os alunos se mantiveram motivados. Magill (2000) se refere à motivação como causa de um comportamento, pois ela brota de uma força interior, impulso ou intenção que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de certa forma.

Cratty (1984), neste assunto, relata que as pessoas escolhem suas atividades físicas ou esportes, assim como participam destes com determinado grau de competência dependendo das suas experiências primitivas ou acontecimentos e situações pessoais mais recentes. Ou seja, estarão mais ou menos motivadas, com base nas experiências anteriores. Os resultados do presente estudo indicam que a maioria dos sujeitos participantes do Projeto Dia do Desporto, permaneceram motivados à prática esportiva.

A tabela 6 corresponde à resposta dada pelos 65 alunos que afirmaram que continuam praticando algum esporte no contra turno escolar, com justificativa sobre por que o pratica.

Tabela 6: Se você continua praticando algum esporte, por que você o pratica?

CLASSIFICAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
1 - Porque eu gosto	43	66,1
2 - Faz bem praticar esporte	11	16,9
3 - Para estar saudável	9	13,8
4 - Porque é algo novo	2	3,07
TOTAL	65	100

Quarenta e três alunos justificaram que praticam porque gostam, o correspondente a 66,1%; 10 escreveram que é porque faz bem praticar esportes, o equivalente a 16,9%; 09 registraram que praticam esportes para ficar saudável, equivalente a 13,8%; 02 comentaram que praticam esportes porque é algo novo, equivalente a 3,07%.

É possível observar que as razões registradas pelas crianças são afirmações que refletem a compreensão que elas têm a respeito do valor da prática esportiva. Em primeiro lugar, destacamos que o prazer pela prática esportiva está consolidado, pois a maioria afirma que pratica no contra turno porque gosta. Em seguida vem a questão da prática esportiva pelos benefícios que ela pode proporcionar. São repercussões positivas que demonstram que os objetivos do Projeto Dia do Desporto têm sido alcançados.

Para Böhme (1993) a escola deve conscientizar, sobre a prática contínua de exercício físico, também como meio de promoção da melhoria da qualidade de vida.

Quando chega à fase adulta espera-se que, uma vez adquiridos bons hábitos na infância e adolescência, o indivíduo saiba priorizar a prática de exercícios, garantindo efeitos fisiológicos positivos, se continuar a exercitar-se (BORTONI; BOJIKIAN, 2007).

A Tabela 7 corresponde à resposta dada pelos alunos quando perguntados sobre o que mais aprenderam no projeto Dia do Desporto além dos diferentes tipos de esportes praticados. As alternativas foram disponibilizadas e eles assinalaram por ordem de importância.

Tabela 7 – O que mais aprenderam no projeto Dia do Desporto? (em ordem de importância)

ORDEM DE IMPORTÂNCIA	1º		2º		3º		4º	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
a) Todos têm direito de aprender algum esporte	30*	34,5*	23	26,4	26	29,9	8	9,5
b) Respeitar o praticante independente da habilidade	15	17,2	23	26,4	27*	31,0*	22	25,3
c) Exercício físico constante é importante	17	19,5	25*	28,7*	12	13,8	33*	37,9*
d) Trabalho em equipe é mais forte do que o individual	25	28,7	16	18,4	22	25,3	24	27,6
TOTAL	87	100	87	100	87	100	87	100

A alternativa mais assinalada pelos alunos, como a aprendizagem número 1 foi a de que compreenderam que todos têm o direito de aprender algum esporte, trinta alunos assinalaram esta opção em primeiro lugar, o correspondente a 34,5%. Em segundo e quarto lugar foi a de que o exercício físico constante é importante. Foram 25 alunos que assinalaram em 2º lugar, o correspondente a 28,7%, e 33 alunos, o correspondente a 37,9% que assinalaram em 4º lugar. A alternativa mais assinalada em terceiro lugar foi sobre respeitar o praticante independente da sua habilidade. Esta foi assinalada por 27 alunos em terceiro lugar, o correspondente a 31% dos sujeitos.

A alternativa que trata da questão do trabalho em equipe como sendo mais forte do que o individual foi assinalada pelos sujeitos em alguma ordem de importância, mas não apareceu como relevante, pois não classificada entre os 4 primeiros lugares. Tendo em vista que as modalidades de preferência contemplam os esportes coletivos, possivelmente a compreensão sobre a coletividade e sua relevância, já esteja clara entre os alunos.

As opções assinaladas em ordem de importância expressam a proporção de aprendizagem do grupo pesquisado. A questão dos direitos iguais está evidente e acreditamos que este, para além da primazia dos direitos iguais à educação como garante a Constituição Federal (BRASIL, 1988), tal valor tenha sido influenciado potencialmente pelo perfil confessional que a escola em questão possui, a qual defende por meio de projetos e diversas ações, que somos diferentes, mas temos o mesmo valor e somos todos capazes de aprender diferentes coisas, uma vez que possuímos diferentes características. Isto fica evidente também na opção que ficou classificada em 3º lugar, ou seja, sobre a importância de respeitar o praticante independente da habilidade que possui. Novamente, o respeito às diferenças e aos direitos. Podemos considerar estes itens como relevantes no ensino do esporte na escola, uma vez que este deve ser um ambiente democrático e inclusivo.

Fica evidente o que Betti (1999) afirma sobre as situações vividas na prática esportiva: as crianças aprendem a conviver com vitórias e derrotas, a vencer através do esforço pessoal e desenvolvem por meio do esporte a independência e a confiança em si mesmas, bem como o sentido de coletividade e responsabilidade.

É fato que o esporte, de modo geral tornou-se plural. Para Bento (2003 *apud* GAYA, 2012), o esporte contemporâneo é polissêmico e polimorfo, pois se apresenta como expressão de múltiplos significados e formas, com novos sentidos e valores. Por meio de diferenciadas formas de expressão, propiciam diversas intencionalidades que se diferem a partir dos objetivos, dos sentidos e das necessidades de seus praticantes.

Ficou classificada em segundo e quarto lugar os itens que afirmam que aprenderam que o exercício físico é importante para a saúde.

Sanches (1999) afirma que o Esporte Escolar deveria ter como uma das finalidades principais, conduzir ao prazer pelo movimento instigando os efeitos benéficos da atividade física relacionada à saúde. Sendo este um dos objetivos do Projeto em questão, observa-se que as crianças indicam o quanto isso tem sido assimilado por elas.

A Tabela 8 refere-se à resposta dada pelos alunos quando perguntados sobre quais aspectos ele considera que mais desenvolveu com a ajuda do projeto Dia do Desporto.

Tabela 8 – O que mais desenvolveu com a participação no projeto Dia do Desporto?

ORDEM DE IMPOR- TÂNCIA	1º		2º		3º		4º		5º	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
a) Desenvolvi na forma de me expressar verbalmente	07	08	12	13,8	14	16,1	30*	34,5*	24	27,6
b) Diminui minha timidez	13	14,9	05	5,7	13	14,9	23	26,4	33*	37,9*
c) Entendi que tanto ganhar como perder é importante	30*	34,5*	22	25,3	19	21,8	09	10,3	07	08
d) Tornei-me mais corajoso para enfrentar os desafios	15	17,2	30*	34,5*	20	23	12	13,8	10	11,5
Conseguo me arriscar mais em diferentes situações	22	25,3	18	20,7	21*	24,1*	13	14,9	13	14,9
TOTAL	87	100	87	100	87	100	87	100	87	100

Em ordem de importância, 30 alunos marcaram que em primeiro lugar, o projeto o ajudou a entender que tanto ganhar, quanto perder tem sua importância, o equivalente a 34,5%; em segundo lugar, seguindo por ordem de importância, outros 30 alunos assinalaram que se tornaram mais corajosos para enfrentar os desafios em geral, o correspondente a 34,5%; em terceiro lugar, 21 alunos marcaram que a partir do projeto, começaram a se arriscar mais em diferentes situações, equivalente a 24,1%; em quarto lugar, outros 30 alunos assinalaram que o projeto o ajudou a desenvolver-se mais na forma de se expressar verbalmente; em quinto lugar, mantendo a linha de importância, 33 alunos marcaram que o projeto Dia do Desporto o ajudou a diminuir sua timidez, o que equivale a 37,9%.

Para Tubino (2010), não há menor dúvida de que as atividades físicas e principalmente esportivas constituem-se num dos melhores meios de convivência humana. Por isso a escola tem um papel significativo neste processo, sendo responsável por otimizar e valorizar esta relação, trabalhando no sentido de ensinar mais do que esportes e técnicas específicas, proporcionando o convívio, a socialização, a aquisição de valores, conhecimentos e significados, apresentando na prática importantes momentos de reflexão.

Os diferentes sentidos, manifestações e motivações que estão intrínsecas às diversas práticas esportivas, oportunizam a todos, encontrar nelas espaço para autoaprendizagem e autorrealização (GAYA, 2009).

Cambraia (2010) afirma que o esporte contribui consideravelmente para o desenvolvimento do ser humano, interferindo na auto-afirmação e identidade daqueles que participam de grupos esportivos. Disciplina, solidariedade e aprendizado com as derrotas são valores sempre lembrados para destacar a importância das práticas esportivas na formação de crianças e jovens.

DISCUSSÃO

Percebemos que o projeto Dia do Desporto tem alcançado seus resultados no que se refere aos aspectos aqui propostos.

Primeiro, no que diz respeito ao interesse pela prática esportiva, os dados revelam que tanto durante a participação no projeto, quanto depois, a maioria das crianças cultiva a prática de esportes no contra turno escolar. A frequência maior é um esporte por 2x na semana, mas há também um número considerável que pratica 3x na semana ou ainda duas modalidades diferentes no contra turno.

Para Böhme (1993) é necessário conscientizar, já na base da educação escolar, sobre a prática contínua de exercício físico como meio de promoção da saúde e aptidão física. Durante a vida escolar observam-se bons efeitos nos níveis de saúde de crianças e adolescentes; há um aumento da massa magra e a redução dos depósitos de gorduras, modifica os parâmetros da composição corporal. Quando chega à fase adulta espera-se que, uma vez adquiridos bons hábitos na infância e adolescência, o indivíduo apresente melhor qualidade de vida e uma correspondente redução dos níveis de fatores de risco cardíacos, sobretudo se continuar praticando atividade física (SILVA; MALINA, 2000; STRONG, 2005; TELENA et al. 2005 *apud* BORTONI; BOJIKIAN, 2007).

Na sequência, com relação às preferências das crianças, os esportes que mais revelaram aceitação e procura, foram o futsal e a natação, ou seja, um esporte coletivo e um individual. Estas preferências ficaram evidentes tanto com relação à modalidade que mais gostaram de praticar durante o Projeto Dia do Desporto, quanto na procura pelas modalidades no contra turno escolar.

Além dos estudos já comentados acima ao tratar da preferência esportiva, outros trabalhos científicos também revelam os mesmos resultados, como é o caso do estudo de Drummond et al (2011). Ou seja, a maioria das crianças e adolescentes demonstra interesse pelo futsal e pela natação. Tais resultados demonstram aspectos culturais enraizados e provavelmente a influência dos re-

sultados expressivos destes desportos no Brasil nestas duas modalidades nas últimas décadas.

Com relação à descoberta de si próprio quanto às capacidades para desenvolver habilidades em determinados esportes, a maioria das crianças julga que o Projeto Dia do Desporto contribuiu para que descobrisse suas tendências. Mas como foi citado acima, provavelmente a percepção das crianças com relação a este aspecto, perpassa as preferências esportivas. Para Schmidt e Wrisberg (2010) na experimentação e vivência das práticas esportivas, as pessoas se auto selecionam, a partir de suas próprias percepções. Por isso é muito importante a presença do profissional para ajudar a dar direcionamento e proporcionar motivação na tentativa de melhor aproveitamento do potencial existente em cada pessoa.

Quanto ao cultivo e aprendizagem de valores e atitudes por meio da participação no Projeto Dia do Desporto, os resultados evidenciam o desenvolvimento destes aspectos. Ou seja, o esporte foi um dos caminhos para desenvolver questões de ordem social, cultural e formação humana.

Para Tubino, Garrido e Tubino (2006, p. 37 *apud* TUBINO, 2010, p. 141), o esporte:

“Fenômeno sócio-cultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o que deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação, o que pode torná-lo num dos meios mais eficazes para a comunidade humana”. (TUBINO; GARRIDO; TUBINO, 2006, p. 37 *apud* TUBINO, 2010, p. 141)

Neste sentido, é possível afirmar que o Projeto Dia do Desporto, tem assumido caráter educativo e formador.

A maioria das crianças assinalou o Projeto como uma proposta positiva de acordo com os dados e, de maneira geral demonstra interesse na participação. O projeto é bem aceito na comunidade escolar, a despeito de possíveis dificuldades ou limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte é tradicionalmente uma atividade considerada positiva no que diz respeito à educação e formação de crianças e jovens. Sua efetivação nos estabelecimentos formais de ensino, bem como em projetos que visam à inclusão social, é bastante difundida e pouco questionada, tornando-se uma atividade constante no dia a dia e na vida dos praticantes.

Oportunizar experiências esportivas é responsabilidade da escola. Como instituição formal de ensino, esta tem por função e responsabilidade maior, a formação de cidadãos conhecedores da cultura. Libâneo (2002) afirma que a escola é uma instituição social que tem por objetivo o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetiva dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, transformando-os em cidadãos críticos, pensantes e participativos na sociedade onde vivem.

Nesta perspectiva, o Projeto Dia do Desporto do Colégio Couto Magalhães tem buscado cumprir esta responsabilidade, despertando o interesse e o gosto pela prática esportiva. Nas diferentes dimensões de possibilidades de trabalho por meio do esporte, o projeto “Dia D” aproxima-se da proposta do esporte na escola como forma educativa, buscando garantir que as crianças do colégio conheçam os gestos associados a cada esporte, por meio de vivências, experimentação motora, e resgate de valores sociais e acesso à cultura esportiva.

Foi possível observar que os objetivos do Projeto Dia do Desporto estão sendo alcançados e que a aceitação por parte dos alunos é muito válida. A escola, muitas vezes é o local onde a

criança tem o primeiro contato com o esporte, então é importante que este seja incentivado de forma recreativa e prazerosa.

Em se tratando dos estabelecimentos formais de ensino, em alguns casos, a oferta desta prática (para além das aulas de Educação Física) provém do interesse mercadológico das instituições particulares. Não se deve negar que o Colégio Couto Magalhães também o utiliza como um marketing, mas ficou evidente que muitos outros aspectos são desenvolvidos por meio do esporte com uma ampla crença no sentido de que, por meio deste, é possível construir o caráter dos indivíduos, além dos benefícios que traz à saúde.

Sugere-se que para aprofundamento das repercussões do Dia do Desporto no Colégio Couto Magalhães, seja feita uma pesquisa que abranja as questões do desenvolvimento das habilidades motoras, quanto às características básicas como: equilíbrio, força, coordenação motora para verificar os ganhos com relação ao desenvolvimento destes elementos.

REFERÊNCIAS:

AZEVEDO JÚNIOR, M. R., de; ARAÚJO, C. L. P.; PEREIRA, F. M.. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas.

Revista Brasileira de Educação Física e Esportes.V. 20; n. 1, 2006.

BETTI, M. Educação Física, Esporte e Cidadania. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*. v.20, n.2-3, p.84-92. Florianópolis, 1999.

BOMPA, T. O. *Periodização: Teoria e metodologia do treinamento*. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2002.

BORTONI, W. L.; BOJIKIAN, L.P. Crescimento e aptidão física em escolares do sexo masculino, participantes de programa de iniciação científica. *Brazilian Journal Of Biomotricity*. São Paulo, p. 114-122. Nov. 2007.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93010404>>. Acesso em: 19 maio 2016.

BÖHME, M. T. S. Aptidão física - Aspectos teóricos. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, p. 52-65. Jul. 1993. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/lateca/web/images/gepetij/aptidaofisicaaspectos-teoricos.pdf>> Acesso em: 19 maio 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em 15 de julho de 2016.

CAMBRAIA, V. C. *Esporte Escolar: o que dizem os autores*. Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. Monografia: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1793.pdf>> Acesso em 10 de agosto de 2015.

CASTELANNI FILHO, L. *Afinal, esporte ou desporto?* Universidade do Futebol, 2010. Disponível em: <<http://www.universidadedofutebol.com.br/Coluna/11323/AFINAL%2B%2BESPORTE%20BOU%2B-DESPORTO>>. Acessado em: 10 de julho de 2015

CRATTY, B.J. *Psicologia do Esporte*. 2ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil. 1984.

DRUMMOND, L.R. et al. Participação em aulas de Educação Física e preferência de modalidades esportivas de alunos do Ensino Fundamental em Viçosa, MG. *EFDeportes.com*. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 15, n.153. Fev. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd153/participacao-em-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em 20 agosto de 2015

GUERRA, S. N.; SILVA, V. de O.; LEÃO FILHO, I. B.; FREITAS, M. R. *Preferência esportiva em escolares de ambos os sexo no município de São José dos Campos*. XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale

do Paraíba, 2011. Disponível em: < http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0548_0549_01.pdf>

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, J. A. A. A iniciação Esportiva Como Meio Educacional e o Trabalho Interdisciplinar. In: RUBIO, K. (Org.). *Encontros e Desencontros: Descobrimdo a Psicologia do Esporte*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MAGILL, R. A. *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.

GAYA, A. C. A. PROESP – BR. Projeto Esporte Brasil. Manual de aplicações de medidas e teste, normas e critérios de avaliação. Porto Alegre: UFRGS.br, 2009. Disponível em:< http://sis.posugf.com.br/AreaProfessor/Materiais/Arquivos_1/7972.pdf.> Acessado em 13 março, 2014.

SANCHEZ, D. B.; RAMÍREZ, F. A. *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, INDE, 1999. Disponível em: <https://books.google.fr/books?id=nAMS1by01ksC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em 20 agosto de 2016

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. *Aprendizagem e Performance Motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TUBINO, M. J. G. *Dicionário enciclopédico Tubino do esporte*. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

TUBINO, M. J. G. *Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte educação*. Eduem: Maringá, 2010.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO INSTRUMENTO PARA ROMPER COM O PARADIGMA DO ENSINO NEOLIBERAL.

Wanderson Pereira Lima¹; Márcia Amélia Guimarães²; Luciana da Silva Martins³

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi e sempre será um importante instrumento para manutenção e/ou transformação da sociedade, portanto, foi realizada na Tailândia em Jomtien no ano de 1990 uma Conferência Mundial para a Educação, em que a mesma tinha como objetivo utilizar o sistema educacional para manter a hegemonia dominante e consolidar seus intuitos neoliberais. Com a globalização e a abertura das fronteiras para negociações, as instituições chamadas de Organismos Internacionais Multilaterais como UNESCO, FMI, ONU, e o próprio Banco Mundial são instituições responsáveis pela reestruturação de países emergentes – subdesenvolvidos – com o intuito de tornar a camadas

1 Mestrando em Educação pela UFG. wplima9@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela PUC-GO. marciaaguima@yahoo.com.br

3 Mestranda em Educação pela PUC-GO. plucianamartins@hotmail.com

populares mais produtivas e capazes de atender as demandas do sistema econômico. O objetivo central deste artigo é apresentar uma proposta de Educação Física que visa à formação de um sujeito crítico, emancipado e atuante na sociedade, rompendo com o paradigma neotecnicista/empirista/simplista do ensino neoliberal. Com a premissa de trabalhar sobre os pressupostos da cultura corporal de movimento, tem-se o intuito de ressaltar um ensino verdadeiramente democrático e socialista, “livre” das amarras do capitalismo. Todo educador deve ter em mente sua função ideológica, seu caminho a ser percorrido, sua atividade educativa deve ser guiada por um projeto político-ideológico; com essa convicção concluímos que idealizar um ensino que seja viável a todos, principalmente às camadas populares é um verdadeiro ato político. Desse modo nosso intuito foi de desvelar as características da ideologia neoliberal para a educação e elucidar um ensino e uma Educação Física a serviço da classe trabalhadora, de um sistema educativo que seja verdadeiramente democrático, visando formar um aluno emancipado, crítico, pensante e atuante na sociedade.

Desde a modernidade, marcada pela Revolução Francesa e também pela Revolução Industrial, o modo de produção vem passando por várias mudanças. A Obsessão por uma sociedade cada vez mais industrial e tecnológica vem moldando os diversos setores que constituem a sociedade. A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, ouve a necessidade de reestruturar países que foram afetados diretamente e indiretamente pela guerra. Essa reestruturação contava principalmente com a forte influência dos Estados Unidos da América – uma das maiores potências capitalistas do mundo.

Com a globalização e a abertura das fronteiras para negociações, as instituições chamadas de Organismos Internacionais Multilaterais se consolidaram e iniciaram o processo de reorganização do sistema de produção. Com vistas à estabilização do neoliberalismo, os principais alvos dessas instituições foram os países

localizados no hemisfério sul do mundo, ou seja, os considerados países emergentes.

Sendo o Brasil um desses países, podemos perceber várias ações desses Organismos Internacionais na política local. A educação sempre foi e sempre será um importante instrumento para manutenção e/ou transformação da sociedade, com isso foi realizada na Tailândia em Jomtien no ano de 1990 uma Conferência Mundial para a Educação, em que a mesma tinha como objetivo utilizar o sistema educacional para manter a hegemonia dominante e consolidar seus intuítos neoliberais. Destarte, a educação escolar tornou-se cada vez mais imediatista/hierárquica/classificatória, fazendo com que haja dois tipos de instituição escolar: a escola do conhecimento para ricos e a escola de acolhimento social para pobres.

O objetivo central desse estudo é enfatizar um ensino de Educação Física que resista as amarras neoliberais, e que trabalhando os conteúdos da cultura corporal de movimento possa ajudar o aluno a pensar teoricamente sobre suas ações, possibilitando ao mesmo um senso crítico sobre as realidades, dinâmicas e contradições das relações sociais, objetivando a transformação da sociedade. Desde modo, visar um ensino verdadeiramente socialista, democrático, igualitário e emancipatório.

A EDUCAÇÃO SOBRE OS MOLDES NEOLIBERAIS

Com o desenvolvimento das ciências de produção, com a obsessão por um mundo industrial e tecnológico, a educação vem sofrendo mudanças com o objetivo de atender as demandas do sistema econômico vigente – o capitalismo. Nesse pressuposto, o sistema educativo está cada vez mais técnico, hierárquico e classificatório. Fruto da globalização, as Organizações Internacionais Multilaterais estão influenciando decisivamente no campo educacional, seja na elaboração de políticas públicas, seja na formação e

atuação desses profissionais, visando uma ação educativa a serviço do sistema de produção.

Libâneo (2012) expõem severas e corretas críticas ao documento elaborado em Jomtien na Tailândia consolidado como *Educação para Todos*, na Conferência Mundial sobre a Educação realizada em 1990. Segundo esse autor a degradação da escola pública teve início a partir desse evento, ficando às entrelinhas os objetivos neoliberais do sistema capitalista representados pelos interesses do Banco Mundial, formalizando uma escola contemporânea compreendida por dois distintos polos: escola para ricos e escola para pobres.

Essa dicotomia é brutal e caminha na contramão de um ensino verdadeiramente democrático e igualitário. Expresso nas entrelinhas do sistema educativo, esses dois extremos fortalece cada vez mais a desigualdade, o preconceito e a degradação de uma classe que vem sendo oprimida em todos os setores da sociedade.

Como motivo – desculpa – para concretizar os anseios do neoliberalismo e suas grosseiras influências no campo educacional, a classe dominante critica o ensino tradicional devido seu método rígido, e com isso, oferta uma escola mais flexível, mais acessível, por fim, menos autoritária.

O insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham a atender às necessidades básicas da aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades *mínimas*), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e a integração social (LIBÂNEO, 2012, p.17).

Tornasse imprescindível ressaltar que a crítica ao tradicionalismo no ensino e na escola é necessária, devido ao seu caráter de instituição que visa à reprovação, uma instituição que exclui os mal-sucedidos em testes avaliativos e que marginalizam os pobres. Porém, o caráter crítico deve ser acompanhado da consciência de mudança e igualdade. Transformar a escola em uma instituição de fato democrática e emancipadora, mediante a formação de um sujeito ativo.

Todavia, isso não é o que tem acontecido nas últimas três ou quatro décadas na educação. A junção entre a crítica, o desejo de transformação e consciência de igualdade, não se perpetuou. Muito pelo contrário, o sistema educacional tornou-se um campo de atuação de economistas e estrategistas que têm o intuito de manter a hegemonia da classe dominante.

Libâneo (2012, p.20) cita que essas ações estratégicas fomentadas pelos economistas camuflam o que diversos pesquisadores chamam de “educação para a reestruturação capitalista, ou educação para a sociabilidade capitalista”.

Os Organismos Internacionais Multilaterais⁴ como UNESCO, FMI, ONU, e o próprio Banco Mundial são instituições responsáveis pela reestruturação de países emergentes – subdesenvolvidos – com o intuito de tornar as camadas populares mais produtivas e capazes de atender as demandas do sistema econômico. Libâneo (2012, p.19) expõe de maneira clara traços básicos das políticas para educação do Banco Mundial;

- a) reducionismo economicista, ou seja, definição de política e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento sócioe-

4 Os relatórios expressos pelo Banco Mundial, juntamente integrado a essas instituições internacionais “expressam claramente a tese de que os financiamentos do Banco devem estar centrados em programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento na ótica do neoliberalismo econômico” (LIBÂNEO, 2013, p.51-52).

cômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança, etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulações de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização nas formas de aplicação das avaliações (cujos os resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores).

Com esses obscuros intuitos para a educação, o sistema de ensino tornou-se um campo de estratégias e controle, constituído por objetivos voltados para desenvolvimento humano em formas de competências imediatistas. Reduzindo a função dos professores na formação cognitiva dos alunos em sala de aula, sendo protagonistas no processo de ensino as famosas cartilhas.

Portanto, as políticas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento imputam duas características essenciais com vistas a concretizar seus anseios, “atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social” (LIBÂNEO, 2012, p.20). Fazendo com que a instituição escolar perca sua especificidade que é a mediação do conhecimento científico e sistematizado, tornando-se um ambiente de encontros ocasionais, um ambiente somente de lazer e diversão.

Esse renovado – porém, reacionário – paradigma de educação, requer também uma nova versão de professores. Assim como para os alunos são oferecidos um kit de aprendizado, cheios de normas e técnicas a serem cumpridas no momento do aprendizado, para os docentes não é diferente. Para eles são ofertados – estabelecidos – também um kit de sobrevivência, que por sinal cheio de técnicas e instruções rígidas. Influenciando totalmente na formação

de professores, “a posição do Banco Mundial é pela formação ali-geirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário” (idem).

A visão de escola e do processo de ensino-aprendizagem, bem como formação de professores, entre outros importantes componentes do amplo sistema educacional é quase sempre visto pela ótica da análise econômica, pelo fato que as políticas educacionais são elaboradas por economistas para serem executadas por educadores (LIBÂNEO, 2013). Ou seja, os educadores ficam a margem das principais discussões sobre sua própria profissão.

Com essa forma de educação neotecnicista e mecanicista, a serviço do neoliberalismo;

Verifica-se aí uma visão instrumental de aprendizagem que ao longo das políticas dos órgãos multilaterais vai adquirindo uma conotação cada vez mais pragmática e imediatista. Numa compreensão mais restrita, a aprendizagem é vista meramente como necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo. O papel do ensino fica dissolvido, reduzindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos já que as crianças e jovens acabam submetidos a um currículo de noções “mínimas” e obrigados a aceitar uma escola enfraquecida de conteúdos significativos (LIBÂNEO, 2013, p.59).

A triste constatação, portanto, é que a escola que sobrou para os pobres é uma instituição de ensino enfraquecida em conteúdos científicos e culturais, camuflado por uma política de inclusão e democratização social. É necessário entender que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo do alunado, não é constituído somente em sala de aula, mas também em todo o contexto sócio-histórico-cultural em que o mesmo está inserido. Com isso, quanto mais aliageirada e desorganizada é trabalhado o acesso à escola, menos inviável fica a verdadeira formação qualificada.

Desse modo, todas as matérias são minimizadas e podendo seu ensino ficar desestimulante com vistas a permanecer na penumbra das finalidades do processo ensino-aprendizagem. Como todas as outras disciplinas, a Educação Física também pode cair na inércia do conteudismo e da simplificação de seu trabalho. A seguir, será apresentada uma proposta de ensino crítica que busca superar os rígidos paradigmas do movimento corporal.

A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: UMA PROPOSTA CRÍTICO-SUPERADORA.

No período pós-ditadura militar no Brasil, ocorreu o importante processo de redemocratização política no país. Nessa vertente as ciências humanas e sociais – filosofia, sociologia, história, antropologia – começaram a ganhar força nas discussões acadêmicas, e com as brilhantes contribuições das mesmas, a Educação Física começou a também romper paradigmas – biologicistas e esportivistas – que foram predominantes em todo o século XX até o presente momento.

Nesse âmbito de ruptura epistemológica, não bastava mais ensinar a jogar destacando movimentos que valorizam a técnica e a perfeição, ou então a exclusão daqueles que não possuíam um estereótipo corporal de uma atleta. Era necessário discutir e ensinar enfatizando algumas questões: Qual jogo? Como joga? Quem joga? Por que joga ou por que não joga? Por que se joga assim? Em que condições jogar? Qual a finalidade social, história e pedagógica do jogo?

No ano de 1992 um coletivo de autores composto por alguns dos grandes nomes da Educação Física brasileira – Carmem Lúcia Soares, Celi Nelsa Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escolar e Valter Bracht –, fundamentaram uma perspectiva teórica e metodológica que superasse criticamente os paradigmas positivistas que eram predominantes na área.

O objetivo dessa obra chamada Metodologia do Ensino de Educação Física foi protagonizar a reflexão e prática pedagógica dos professores dessa disciplina escolar, fomentando um ensino que supere os paradigmas do processo educativo a serviço da classe dominante e sua hegemonia, tratando os conhecimentos específicos da Educação Física “a partir de uma visão de totalidade, onde está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.11).

A premissa instrumentalizada pela perspectiva crítico-superadora de acordo com o Coletivo de Autores (1992, p.14-15) é baseada em três dimensões; *Diagnóstica* “porque remete a constatação e a leitura dos dados da realidade”, ou seja, busca refletir e discutir os valores emitidos pelo modo de produção capitalista; *Judicativa* porque interpreta e “julga a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social”, e; *Teleológica* “porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados”.

Como podemos constatar o objetivo central da perspectiva crítico-superadora é fundamentar uma Educação Física consciente, promover uma metodologia de ensino que rompa com os paradigmas do capitalismo – neoliberalismo e neotecnicismo – consolidando um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente democrático a serviço da classe trabalhadora, com vistas à transformação da sociedade.

Para realizar um procedimento de análise do homem, e suas diversas formas de contato com a educação, principalmente a educação escolar, devemos levar em consideração as relações sociais dentro desse sistema, destacar o lucro enquanto principal premissa do capitalismo, ressaltar o processo de alienação existente no mesmo, e por fim, entender de maneira científica as lutas de classes presente no sistema capitalista; “A história de toda a socie-

dade até hoje é a história da luta de classes” (MARX e ENGELS, 2014, p.39).

Deste modo, as reflexões sobre ideologia ganham grande importância para compreender o modo de consolidação da elite como classe dominante e hegemônica, que por incrível que pareça manter-se na hegemonia e manter a indiscrição, ou seja, parecer que tudo é como deve ser. Vamos à Chauí (2016, p.247) para elucidar essa discussão. Segundo essa autora, podemos resumir ideologia como,

Um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia pré-determina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais.

O corpus assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vistas particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobre tudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes.

A educação e Educação Física são excelentes instrumentos para a consolidação e/ou transformação da ideologia dominante. Como já foi dito anteriormente, Libâneo (2012) denunciou a estratégia perpetuada pelas Organizações Internacionais Multilaterais e seus objetivos totalmente financeiros para a concretização do neoliberalismo. No campo de estudos e investigação da Educação Física, podemos citar como exemplo o Coletivo de Autores (1992) afirmando que, “a perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da

aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para o interesse de classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (p.24).

Baseando-se na ideologia de classe imposta por esse sistema econômico, que crava suas garras na mente da sociedade de um modo que é reproduzido e fortalecido ao passar dos anos, na Educação Física identificamos essa consolidação ideológica nas elaborações das políticas públicas destinadas ao esporte e à educação, nas práticas esportivas, nas brincadeiras, na forte influência da mídia – seja ela esportiva ou não – quando o assunto é saúde ou então corpo saudável encontramos as amarras condicionadoras, entre outros exemplos explícitos ou implícitos.

Os indivíduos são levados pela ideologia a aceitarem a desigualdade socioeconômica como natural, obra do destino, do acaso, da sorte, e que as diferenças individuais gerariam as diferenças de classe. Se todos possuem a mesma natureza, são iguais e o Estado tudo faz para todos tenham as mesmas oportunidades – inclusive dando aos menos favorecidos assistência médica, escola pública, merenda escolar, livros e matérias escolares gratuitos – certamente vencem os mais capazes e esforçados (COELHO, 2011, p.319-320).

Portanto, com o suporte ideológico controlador de massa, o modo de produção não seria e não é responsável pela divisão de classes existente na sociedade atual. A ideologia condiciona o indivíduo a pensar e agir como se tudo fosse coisa do destino, ou o que é pior, faz com que o indivíduo carregue o grande fardo da culpa nas costas por pensar que não é ou não foi bem sucedido na vida econômica pelo motivo de ser incapaz. Destarte, os aparelhos ideológicos induzem a pensar que não é o sistema capitalista que provoca as guerras, as mortes, a miséria, a desigualdade social e econômica, a degradação cultural, o fracasso escolar, a exclusão perpetuada nas aulas de Educação Física (devido a altura, os

requisitos motores, o peso) o único e real responsável por essas fatalidades é o próprio indivíduo.

Para o Coletivo de Autores (1992) quando a pedagogia – o ensino – omite de seu papel de desvelar as divisões de classes existentes na sociedade, deixando de explicitar os interesses de ambas as classes sociais, está a serviço da manutenção da classe dominante. O ensino de todas as disciplinas em geral e em especial da Educação Física deve ser trabalhado visando à emancipação do aluno, revelando os conteúdos que são produzidos através da história e que são constituídos culturalmente em meio às relações sociais.

Com vistas a trabalhar essa emancipação e desenvolvimento integral do aluno, é necessário que ambos os atores do processo de ensino-aprendizagem sejam autônomos, ativos e pensantes. Como cita o Coletivo de Autores (1992), objetivando um ensino que transforme a realidade social, por meio dos elementos que constituem a cultura corporal de movimento, ou seja, os conteúdos específicos da Educação Física.

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento foi alvo de vários estudos nos anos iniciais do século XX, sendo centro de enormes discussões e obras de renomados intelectuais da época. Essas reflexões vieram do campo da medicina e principalmente da psicologia. Como exemplo citamos Lev Vygotsky (1896-1934) que foi um brilhante pesquisador e considerado um clássico sobre esse assunto.

Vygotsky fundamentou a reconhecida psicologia histórico-cultural, que tinha sua epistemologia enraizada ao materialismo histórico dialético, valorizando totalmente as relações sociais – suas contradições e mediações – na constituição do ser humano. Esse autor elaborou a Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo caracterizado como uma etapa em que o indivíduo está por desenvolver suas capacidades intelectivas com o auxílio de uma pessoa

mais experiente. Destarte, em sua concepção o bom ensino é aquele que estimula e/ou conduz o desenvolvimento, “Assim a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003, p.117).

Vasili V. Davydov (1930-1998) foi um psicólogo e pedagogo russo da escola teórica de Vygotsky, elaborou sua abordagem Teoria do Ensino Desenvolvimental ou Teoria do Desenvolvimento Humano, sobre as raízes da perspectiva histórico-cultural. Segundo Libâneo (2015) nessa teoria a educação escolar tem o objetivo de promover ao alunado a apropriação da cultura juntamente com as ciências, desenvolvidas socialmente e historicamente. “Essa apropriação é condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos” (p.640).

Para a instrumentalização desse método de ensino que se preocupa com o desenvolvimento humano de forma integral, o professor deverá ter o domínio da disciplina a ser ensinada, ou seja, o professor em sua atuação – na atividade educativa – deve ter sobre seu repertório científico o conteúdo sólido e concreto, necessitando abordar o contexto epistemológico e atual da disciplina que leciona, favorecendo assim uma eficiente apropriação dos conceitos visando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ela tem como pressuposto que a função preponderante da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um método teórico-conceitual de pensar e atuar. Esse método consiste da interiorização de operações mentais e se forma por meio de conceitos adequados em relação aos objetos de estudo que, enquanto modos de operação mental, são formados com base nos processos lógicos e investigativos das ciências (LIBÂNEO, 2015, p.639).

Desse modo, o professor ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, trabalhando sobre as premissas da cultura corporal (de movimento) fundamentada pelo Coletivo de Autores em uma perspectiva crítica, poderá desenvolver nos alunos a apropriação de conceitos que foram constituídos no decorrer da história humana. Ou seja, trabalhar em sala de aula toda a historicidade e criticidade dos elementos da cultura corporal de movimento, refletindo, por exemplo, que os indivíduos desde os primórdios não nasceram correndo, saltando, rolando, nadando, foram às condições socioculturais que fizeram os mesmos desenvolverem essas capacidades.

Trabalhar pedagogicamente com algo depende do modo de trabalhar epistemologicamente com algo, porque na atividade de ensino consiste em organizar o ensino, para promover de maneira qualitativa o desenvolvimento do aluno. Ou seja, colocar o objeto de estudo como objeto de pensamento. Promover no aluno a reflexão sobre o objeto de estudo – por meio da atividade de estudo – consiste em trabalhar baseando-se no pensamento teórico, aquele tipo de pensamento que busca a essência do objeto, aquele que vai além da simples aparência, aquele que supera o reducionismo da externalidade dos objetos.

Para Netto (2011) o conhecimento teórico “é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica” (p.20). Essas dinâmicas e contradições do objeto no mundo real e concreto são presente na obra de Davydov em que o mesmo destaca que a função do ensino é o desenvolvimento do pensamento teórico.

Pelo pensamento teórico o sujeito reproduz (faz operações mentais) com o objeto de estudo – realizando assim a abstração, generalização e formação de conceitos teóricos – desenvolvendo o conhecimento teórico-científico. Ainda para Netto (2011, p.21) “A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”.

Segundo Freitas (2011) os alunos na atividade de aprendizagem se apropriam do processo de pensamento investigativo que antes foi utilizado para a criação dos objetos. Portanto, quando os alunos aprendem ter a possibilidade de reproduzir mentalmente o conhecimento teórico que está vinculado a tal objeto em investigação. “Desse modo, o aluno aprende realmente um objeto quando aprende também as ações mentais ligadas ao objeto, os modos mentais de proceder com esse objeto, de agir com ele por procedimentos lógicos de pensamento” (p.73).

Davydov (1999, p.2-3) discorre sobre esse procedimento ressaltando a importância do pensamento teórico;

os conhecimentos, que refletem a interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado, são chamados de *conhecimentos teóricos*. Mas estes só podem ser aprendidos reproduzindo-se o próprio processo de seu *surgimento*, obtenção e conformação, ou seja transformando novamente um certo material. Este material tem destinação educacional, haja vista que ele agora está destinado apenas a percorrer de novo os caminhos que outrora já trouxeram de fato as pessoas à descoberta e formulação dos conhecimentos teóricos.

Assim, Libâneo (2015) enfatiza que ensino-aprendizagem é o que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectivas dos alunos, por meio do conhecimento teórico-científico, trata-se então de buscar tais capacidades lógico-investigativas que deram origem ao conhecimento que é trabalhado em sala de aula.

Para ser trabalhada uma Educação Física que vá a contramão das premissas do neoliberalismo, que seja combatente ao neotecnicismo e que de fato seja democrática e qualificada, a mesma por mediação do professor deve ajudar o aluno a pensar teoricamente sobre o objeto de estudo da disciplina – a cultura corporal de movimento e seus elementos: o jogo, a dança, a luta, a ginástica, a brinca-

deira – de maneira crítica e emancipadora, visando à formação para o desenvolvimento humano, portanto, desenvolver suas capacidades cognitivas, morais e afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo podemos perceber que desde há quatro décadas as principais instituições mundiais estão se mobilizando para a remodelação do sistema econômico. A serviço do neoliberalismo principalmente a partir da Declaração de Educação para Todos em Jomtien Tailândia 1990, o sistema educacional dos países emergentes – em que o Brasil se enquadra também nesse pacote – estão sofrendo mudanças, visando atender as demandas do modo de produção capitalista.

Sendo essas políticas elaboradas por economistas para serem executadas nos ambientes escolares, o ensino tornou-se um verdadeiro campo de estratégias financeiras, diminuindo cada vez mais a potencialidade docente em seu próprio âmbito de atuação. Ocorrendo assim uma escola sobre dois polos: uma escola de lugar científico para ricos e uma escola de acolhimento social e integração para os pobres. Minimizando a função da escola de mediação do conhecimento científico e sistematizado para as classes subalternas.

Com isso, para as disciplinas e seus conteúdos serem trabalhados em sala de aula são fornecidos kits de sobrevivência tanto para os alunos quanto para os professores. Porém, no campo de estudo e investigação da Educação Física um Coletivo de Autores fundamentaram uma perspectiva teórica e metodológica chamada crítica-superadora com anseios a transformar a realidade social, um ensino que cause uma ruptura ideológica e que está favor da classe trabalhadora.

Podemos compreender também, um ensino que objetiva o desenvolvimento humano, baseado nas premissas da teoria histórico-cultural de Vygotsky. A perspectiva de Davydov tem

como principal pilar o desenvolvimento do pensamento teórico no alunado por meio dos conteúdos, sendo a peça chave dessa engrenagem a atividade de estudo dos alunos. O professor mediante o ensino deve ajudar o aluno a percorrer o caminho lógico-epistemológico que antes foi percorrido pelos pesquisadores para a constituição do objeto em investigação no processo de ensino-aprendizagem. E no caso em especial da Educação Física, valorizar e refletir toda forma de expressão corporal – que por sinal é uma linguagem – que os alunos trazem de seu contexto sociocultural e que serão trabalhados nas aulas.

Todo educador deve ter em mente sua função ideológica, seu caminho a ser percorrido, sua atividade educativa – processo de ensino e também o processo de aprendizagem – deve ser guiado por um projeto político-ideológico (isso aparentemente de imediato parece estar agredindo o processo ético educativo, MAS, se paramos pra pensar, esse Projeto Político Pedagógico é orientado por uma ideologia, é orientado por finalidades políticas e de classe). Portanto, idealizar um ensino que seja viável a todos, principalmente às camadas populares é um verdadeiro ato político. Desse modo, nosso intuito foi de desvelar as características da ideologia neoliberal para a educação e elucidar um ensino e uma Educação Física a serviço da classe trabalhadora, de um sistema educativo que seja verdadeiramente democrático, visando formar um aluno emancipado, crítico, pensante e atuante na sociedade.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia e Educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.42, n. 1, p;245-257, Jan/mar, 2016.

COELHO, Ildeu Moreira. *Pensando o trabalho educativo*. Educativa, Goiânia, v.14, n.2, p.313-326, Jul/dez, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Cortez. 1992.

DAVYDOV, Vasili Vasilovich. *O que é atividade de estudo*. Revista escola inicial. N°7. 1999.

FREITAS, Raquel A. M. M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José C. ; SUANNO, Marilza V. ; ROSA, Sandra V. L. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: Editora da PUC/ CEPED Publicações, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.40, n.2, p.629-650, abr./jun, 2015.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos ; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa ; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia-GO. Ceped Publicações. Editora Kelps. 2013.

_____. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos e escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

MARX, Karl; Friedrich Engels. *O Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis-RJ. ed.2.Vozes. 2014.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo. 1ed. Expressão Popular. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes. 6ªed. 6ªtiragem. 2003.

A DINÂMICA DAS CONCEPÇÕES CURRICULARES HEGEMÔNICAS E A CONSTITUIÇÃO DO “FETICHE DO CURRÍCULO” NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcos Jerônimo Dias Júnior¹

INTRODUÇÃO

A atual sociedade permeada pelas lutas de classe e a contradição entre capital e trabalho no atual momento histórico vão constituindo as relações entre trabalho, educação e educação escolar, repercutindo no campo do currículo. São construídos neste contexto novos reordenamentos econômicos, políticos e culturais que incidem numa avalanche de reformas educacionais. Desse modo, este artigo apresenta a síntese de uma pesquisa desenvolvida sobre a proposta curricular da Rede Estadual de Ensino de Goiás, cujo principal objetivo foi revelar e analisar as principais deter-

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Núcleo de Estudos Marxista sobre Sociedade, Subjetividade e Educação da FE/UFG; Professor da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). mjr-goias2012@hotmail.com

minações que constituem a estrutura, organização e a dinâmica desta proposta. Para tanto, partimos das seguintes questões: quais elementos e mecanismos ideológicos estão presentes na estrutura, organização e desenvolvimento do campo do currículo da rede estadual em Goiás, e como essas relações se manifestam na Educação Física escolar? A investigação buscou apreender a totalidade e a concreticidade para além da aparência do objeto currículo escolar, a partir de análise bibliográfica-documental – proposta e orientações curriculares produzidas pela secretaria estadual de educação – articulada a uma investigação empírica, onde foram entrevistados professores e professoras da rede. O trabalho de pesquisa realizado nos permitiu a elaboração da categoria “*fetice do currículo*”, pois nossas análises revelam que a proposta curricular apresenta-se sob a forma de um currículo híbrido que justapõe e associa ideologicamente concepções neotecnicistas e neoescolanovistas, dissolvendo a necessária relação entre conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem, apresentando uma listagem de metas gerais, temas, conteúdos e expectativas de aprendizagem que em nossa análise se materializam como mecanismos ideológicos que comprometem o trabalho pedagógico na educação física escolar.

No decorrer histórico do desenvolvimento e transformação dos modos de produção socioeconômicos, não há registros de se ter criado e produzido, universalmente, tantos meios e objetos materiais e espirituais — cultura, ciência, tecnologia, mercadorias — como temos visto na sociedade contemporânea, sob a égide do modo de produção capitalista. Contraditoriamente, nunca foi tão profunda a desigualdade social em nível mundial. Assistimos, um tanto inertes e bastante impotentes, o aumento exponencial da exploração do trabalho, da alienação, do individualismo, da competitividade, da violência, da corrupção, do consumismo.

Nesse contexto, a educação escolar acaba por se constituir em mais um mecanismo de desenvolvimento do modo de produção, e, muito embora na aparência nunca os indivíduos frequentaram tanto e por tanto tempo a escola, um contingente imenso

de pessoas continua à margem do real e pleno acesso à ciência, à filosofia à arte e à tecnologia, mesmo estando dentro da escola, fenômeno contemporâneo que Kuenzer (2007) tão claramente explicita por meio da categoria inclusão excludente.

Alcançar e compreender a concreta função social da escola não é tarefa fácil, pois existem determinações e mediações que dizem respeito ao conhecimento e às formas de acesso a este que claramente o direciona para o aperfeiçoamento do processo de produção e reprodução do capital, pois entendemos que “[...] as determinações gerais do capital afetam, profundamente, cada âmbito particular, com alguma influência na educação, e, de forma nenhuma, apenas as instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Para dar direção ao conhecimento necessário aos indivíduos que esteja de acordo com seus interesses, o capital necessita constituir certos mecanismos ideológicos e sem dúvida, a “ampliação para menos” da educação escolar, conforme Algebaile (2009), tem sido um dos mais eficazes. A inclusão excludente e a ampliação para menos, tão caras ao capital, necessita de um currículo que seja tão contraditório quanto o tipo de educação escolar que foi historicamente se constituindo: um currículo que na essência coloca o conhecimento “de joelhos” diante do modo de produção, mas que ao mesmo tempo se mostra como instrumento indispensável da formação e do desenvolvimento das pessoas, pois para reproduzir-se, o capital ainda necessita educar o trabalhador — minimamente no que diz respeito aos conhecimentos científicos e tecnológicos e amplamente no que diz respeito a educá-lo ideologicamente.

Tais relações e contradições foram se revelando em toda sua complexidade à medida em que avançávamos em nossa pesquisa sobre a proposta curricular da Rede Estadual de Ensino de Goiás, cujo objetivo principal estava em desvelar e analisar a estrutura e a dinâmica desta proposta, com especial interesse em determinar qual ou quais teorias e/ou concepções curriculares sustentam a proposta e as orientações para sua implementação.

Realizamos uma investigação documental da proposta curricular, constituída de três documentos distintos: o documento que apresenta um plano de reforma educacional para o estado de Goiás intitulado “Pacto pela Educação” (2010), um outro documento intitulado “Currículo de Referência” (2011) e os “Cadernos de Reorientação Curricular” (2009; 2009a; 2009b; 2009; 2009d; 2009e; 2009f), todos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE). Articulada à investigação documental, realizamos uma pesquisa empírica com nove coordenadores e coordenadoras e dez professores e professoras de Educação Física de escolas localizadas no município de Anápolis. O procedimento metodológico adotado foram entrevistas semi-estruturadas, objetivando identificar como os professores compreendem a proposta curricular e como organizam seu trabalho a partir desta proposta.

O artigo apresenta a síntese da pesquisa realizada e se desenvolve em três momentos. No primeiro buscamos explicitar as mediações, relações e contradições entre a organização do sistema do capital e o currículo escolar, evidenciando as implicações para a formação humana. No segundo, detalhamos a estrutura e a dinâmica da proposta curricular da Rede Estadual de Educação de Goiás, particularidade que nos permitiu uma melhor compreensão da totalidade, quando colocamos em ênfase certos elementos que se configuram como verdadeiros mecanismos ideológicos curriculares. No terceiro momento explicitamos a categoria *currículo fetiche*, construída no processo de investigação e que para nós possui grande potencial analítico e crítico no campo da investigação curricular.

RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A IDEOLOGIA DO CAPITAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar é um fenômeno social dos mais complexos, de difícil delimitação e impossível conceituação em algumas páginas. Como objeto de investigação coloca para o pesquisador desafios teóricos e metodológicos bastante difíceis, pois é campo de disputas teóricas e políticas de alto nível entre os intelectuais que o elegeram como tema de estudo e pesquisa. A questão fundamental da transmissão cultural — o que cabe à escola ensinar — envolve várias outras dimensões, cada uma delas imprescindível para a compreensão do currículo.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Em nossa investigação, assumimos uma concepção de currículo escolar fundamentada em autores vinculados à tradição curricular crítica: Apple (1989, 2003, 2005 e 2006); Buras e Apple (2008); Paraskeva (2007) e Paraskeva, Gandin e Hypólito (2005). Entendemos que as formas de organização do modo de produção são determinações de primeira ordem que irão engendrar concepções e propostas curriculares que melhor se adequem ao contínuo processo de estruturação e reestruturação do sistema do capital. Dito isso, o campo do currículo deve ser entendido “[...] não meramente em termos dos padrões de interação social que dominam as salas de aula, mas, em termos de uma padronização mais ampla de relações sociais e econômicas, na estrutura social, da qual os professores e a própria escola são parte” (APLLE, 2006, p. 97).

Determinação não é determinismo, não se pode concluir que há um determinismo econômico direto sobre a educação escolar e o currículo e nem a ausência de tais determinações, trata-se de compreender que o contexto econômico e produtivo constituem, dinâmica e dialeticamente, as demais esferas da vida social. No que diz respeito à determinação do sistema do capital sobre a educação escolar, se fazem necessários sofisticados mecanismos ideológicos, uma vez que esta se constitui de dimensões bastante complexas e o currículo é apenas uma delas.

Podemos destacar, para melhor compreensão de tais determinações, ideias bastante difundidas atualmente que emergiram durante a nossa pesquisa, nos “Cadernos de Reorientação Curricular” e também nas entrevistas, que podemos considerar como mecanismos ideológicos cuja origem está nas relações econômicas e produtivas: a supervalorização do cotidiano dos estudantes como fonte de conhecimento escolar e a supervalorização de metodologias de ensino “lúdicas”, que mimetizam o processo de ensino e aprendizagem escolar em jogos e brincadeiras. No documento “Pacto pela Educação”, valoriza-se a aplicação de testes que possam mensurar a quantidade de conteúdos aprendidos pelos estudantes e ideias como eficiência, eficácia e busca de resultados permeiam todo o documento.

A proposta curricular portanto, “concilia o inconciliável” – cotidiano e ludicidade convivem harmoniosamente com testes e busca de eficiência nos resultados. Parece tratar-se de duas posições distintas, mas ambas possuem fundamentos comuns: uma formação técnica e instrumentalista com foco em resultados para preparar para o mundo produtivo, que ao mesmo tempo coloca em segundo plano o conhecimento, mas está atenta às singularidades: relativismo, racionalidade técnica, pragmatismo e eficiência. Trata-se de uma proposta curricular que, na aparência contraditória, serve adequadamente ao capital, pois objetiva educar minimamente para a produção enquanto regula tensões sociais, seleciona e hierarquiza a força de trabalho.

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de proporcionar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista (SAVIANI, 2005, p. 22).

A DINÂMICA DAS PERSPECTIVAS CURRICULARES HEGEMÔNICAS

A análise que empreendemos da proposta curricular da Rede Estadual de Ensino de Goiás nos revela que as perspectivas de educação escolar, ensino, aprendizagem e currículo que sustentam esta proposta podem facilmente ser identificadas com o “neotecnicismo” e o “neoescolanovismo”, tal como são apresentados por Saviani (2007) e Duarte (2010).

O neoescolanovismo atualiza as principais teses da Escola Nova, enfatizando a necessidade de construção de uma perspectiva pedagógica e curricular que valorize a capacidade e a liberdade de escolha dos estudantes, seus interesses, os diversos conhecimentos que circulam nas comunidades de onde eles vêm e o uso pedagógico das redes sociais. No centro do currículo estão os saberes cotidianos dos alunos e a cultura popular, critica-se o conhecimento fragmentado em disciplinas que muitas vezes não contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, conhecimento válido é aquele que é realmente útil, adquirido prazerosamente pelo aluno. A cultura regional e os saberes locais passam a ser o ponto de partida e de chegada do currículo.

São considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmata de que o conhecimento tem valor quando

pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 37).

Iniciam-se, no âmbito escolar e nas discussões sobre o currículo, um processo ideológico que supervaloriza os variados discursos singulares e de supostas realidades. As narrativas subjetivistas dissociadas das questões objetivas e os saberes isolados e neutros passam a substituir a teoria – ciências da natureza, filosofia, arte e história são narrativas que podem ser apreendidas de diferentes modos e perspectivas.

Para Libâneo (2013), atualmente configuram-se duas perspectivas curriculares hegemônicas, uma que engendra um currículo instrumental e outra que define um currículo intercultural. Para o autor, o currículo instrumental é caracterizado por uma proposta de desenvolvimento de competências mínimas, inserção dos alunos no mundo do consumo e das tecnologias interessadas ao sistema do capital de forma pragmática. Além disso, influencia na construção da consciência da comunidade escolar para não ir contra o sistema, mascarados por mecanismos ideológicos de valores para a cidadania, de solidariedade, socialização, paz, harmonia e empregabilidade.

Mantém, aí, uma escola de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, mas realça-se ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade. Define-se, assim, uma proposta de educação voltada para os mais pobres, visando atender a suas necessidades mínimas, suficientes para empregos e sobrevivência social (LIBÂNEO, 2013, p. 59).

O currículo intercultural objetiva-se para a relevância da cultura particular ou de grupos isolados, experiência dos alunos e dos professores, limita-se à questão social pragmática e enfatiza a singu-

laridade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva curricular, é ressaltado que o aluno é marginalizado, pois não tem voz no processo de ensino e aprendizagem e a cultura local é rejeitada.

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (DUARTE, 2010, p. 36).

A proposta curricular da Rede Estadual de Ensino de Goiás constitui-se, portanto, numa particularidade na universalidade. Identificamos na proposta as duas concepções hegemônicas que no atual momento histórico têm contribuído para que a educação escolar se coloque cada vez mais à serviço do sistema do capital: neotecnicismo e neoescolanovismo se conjugam e se harmonizam. No campo da teoria curricular estas duas concepções se materializam em currículo instrumental e currículo intercultural, conforme Libâneo (2013). No caso do estado de Goiás, podemos dizer que a proposta curricular da rede é instrumental/intercultural, um currículo híbrido, um *currículo fetiche*.

O CURRÍCULO FETICHE

A análise que empreendemos dos dados da realidade concreta, tanto os documentos que constituem a proposta curricular quanto as entrevistas realizadas com professoras e professores nos proporcionaram a compreensão de que há duas perspectivas curriculares hegemônicas – a perspectiva curricular instrumental, de base neotecnicista e a perspectiva curricular intercultural, de base neoescolanovista. No caso da proposta aqui analisada, tais concepções se materializam num currículo híbrido e eclético, contraditório, mas que serve adequadamente ao sistema do capital.

Não por acaso, organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial) e grupos econômicos (bancos e fundações de empresas privadas) têm papel importante na disseminação de mecanismos ideológicos travestidos de ideias pedagógicas inovadoras.

As políticas educacionais em curso sob auspícios dos organismos internacionais carregam uma visão de escola em que há sobreposição da missão social e econômica sobre a missão pedagógica. Currículo e escola são instrumentos para resolver problemas sociais ou econômicos para minimizar os efeitos indesejáveis da pobreza em relação aos interesses do mercado. Concebe-se escola como focada nas necessidades imediatas do aluno, não no conhecimento e na aprendizagem, produzindo esvaziamento dos conteúdos, já que predomina um currículo baseado em habilidades e competências desprovidas de reflexividade (LIBÂNEO, 2013, p. 61).

O documento “Pacto pela Educação” explicita de forma geral a proposta educacional da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Perpassam pelo documento, como já mencionamos anteriormente, conceitos e expressões claramente vinculados ao discurso hegemônico do mundo da produção e da economia. Podemos afirmar que se trata claramente de um currículo de resultados. Es-

trutura-se em cinco pilares, que se desdobram em metas e ações: 1-Valorizar e fortalecer o profissional da Educação, 2-Adotar práticas de ensino alto impacto na aprendizagem, 3- Reduzir significativamente a desigualdade educacional, 4- Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, 5- Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

Após vencermos o século XX, acompanhando a vitória da lógica mercantil no campo da educação, cada vez mais se vê o currículo orquestrado pelos organismos internacionais, cujas palavras de ordem foram e continuam sendo: quantidade, produtividade, e equidade com máxima racionalização e otimização dos recursos existentes. [...] nela, o saber fazer passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de competência. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos (MARTINS, 2010, p. 18-19).

O “Pacto pela Educação” direciona a formação e o desenvolvimento para a produtividade, o utilitarismo, a busca de resultados, performance, competitividade, meritocracia. Nas entrevistas, alguns professores colocam que o único objetivo claro do “Pacto pela Educação” é a busca de resultados quantitativos por meio das avaliações externas, pressionando escolas e professores para não baixarem os índices que prejudicam a nota do IDEB.

Neste documento enfatiza-se a necessidade de aprendizagens mínimas, com ênfase na matemática, português e ciências naturais, que se tornam modelos para pensar as outras áreas do conhecimento. Circunscreve-se aqui um “currículo mínimo”, que entrará em choque e em contradição com o “Currículo de Referência”, onde uma ampla lista de conteúdos fragmentados e desarticulados e centenas de expectativas de aprendizagem serão apresentadas para cada área do conhecimento, para cada bimestre

de cada série do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio. É para desenvolver as dezenas de expectativas de aprendizagem, dissolvidas em habilidades e competências, ou atender às necessidades de aprendizagens básicas em matemática, português e ciências naturais? Esse questionamento partiu de um dos professores que entrevistamos.

No “Currículo de Referência” para cada série e para cada bimestre há um quadro onde se delimitam as expectativas de aprendizagem, os eixos temáticos e conteúdos. O documento apresenta-se como flexível e aberto à mudanças, delegando autonomia às unidades escolares e professores para trabalhar os conteúdos propostos de acordo com as possibilidades da escola e necessidades dos estudantes. No entanto, as expectativas de aprendizagem sobrepõem os conteúdos contam-se às centenas, para cada área do conhecimento, por bimestre. O que se pretende com uma proposição curricular destas? Como seria possível ao professor e aos estudantes alcançar centenas de expectativas de aprendizagem num único bimestre?

As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. [...] a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas. [...] consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista (DUARTE, 2006, p. 34-37).

Ainda sobre o currículo de referência, destacamos algumas observações feitas pelos professores entrevistados. Os problemas mais ressaltados foram a falta de coerência dos livros didáticos disponíveis com o currículo proposto, a repetição de conteúdos e temáticas, conteúdos vagos, a grande quantidade de expectativas de aprendizagem e a confusão destas com o que seriam os conteúdos, a ausência de formação continuada para compreender melhor a proposta.

Como reprodutora, a escola atua na seleção e distribuição do conhecimento, da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade. [...] Como produtora, o que a escola faz é criar conhecimento técnico-administrativo em alto nível para empresas econômicas, além de produzir formas culturais ideológicas a serviço dos grupos que estão no poder. Como legitimadora, a escola cumpre o papel de mascaramento das desigualdades, veiculando ideias que façam parecer natural e justo o sistema econômico-social vigente e que possibilitem a justificação e aceitação do domínio de determinado(s) grupo(s) (SAVIANI, 2010, p. 49).

A bimestralização, caracterizada pela determinação precisa das expectativas de aprendizagem e dos conteúdos de cada bimestre, é um forte elemento da dinâmica organizacional do “Currículo de Referência”. Justifica-se pela hipótese de que se, por acaso, um aluno sair de uma escola da rede e ir para outra, da mesma cidade ou qualquer local do estado, irá ter condições de trabalhar o mesmo conteúdo, conseqüentemente, ter a mesma formação. Tal “engessamento” entrará em contradição depois com os “Cadernos de Reorientação Curricular”, que incentivam os professores a organizarem os conteúdos conforme suas possibilidades, as necessidades dos estudantes das comunidades onde se localizam as escolas.

Os “Cadernos de Reorientação Curricular” possuem uma outra dinâmica, aparentemente completamente diferente daquela que identificamos no “Currículo de Referência”. Embora se carac-

terizem por apresentar de forma funcional e objetiva uma série de proposições pedagógico-didáticas, são permeados de termos como diversidade, diferença, coletividade, cidadania, inovação, autonomia, sensibilidade, criatividade. Há uma exaltação da vida cotidiana do aluno não somente como ponto de partida, mas como linha norteadora, embora autônoma e flexível, do trato com os conteúdos.

Solicita-se praticamente em todos os cadernos que os professores levem os alunos a se reconhecerem na escola em relação às suas comunidades de origem, valorização e respeito à cultura local, às experiências individuais e necessidades de cada aluno. No Caderno Cinco (2009e), orienta-se o professor a pensar a educação do ponto de vista da diferença e da diversidade e a buscar realizar um trabalho coletivo, por meio do diálogo e da troca de experiências com outros professores. Podemos afirmar que se trata claramente de um currículo intercultural.

Assim como o trabalho passa a ter o seu valor determinado, não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo concreto de seus produtos, mas sim pelo valor abstrato, isto é, seu valor de troca, assim também a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o “aprender a aprender”. O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas o indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado (DUARTE, 2006, p.116).

De acordo com relatos colhidos nas entrevistas, aos professores foi veiculada a informação de que haveria um processo de formação continuada para que todos pudessem tomar conhecimento e participar da elaboração da proposta curricular, com apoio de universidades e incentivo à participação ativa dos docentes na elaboração dos documentos norteadores. Mas o que se

consolidou na realidade foram poucos momentos para o debate coletivo, houve a participação de poucos professores no processo de elaboração dos cadernos, considerados por muitos professores a referência mais importante.

Para Marx e Engels (2010a, p. 50), “[...] para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhe condições tais que lhe permitam pelo menos uma existência servil”. Essas condições transparecem na realidade também por meio de mecanismos ideológicos, como por exemplo, uma suposta participação em ações repressoras e a valorização do discurso da diferença como estratégia de harmonização das relações sociais nos países pobres, escondendo-se os conflitos econômicos de poder e as desigualdades entre grupos e classes sociais. Além disso, a propagação do discurso de que existe emprego para todos e bons salários para aqueles que têm mérito, ou seja, que são criativos, eficientes, inovadores.

A função metodológica e social do currículo da rede se aproxima da articulação realizada por Mészáros (2008) sobre a relação entre educação escolar e capital, ou seja, há uma proposta de construção de uma educação para os ricos e uma educação para os pobres, que precisam ser controlados pelos interesses dominantes que selecionam alguns para servir de modelo para enfatizar a ideologia da culpabilização dos indivíduos que não conseguem êxito nas relações materiais da vida social. “Para sermos honestos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social” (APPLE, 2006, p. 85). Um currículo que separa o trabalho manual e intelectual, dicotomiza a teoria da prática, nega a historicidade e a totalidade social e submete professores e alunos a uma ideia aparente de democratização, liberdade e autonomia.

Logo, a proposta curricular objetiva, de maneira interessada ideologicamente, garantir aos alunos a confluência contraditória da permanência na vida escolar com autovalorização do cotidiano e dos saberes locais, negando os conhecimentos da ciência, da filosofia e da arte. Ao mesmo tempo, ao colocar como objetivos o bom

desempenho em testes e o aumento do índice do IDEB, enfatiza tais conhecimentos, porém num viés utilitarista e pragmatista.

Esse currículo híbrido, complexo e contraditório na aparência, se constitui em importante instrumento educativo ao conformar os conteúdos escolares aos objetivos do sistema do capital. Em nossa pesquisa o denominamos de “currículo fetiche”, pois percebemos que carrega em sua essência as características do fetichismo da mercadoria, tal como explicitado por Marx (2013, p. 146): “[...] aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos”.

Se o fetichismo em Marx (2013) é a aparência de uma relação direta entre as coisas e não entre as pessoas, ocultando que as relações são sempre sociais – mediatizadas pelas coisas – o *currículo fetiche* se apresenta também como um instrumento que se justifica a si mesmo, pois “(...) é assim que as coisas são, são esses os conhecimentos que são necessários para as pessoas no mundo de hoje”, conforme o relato de uma das professoras que entrevistamos.

O *currículo fetiche* se estrutura na confluência e na justaposição, mais ideológica do que pedagógica, de duas perspectivas: a neotecnicista – de viés instrumental, orientada por uma política de resultados que requer uma formação cultural e científica mínima que atenda às necessidades da produção mercado; e a neoescolanovista – que hipervaloriza a heterogeneidade e a diversidade, o multiculturalismo, o cotidiano imediato e a subjetividade de alunos e professores.

A proposta curricular aqui analisada e que denominamos *currículo fetiche*, possui também como fundamento um relativismo sensível-suprassensível, termo elaborado por Marx (2013) para caracterizar a existência real do objeto ou instrumento, porém, a funcionalidade é alterada pelos seres humanos por uma reflexão ilusória, idealista, ideológica. “A educação está sendo posta em sintonia com um esvaziamento completo, à medida que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer

coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (DUARTE, 2006, p. 54).

O currículo escolar, portanto, possui um grande valor na totalidade das complexas relações e mecanismos que são necessários para a educação do trabalhador adequado às necessidades do mercado. Aparenta possuir função essencial à formação e ao desenvolvimento humano, mas se trata na realidade de um objeto “fantasmagórico”, descolado da realidade concreta, místico e enigmático, naturalizado e neutro. As propriedades do currículo se encontram a partir dele e nele mesmo, existentes como se fossem geradas pelo próprio instrumento: a forma se separa do conteúdo, a essência se esconde na aparência, a totalidade desaparece na diferença e na singularidade.

O *currículo fetiche* atende, no nosso entendimento, a interesses bem maiores e mais complexos do que as necessidades educativas e formativas das crianças e jovens do estado de Goiás. Podemos considerar que se trata de “intervalo totalitário de caráter pluralista”, conforme Mészáros (2012). O currículo se materializa como uma importante estratégia ideológica da classe dominante para reorganização do espaço-tempo de ação do capital - trata-se de um “intervalo”, já que necessita de um certo tempo para se recompor em momentos em que se agudiza a crise.

Para Mészáros (2012, p. 244), “[...] a principal função do intervalo totalitário é *reconstituir* a estrutura geral do metabolismo social capitalista e, assim, preparar o terreno para um retorno do modo pluralista de legitimação político-ideológico”. Assim, o *currículo fetiche* naturaliza e reestabelece a ordem das coisas no âmbito da educação escolar, aproximando a escola daquilo que seria, aparentemente, de interesse da sociedade e legitimando-se como necessário.

Uma das premissas fundamentais que orienta nossas análises é que todo fenômeno ou objeto social estão relacionados à macroestrutura econômica e a partir desta vão se constituindo sob formas muito complexas. “O conhecimento que penetra na

escola — aqueles princípios, ideias e categorias — deriva de uma história determinada e de uma realidade econômica e política também determinada” (APLLE, 2006, p. 212). Logo, para nós o *currículo fetiche* é um fenômeno social, no âmbito escolar, onde mais se revelam e se materializam mecanismos ideológicos que constituem, no atual momento histórico, a base sobre a qual se estruturam as concepções a respeito do conhecimento escolar, sua organização e distribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa permitiu que compreendêssemos a força ideológica que o currículo fetiche possui, mesmo quando determinado e pronto como é o caso da proposta curricular aqui analisada, na organização do trabalho pedagógico nas escolas e na maneira como os professores compreendem e realizam o ensino. A ideia de que basta aprimorar o currículo escolar para que tenhamos uma educação de melhor qualidade e melhor desempenho tanto de professores quanto de alunos está fortemente arraigada no espaço escolar.

O *currículo fetiche* se impõe dessa forma, “virando a realidade de cabeça para baixo”, pois o problema sempre está em algum elemento isolado da totalidade: na gestão, no professor, no aluno... No atual momento, o problema aparentemente está no conhecimento que é ensinado nas escolas, distante da realidade social e cultural dos estudantes, pouco atrativo, muito teórico e pouco prático, etc. (DUARTE et. al, 2012).

No *currículo fetiche* é constituída e reafirmada a primazia do sujeito, o recuo da teoria e o esvaziamento da ciência e da filosofia como pares dialéticos. A ciência, quando trabalhada, é fragmentada em conceitos isolados e luta-se para que estes sejam aprendidos “fazendo” ou “brincando”, síntese didática da discussão anteriormente realizada a respeito da hibridização e justaposição entre neotecnicismo e neoscolanovismo.

Entendemos, portanto, com as análises realizadas sobre a relação entre o currículo escolar e a ideologia do capital, a compreensão da dinâmica das perspectivas curriculares hegemônicas e a elaboração da categoria *currículo fetiche*, que o currículo escolar tem servido à reprodução de um tipo de homogeneização formalista e ao mesmo tempo relativista do conhecimento, materializando-se, por um lado, num conjunto de listas de conteúdos e por outro, num conjunto de exortações de ordem subjetiva prescritas para os professores. Na proposta curricular que analisamos, confundem-se e atravessam-se concepções, objetivos, temas e conteúdos de ensino.

Isso dificulta sobremaneira o trabalho do professor, pois ele mesmo tende a adotar práticas pedagógicas singulares que se isolam do todo, distancia-se do objeto de conhecimento de sua disciplina e entende que o conhecimento se constitui a partir das particularidades. Essa compreensão da realidade escolar e a maneira como o professor entende o conhecimento leva-nos à afirmação de que professores e alunos estão aprisionados em universos individuais, tornando-se cada vez mais incapazes de compreender a totalidade social na qual se encontram e muito menos capazes de transformá-la.

Esperamos que as análises aqui apresentadas e o conceito de *currículo fetiche* contribuam para uma reflexão mais crítica sobre o currículo escolar, num momento tão importante e decisivo para a educação brasileira, em que são discutidas e duramente disputadas a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. *Educando à direita*. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Para além da lógica do mercado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Ideologia e Currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

BURAS, Kristen L.; APPLE, Michael W. *Currículo, poder e lutas educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DUARTE, Newton. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica*. Autores associados, 2010.

_____. *Vigotski e o “aprender e aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 4º Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

_____ et al. Marxismo e a questão dos conteúdos escolares. Trabalho apresentado no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”. Disponível em <histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf>. Acesso em 24/09/2016.

GOIÁS. Referências Teórico-metodológicas para a elaboração de sequências didáticas do ensino de educação física. In: *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas – convite a ação: educação física 6.4*. Goiânia, 2009.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em debate: direito à educação - desafio da qualidade*. Goiânia, 2009a.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas – convite à ação: educação física 6.4*. Goiânia, 2009b.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em debate: Matrizes Curriculares*. Goiânia, 2009c.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo e práticas culturais – as áreas de conhecimento*. Goiânia, 2009d.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Relatos de práticas*. Goiânia, 2009e.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Sequências didáticas – convite a ação: anos iniciais do ensino fundamental*. Goiânia, 2009f.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Pacto pela educação: um futuro melhor exige mudanças*. Goiânia, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Currículo referência da Educação Básica do Estado de Goiás*. Goiânia, 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out./ 2007. Disponível em <cedes.unicamp.br>. Acesso em 12/12/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Kelps, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2012.

PARASKEVA, João. *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Plátano, 2007.

PARASKEVA, João; GANDIN, Danilo; HYPÓLITO, Álvaro. (Orgs.). *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda*. Lisboa: Plátano, 2005.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESQUISA COMO INSTRUMENTO

Renata Machado de Assis¹; Daisy de Araújo Vilela²

JUSTIFICATIVA

Este trabalho apresenta as experiências desenvolvidas pelo Pibid de Educação Física (UFG/REJ), no que se refere às atividades planejadas, executadas e avaliadas e que visam a formação de toda a equipe (acadêmicos, professora supervisora, professora coordenadora de área) e demais integrantes do coletivo escolar, de modo especial enfocando o papel da pesquisa no processo de formação e na prática docente. O Pibid de Educação Física, desde o início, permite a aproximação dos acadêmicos em formação do cotidiano da escola pública, proporcionando que eles se reconheçam no papel de docentes e refletindo sobre sua prática no coti-

1 Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Jataí, coordenadora de área do Pibid de Educação Física. Doutora em Educação. E-mail: renatafef@hotmail.com

2 Docente do curso de Fisioterapia da UFG/Regional Jataí, doutoranda em Ciências da Saúde/UFG. E-mail: daisyaraujovilela@gmail.com

diano escolar, por meio de um movimento de aproximação com a realidade. As atividades desenvolvidas pelos pibidianos extrapolam o formato rígido de aulas e avaliações e, de modo especial, a pesquisa ocupa lugar essencial neste contexto, como instrumento que contribui na formação dos futuros professores e permite conhecer melhor a realidade em que estão atuando. Este subprojeto ocorre na escola parceira durante três tardes da semana, e nas outras duas tardes os alunos se dedicam às atividades que não precisam ser realizadas *in loco* (estudos teóricos, pesquisa e produção de textos). As atividades do grupo consistem em: planejamentos anuais, semestrais e diários, reuniões semanais para conversar sobre as atividades desenvolvidas, reuniões de estudos e formação teórica, programação e realização de eventos (gincanas, oficinas, festivais, campeonatos, apresentações, etc.), escrita e apresentação de trabalhos em eventos científicos, e recentemente foram elaborados dois projetos de pesquisa, a partir das experiências dos acadêmicos pibidianos, no sentido de investigarem mais sobre a escola e sobre o que ocorre neste espaço educacional. A participação dos licenciandos no Pibid é essencial para sua formação e futura atuação profissional. Os alunos em formação aprendem conciliando teoria e prática, e dentro de uma realidade concreta em sua área de atuação. Eles vivenciam, ao mesmo tempo, o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação das atividades, e a experiência de pesquisa, e ainda aprendem a lidar com as relações interpessoais e as situações inusitadas do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, preparando-se para a construção da identidade docente e para a socialização profissional.

Este trabalho tem a intenção de apresentar as experiências desenvolvidas pela equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí (REJ), no que se refere às atividades planejadas, executadas e avaliadas, que visam a formação de todos os pibidianos – acadêmicos, professora super-

visora, professora coordenadora de área – bem como de outros integrantes do coletivo escolar.

O Pibid de Educação Física teve início em abril de 2014, na escola parceira, com a proposta inicial de desenvolver conteúdos da área de Educação Física, e áreas afins, que não fossem muito trabalhados no contexto escolar, ou seja, a intenção era trazer para os alunos da escola experiências interessantes e por vezes até desconhecidas. Além disso, este trabalho realizado pelo Pibid, desde o início, permite a aproximação dos acadêmicos em formação do cotidiano da escola pública, proporcionando que eles se reconheçam no papel de docentes e refletindo sobre sua prática no cotidiano escolar, por meio de um movimento de aproximação com a realidade (ASSIS, 2014).

Em cada ano de funcionamento do Pibid na escola parceira, foram feitos planos de trabalho e relatórios anuais vinculados ao planejamento inicial mais amplo, e as experiências seguiram sempre a lógica do planejar, executar e avaliar, atendendo ao princípio da ação- reflexão-ação proposto por Schön (2000).

Além das atividades de aulas para os alunos, os acadêmicos planejam algumas adicionais, como eventos (gincanas, festivais, campeonatos, dentre outros), apresentações em festividades da escola (especialmente na festa junina de cada ano), passeios (aulas extraclasse), recreio dirigido e, especialmente, no ano de 2017, foi possível desenvolver dois projetos de pesquisa, em andamento.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho, apresentado no encontro que debate didática e práticas de ensino, é trazer a público as experiências desenvolvidas pelo Pibid de Educação Física na escola parceira e que extrapola o formato rígido de aulas e avaliações e, de modo especial, expor o lugar da pesquisa neste contexto, como instrumento essencial que contribui na formação dos fu-

turos professores e permite conhecer melhor a realidade em que estão atuando.

METODOLOGIA

Desde o ano de 2007 a UFG submete subprojetos ao Pibid, e na Regional Jatá as áreas contempladas na última versão (2014–2018) são: Matemática, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Biologia, Pedagogia, Educação Física e Química.

O Pibid de Educação Física é desenvolvido na escola parceira durante três tardes da semana, e nas outras duas tardes os alunos se dedicam às atividades que não precisam ser realizadas na escola (estudos teóricos, pesquisa e produção de textos). As atividades do grupo consistem em: planejamentos anuais, semestrais e diários, reuniões semanais para conversar sobre as atividades desenvolvidas, reuniões de estudos e formação teórica, programação e realização de eventos (gincanas, oficinas, festivais, campeonatos, apresentações, etc.), escrita e apresentação de trabalhos em eventos científicos, e recentemente foram elaborados dois projetos de pesquisa, a partir das experiências dos acadêmicos pibidianos, no sentido de investigarem mais sobre a escola e sobre o que ocorre neste espaço educacional. Os dois projetos foram elaborados no início deste ano, passaram por fundamentação teórica e estruturação escrita, correções e momentos de aprendizagem sobre elaboração de projetos, para então, no segundo semestre, ser desenvolvido. Ambos preveem a aplicação de questionários aos sujeitos da escola.

Um dos projetos pretende investigar os pontos positivos e negativos do recreio dirigido. Desde o início do Pibid na escola, foi solicitada pela direção a inclusão deste tipo de recreio, visando diminuir os acidentes e brigas que ocorriam no tempo livre entre as aulas. Neste ano de 2017 os bolsistas se subdividem em três equipes para a realização de dois recreios, sendo um primeiro em que cada equipe fica responsável por duas turmas e realizam brincadeiras, e um segundo no qual os alunos escolhem as oficinas

que preferem: desenho, arco e corda, futsal e queimada. Interessa aos pesquisadores conhecer a opinião do coletivo escolar sobre o recreio, no formato adotado, para rever os benefícios (ou não) deste tipo de recreio e mesmo pensar em sua reestruturação, se for o caso. Responderão ao questionário os seguintes sujeitos: diretora, coordenadoras, professores de sala de aula e de Educação Física, funcionários, alunos e pibidianos que não fazem parte deste grupo de pesquisadores.

O outro projeto de pesquisa investiga os aspectos sociais que influenciam no comportamento escolar dos alunos de educação infantil e ensino fundamental. O grupo de pesquisadores se interessou em entender melhor sobre as alterações de comportamento apresentadas por uma parcela de alunos, com manifestações de agressividade ou retraimento, tanto nas aulas de Educação Física do Pibid quanto nas aulas de sala e durante o período de recreio, e verificar como o coletivo escolar lida com estes alunos. A intenção em realizar esta pesquisa é coletar informações para subsidiar os próximos planejamentos e buscar alternativas para lidar com crianças que apresentam este tipo de problema. Será aplicado questionário aos sujeitos: os professores de sala de aula, os professores de Educação Física dessas turmas e a equipe gestora (coordenadoras e diretora).

Ambos os projetos serão desenvolvidos no turno de funcionamento do Pibid, portanto, todos os sujeitos são lotados no turno vespertino. Os instrumentos de pesquisa já foram elaborados e passam pela fase de revisão final para que a aplicação ocorra por volta do final do mês de setembro de 2017. A previsão é de que a tabulação e análise dos dados ocorram nos meses de outubro a dezembro, e a finalização dos relatórios de pesquisa está prevista para o mês de janeiro de 2018.

Destacam-se, nos objetos de estudo delimitados pelos pibidianos, o anseio de conhecer melhor a realidade escolar e os fatores que influenciam na prática docente, dentro deste contexto. Um projeto visa avaliar a prática desenvolvida desde o início do subprojeto na escola, que é o recreio dirigido, no sentido de redimensionar

seu formato; e o outro pretende conhecer melhor os problemas de comportamento apresentados pelos alunos que participam de suas aulas, na intenção de pensar alternativas para maior inclusão destes nas aulas. Portanto, a pesquisa apresenta-se como um instrumento de complementação das atividades desenvolvidas pelo grupo na escola, e ao mesmo tempo possibilita ampliar o aprofundamento teórico sobre as questões demandadas e permite repensar a prática, além de contribuir para a formação de professores pesquisadores, que aprenderão a gerar perguntas-problema a partir de sua prática docente, e buscarão a pesquisa como importante instrumento para repensar e reformular sua atuação profissional.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A formação docente durante a graduação é objeto de estudo constante, e o Pibid se apresenta como um parceiro na incrementação da formação dos futuros professores.

O Pibid surgiu dentro de um contexto neoliberal, por meio da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que determinou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a função de estimular a formação docente para a educação básica, tanto na graduação quanto na pós-graduação, visando o incentivo à valorização da carreira docente (BRASIL, 2007).

A Capes financia alguns programas, dentre eles o Pibid, dentro da linha de formação inicial, mas que também fomenta a formação continuada para alguns dos sujeitos envolvidos, como os professores coordenadores de área (docentes universitários) e os professores supervisores (docentes da educação básica).

A criação do programa em 2007 previa a “conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2013, p. 05).

Estudos de autores como Rausch e Frantz (2013), Ambrosetti et al (2013) e Ribeiro, Paniago e Oliveira (2014) investigaram as contribuições do Pibid para a formação de professores, e os resultados demonstraram que todos os envolvidos no programa se beneficiam da relação estabelecida entre universidade e escola, tanto os cursos, quanto professores universitários e da educação básica, e os acadêmicos.

No entender de Perrenoud et al (2002), é essencial que as instituições de formação docente estabeleçam parcerias com instituições de educação básica, propiciando o amplo contato entre os futuros profissionais, os professores que já trabalham neste meio e os alunos das escolas, de forma a viabilizar a construção de conhecimento por meio da integração e do contato direto com esse contexto de trabalho. Os autores sugerem que a formação dos professores deveria ser voltada para a solução de problemas, por meio de confronto com as experiências diárias na escola, e que se trabalhasse a partir de situações inusitadas, sucessos e fracassos, inseguranças e realizações, deparando-se com dificuldades a serem superadas.

Isto remete à proposta do Pibid, que visa aproximar os estudantes dos cursos de licenciatura do ambiente escolar em sua universalidade, com problemas, limitações e dificuldades, a partir da parceria estabelecida entre universidade e escola. De acordo com Clates e Günther (2015), o Pibid possibilita maior conhecimento da realidade da futura área de atuação profissional e das falhas existentes no processo de formação, permitindo a antecipação da socialização docente, enquanto, por outro lado, permite a assimilação de métodos interventivos, assimilação teórica e processos reflexivos que viabilizam ampliar a base, durante o processo formativo, descortinando a realidade da educação, das condições de trabalho e da formação docente. No entender das autoras, os licenciandos podem, por meio da participação no Pibid, “transformar sua trajetória acadêmica de mero cumprimento curricular, em oportunidade de construção de sua identidade” (p. 62).

A construção da identidade docente ocorre durante toda a vida. De acordo com estudo realizado por Gori (2000), os elementos que limitam ou facilitam a prática docente do professor iniciante e os recursos dos quais ele se utiliza para construir sua prática pedagógica sofrem influência de três eixos centrais: da sua trajetória de vida, da sua formação inicial e continuada, e das condições de trabalho no contexto escolar. Na mesma direção, Clates e Günther (2015) afirmam que

o processo identitário que constitui o profissional é de suma importância, seja ele concebido no espaço familiar, acadêmico e escolar, durante atuação docente, pois, assim, através das experiências construídas nesses espaços é que se adquirem identidades nos variados momentos de sua vida que se completam para a formação da identidade profissional (p. 63).

Diante disso, no entender das autoras, o percurso formativo não se refere apenas à vida acadêmica, pois as experiências anteriores compõem esta formação, assim como o processo de socialização docente, que representa o contato direto com a escola, a vivência da instituição de forma integral. O Pibid, portanto, tem essa função social com os licenciandos, de inseri-los no contexto escolar de forma a sentir a docência concretamente, convivendo com as turmas de alunos, com os problemas, e com a escola de modo amplo.

Pesquisa realizada por Moura (2017) apontou relatos dos bolsistas de iniciação à docência (BID) sobre os problemas e dificuldades vivenciados durante o desenvolvimento do subprojeto de Educação Física da UFG/REJ:

conflitos entre os BID da própria equipe; a falta de interesse dos alunos da educação básica para com as propostas; o não engajamento ou pouco compromisso da escola com a proposta do subprojeto; o corte de verbas que vem ocorrendo desde 2015; e o desenvolvimento das atividades

que precisarem ser [ministradas] para os alunos no contra turno escolar. [...] foram citadas a burocracia e complexidade dos relatórios, [...] poderiam ser mais simplificados e entregues anualmente, não semestralmente (p. 74).

Foram ainda citados: a falta de incentivo financeiro para a participação em encontros, como custeio de passagens e de alimentação; o pequeno número de vagas para bolsistas por subprojeto; o enrijecimento na forma de gastar verbas recebidas, por vezes não contemplando a demanda dos subprojetos. O estudo citado constatou que o Pibid apresenta contribuições efetivas na formação dos alunos dos cursos de licenciatura, no entanto, “apresenta problemas de ordem estrutural e conjuntural que afetam a realização das atividades previstas e o desenvolvimento do planejamento inicial” (MOURA, 2017, p. 74). Foi relatado, ainda, que os sujeitos tentam superar as dificuldades encontradas da melhor forma possível, por meio de ações criativas e estratégias que viabilizem o desenvolvimento do subprojeto de forma satisfatória.

Esta adaptação às necessidades que o meio profissional apresenta ajuda a criar no BID o espírito inovador, de solução de problemas, que é essencial à formação de sua identidade docente, visto que o meio profissional se apresenta com surpresas, boas e ruins, que requerem sabedoria e criatividade do professor, no exercício diário de sua profissão.

Gori (2000) destaca que o processo de inserção do docente no contexto escolar é vivenciado com dificuldades e facilidades, e isto requer, por parte deste professor iniciante, a utilização de recursos e artifícios para nortear sua ação docente. Entende-se, diante disso, que os acadêmicos que participam do Pibid, durante seu curso de formação, iniciam sua vida profissional com menos dificuldades para o enfrentamento cotidiano das intempéries escolares, por já terem vivenciado diferentes experiências e por terem aprendido a lidar com as mais diversas situações.

Clates e Günther (2015) apontam que o Pibid tem papel relevante na formação inicial por propiciar experiências significativas e consistentes sobre o contexto escolar aos jovens professores, mas por outro lado ainda deixa a desejar no tocante à indissociabilidade entre teoria e prática, a exemplo do que ocorre também na graduação. Portanto, no entender das autoras, o Pibid tem se constituído em espaço privilegiado no sentido de “gerar experiências relevantes na formação de futuros professores de EF, mas pode, por outro lado, oferecer situações de aprofundamento e maior solidez em relação às elaborações teóricas que emergem desse processo” (p. 65). Diante desta afirmação e do que foi exposto neste artigo sobre a realidade do Pibid de Educação Física da UFG/REJ, pode-se inferir sobre o relevante papel da pesquisa como coadjuvante da prática docente, contribuindo na formação do professor-pesquisador que investiga sua prática pedagógica, de forma a desenvolver a práxis, ou pelo menos se aproximar do estabelecimento de relações entre teoria e prática.

Borges (1998) constatou que “a formação acadêmica está distante da realidade escolar” (p. 165). Para a autora, embora seja indissociável a teoria da prática, durante a formação nem sempre esse vínculo é realizado, pois a problematização da prática fazendo uso da teoria para sua compreensão e vice-versa parece uma tarefa difícil de ser concretizada. Não se trata, no entender da autora, de dizer que a universidade deve ser responsável por formar o docente em todas as suas dimensões, pois isto seria “impossível e pretensioso” (p. 168), mas legitimar os saberes da experiência pode ser uma proposta viável. Trata-se de buscar formar profissionais reflexivos (SCHÖN, 2000).

No entender de Caldeira e Azzi (1997, p. 106), “reduzir distâncias entre a teoria e a prática é um dos objetivos centrais da formação de professores”. As autoras também citam a teoria da reflexão *na* e *sobre* a ação, de Donald Schön, em busca de uma concepção do docente como profissional crítico e capaz de identificar os determinantes que condicionam sua prática docente,

bem como os limites encontrados no exercício de seu trabalho. Por outro lado, é importante que o docente se situe como sujeito histórico do processo de ensino- aprendizagem, com criticidade e visando a transformação do cotidiano escolar, em prol de projeto educativo claro e determinado. Nesta construção da práxis devem-se observar os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem: professor, aluno e conhecimento.

As autoras apontam dois caminhos: “buscar a teoria que ajude a compreender a realidade e aproximar-se da prática efetiva” (CALDEIRA; AZZI, 1997, p. 116). No entanto, elas afirmam que a reflexão só é possível se for exercitada. É preciso que o professor busque esta forma de aprender e perceba a riqueza do trabalho “no qual experiências, saberes, conhecimentos individuais afirmam-se, contrastam-se e unificam-se, construindo uma experiência coletiva” (p. 119). Diante disso, neste contexto pode-se destacar o papel da pesquisa como importante instrumento de formação e de prática docente.

Alguns autores abordam a pesquisa como postura de formação e atuação pedagógica (ALVES-MAZZOTTI, 2001; AROUCA, 2001; LÜDKE, 2001). De acordo com Nervo e Ferreira (2015) a pesquisa permite que os acadêmicos adquiram olhar científico e indagador, deixando de se preocupar em apenas transmitir conhecimento para também reconstruir esse conhecimento. Sobre a importância da pesquisa no processo formativo dos alunos de ensino superior, os autores citam que: “o educar pela pesquisa, é estimular o aluno à curiosidade pelo desconhecido, instigá-lo a procurar respostas, ter iniciativa, compreender e dar início a elaboração de seus próprios conceitos, e é também um desafio ao professor para transformar suas táticas didáticas” (p. 35). Os autores destacam a necessidade de que a pesquisa exerça seu papel formativo dentro e fora de sala de aula, estabelecendo um elo com a prática pedagógica do docente de modo a promover formação crítico-reflexiva.

Mas é preciso que o professor se sinta motivado a refletir sobre sua prática docente, de modo a rever e a ampliar sua práxis de forma inovadora.

Qualquer aspecto do trabalho docente, seja a pesquisa, o ensino ou a extensão, implica o envolvimento no processo de sujeitos compreendidas como pessoas inteiras, que sentem, pensam, intuem, imaginam, contribuindo com uma mediação pedagógica mais participativa, interativa, dialógica, crítica, criadora, humanista. No nosso entender, essa maneira de pensar constitui-se como um fio condutor da ruptura com a perspectiva tradicional que permeia o modo dominante de pesquisar e realizar o ensino (SOUZA; MAGALHÃES, 2012, p. 175).

Aprender a pesquisar sobre sua prática e a considerar as múltiplas dimensões do trabalho docente pode significar não só o crescimento profissional do professor, mas também a reformulação de todo o processo de ensino e aprendizagem. Por isso é importante que haja vontade de fazer diferente, de pesquisar. Essa motivação para realização de pesquisa sobre a prática docente pode surgir ainda na graduação e continuar nos momentos de socialização profissional, seja depois de formado ou ainda durante seu curso de formação, em momentos como o estágio e a participação no Pibid.

André (1997) apresenta algumas possibilidades de iniciação do professor à pesquisa: a utilização da metodologia de pesquisa no currículo dos cursos de licenciatura; o potencial da pesquisa etnográfica na aproximação do professor de sua realidade docente, contribuindo para a articulação entre teoria e prática; e a pesquisa como prática que promove a reflexão sobre o trabalho docente. Nos cursos de formação de professores, a pesquisa é vista pela autora “como uma metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; como uma mediação

entre teoria e prática pedagógica; e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente” (p. 20-21). A pesquisa possui potencial de desenvolver no docente a disposição e a competência para pensar sua prática profissional.

No entanto, Garrido, Pimenta e Moura (2000) afirmam que as novas práticas participativas e questionadoras nem sempre são bem vindas porque se chocam com o conformismo de docentes e discentes. Os sentimentos de impotência e de descompromisso acabam por reduzir o ato de ensino e aprendizagem à simples reprodução.

É preciso investigar, conseguir transformar dificuldades práticas em questões de pesquisa, distanciar-se em relação à ação para estudá-la e conseguir sistematizar para escrever sobre ela. A tarefa de investigar exige dos docentes habilidades específicas e por vezes desconhecidas para eles. Pesquisar a própria prática torna o professor atento à complexidade da prática docente e sensível ao que pode ser investigado (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000).

No entanto, existem algumas dificuldades que comprometem o aperfeiçoamento dos professores:

as escolas não são espaços estimulantes para a formação em serviço: não há bibliotecas para os professores, não há estímulo à produção e à inovação pedagógicas, nem à emergência de lideranças democráticas e competentes. As escolas ainda não são espaços com autonomia suficiente para viabilizar o processo de autoria pedagógica por parte do corpo docente (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p. 110-111).

A produção do conhecimento dentro das escolas se apresenta como um desafio, mas também como uma possibilidade. Formar professores pesquisadores pode ser o caminho para se repensar a prática pedagógica e para incrementar a constituição da identidade docente, especialmente por parte daqueles que passam pelo curso de formação e experienciam o ensino, a pesquisa e

a extensão, e de modo especial, os pibidianos se beneficiam por vivenciarem momentos que conciliam este tripé e favorecem a produção e reconfiguração do seu próprio saber-fazer.

RESULTADOS

A participação dos licenciandos no Pibid é essencial para sua formação e futura atuação profissional, pois permite que eles vivenciem a realidade escolar antes de se formarem. A escola é o ambiente no qual as coisas acontecem conforme o planejado e também surgem imprevistos e problemas para serem resolvidos. Portanto, estes alunos em formação aprendem conciliando teoria e prática, e dentro de uma realidade concreta em sua área de atuação. Eles vivenciam, ao mesmo tempo, o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação das atividades, e a experiência de pesquisa, e ainda aprendem a lidar com as relações interpessoais e as situações inusitadas do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Para as licenciaturas envolvidas, a escola se torna um laboratório. Novas experiências são testadas, socializadas, modificadas de acordo com o contexto, e certamente a educação básica e as escolas participantes se beneficiam deste trabalho, porque professores e outros integrantes da comunidade escolar têm acesso ao que vem sendo discutido e implantado dentro de cada área de atuação (ASSIS, 2016).

Os alunos vivenciam atividades que possivelmente não conheceriam, se não tivessem a equipe do Pibid complementando e inovando a prática pedagógica neste espaço de ensino-aprendizagem. A participação em eventos científicos e em outros momentos formativos desperta nos alunos o interesse em aprofundar os estudos teóricos, em buscar a formação continuada e em melhorar seu currículo, e esses elementos certamente contribuirão na sua prática profissional.

A maior contribuição que o Pibid pode propiciar aos cursos de licenciaturas envolvidos no programa, de um modo geral, é a possibilidade de ressignificar a prática, a partir dos estudos teóricos e da experimentação cotidiana. O trabalho desenvolvido nas escolas permite repensar a grade curricular das licenciaturas, o referencial teórico utilizado, as metodologias aplicadas, dentre outros importantes aspectos. Além do trabalho didático- pedagógico, a vivência da pesquisa dentro do espaço de atuação profissional permite formulações e análises provenientes das experiências docentes em conjunto com a formação teórica, viabilizando a formação de conceitos, reestruturação de ações e entendimento teórico sobre variados temas que envolvem a prática docente, possibilitando, portanto, que os acadêmicos se preparem para o enfrentamento com o mundo do trabalho e que se sintam capacitados para resolver os impasses que surgirem.

No curso de licenciatura em Educação Física percebe-se uma importante contribuição no sentido de aumentar o interesse de outros alunos em ampliar sua formação para além da sala de aula, buscando o ingresso em projetos de pesquisa e extensão, inclusive no Pibid, a partir da divulgação informal deste programa pelos próprios alunos envolvidos. Além disso, a bolsa permite que o aluno se mantenha no curso sem ter que trabalhar, portanto, tem mais tempo para se dedicar às atividades inerentes à sua formação. A permanência no curso, em contraposição à evasão, também é um importante elemento que precisa ser pontuado. Por meio do Pibid o acadêmico tem a oportunidade de decidir se quer seguir a carreira docente ou se quer deixar o curso (ASSIS, 2016). Nem sempre a experiência no programa é exitosa, portanto, serve para incentivar a permanecer na docência ou para ter certeza de que esta não será sua área de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p. 39-50, jul. 2001.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, Jan./Jun. 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In.: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 19-36.
- AROUCA, Lucila Schwantes. Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 81-89.
- ASSIS, Renata Machado de. *Plano anual de desenvolvimento do subprojeto do Pibid*. Jataí-Go: UFG /REJ, 2014. Impresso.
- ASSIS, Renata Machado de. *Relatório anual de desenvolvimento do subprojeto do Pibid*. Coordenadora de área. Jataí-Go: UFG /REJ, 2016. Impresso.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BRASIL. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94631/lei-11502-07>> Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. *Relatório de Gestão Pibid 2009-2013*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes. Diretora de Educação Básica- DEB, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/.../bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 16.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; AZZI, Sandra. Didática e a construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In.: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 97-127.

CLATES, Daniela de Moura; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. O Pibid e o percurso formativo de professores de Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez. 2015.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In.: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 89-112.

GORI, Renata Machado de Assis. *A inserção do professor iniciante de Educação Física na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2000.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.74, p. 77-96, abr. 2001.

MOURA, Dyeinipher Stefanne Alves de. *A implantação do Pibid na UFG/REJ e suas implicações à formação de professores de Educação Física*. Monografia (Licenciatura em Educação Física), Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Jataí-GO, 2017.

NERVO, Alessandra Cristiane dos Santos; FERREIRA, Fábio Lustosa. A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação

científica de educandos do ensino superior. *Educação em Foco*, Unisepe, Amparo-SP, n. 7, p. 31-40, 2015.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, PPGE/ME, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620-641, Maio/Ago. 2013.

RIBEIRO, Laíse Ataiades; PANIAGO, Rosenilde Nogueira; OLIVEIRA, Sandra Mara de. As narrativas de licenciandas sobre as contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência no contexto do Instituto Federal Goiano. *Polyphonia*, Goiânia, v. 25, n. 1, Jan./ Jun. 2014.

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

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pensar didaticamente a atitude transdisciplinar da pesquisa educacional. In.: SUANNO, Marilza; RAJADELL, Núria (Orgs.). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: Ceped Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 163-177.

AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEG: ANÁLISE DESCRITIVA DO OBJETO DE ESTUDO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE 2002 À 2013

Rafael Silva Garcia¹; Márcia Cristina Silva²

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar o objeto de estudo das monografias do curso de licenciatura em Educação Física da UEG – Câmpus Quirinópolis entre os anos de 2002 à 2013, com a intenção de verificar quais assuntos estão sendo investigados nos trabalhos de conclusão do curso. O estudo caracterizou-se como sendo uma pesquisa do tipo descritivo, de caráter bibliográfico/documental, por envolver leitura, seleção e registro de literatura de interesse para o estudo proposto. As fontes selecionadas foram as monografias produzidas pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Esta-

1 Especialização em Educação para as Ciências e Humanidades da Universidade Estadual de Goiás (rsgarcia@outlook.com)

2 Professora mestre (a) em Educação do curso de especialização em Educação para as Ciências e Humanidades (mcsilva75@gmail.com)

dual de Goiás – Câmpus Quirinópolis nos anos de 2002 à 2013. Para desenvolvimento da coleta de dados foram elaborados dois formulários com auxílio da planilha MS Excel. O primeiro voltado a distribuição dos componentes estudados (tipo de pesquisa, grupo de estudo, objeto de estudo e ano) e o segundo voltado a soma desses dados. Os resultados obtidos mostraram que dentre as 122 monografias estudadas, 24 temas foram encontrados, havendo predomínio de alguns sobre outros. Atividade Física, esporte e prática pedagógica se destacaram como sendo os componentes mais estudados pelos acadêmicos no período analisado.

O curso de Licenciatura em Educação Física surgiu em Quirinópolis no ano de 1999, ainda com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLEQ), com duração de 4 (quatro) anos, sendo a primeira monografia apresentada em no ano de 2002.

O curso tem como proposta formar professores para a educação básica, conforme nos aponta o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Educação Física:

“O egresso do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física estará legalmente habilitado para atuar no campo de trabalho escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de adultos), na construção e participação de projetos educacionais”.

Assim entende-se que durante o decorrer da graduação, o acadêmico adquire conhecimentos para a formação pedagógica para o seu fazer pedagógico enquanto professor.

A história dos cursos de Educação Física no Brasil tem início na década de 30 com a criação de dois cursos, um em São Paulo e outro no Rio de Janeiro (FIGUEIREDO, 2005). Apesar desses cursos ainda não serem de nível superior, serviram de base para todos os outros que foram criados no país.

A Pesquisa Educacional é uma atividade que existe no Brasil desde fins da década de 1930. Inicialmente era restrita, sendo

realizada predominantemente em instituições ligadas à administração pública. Esta teve maior visibilidade com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938 (GOUVEIA, 1976).

Apenas em 1969 é que a Educação Física ganha status de nível superior com o advento da resolução CFE (Conselho Federal de Educação) n° 69/69 que outorgava o título de Licenciado em Educação Física e instituíu um conjunto de disciplinas básicas que deveriam existir em todos os cursos do país, chamado de currículo mínimo (TOJAL, 2005).

Nas últimas décadas, a qualidade do ensino nos cursos responsáveis pela formação de professores vem sendo amplamente discutida e questionada, tanto no panorama educacional brasileiro quanto no cenário internacional.

No âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação Física, as exigências apresentadas pelas já referidas diretrizes e a criação de novas orientações para os cursos de graduação na área desencadearam mudanças significativas no cenário da Educação Física no Brasil.

Enquanto eixo integrante da práxis na docência, a pesquisa implica em satisfazer inquietações e indagações acerca de diversas temáticas observadas e apreendidas nos espaços em que se atua e se milita cotidianamente. Destes espaços emergem vários problemas, provenientes de diferentes fatores e imbuídos de inúmeras possibilidades de estudo. Nesta perspectiva, cabe ao pesquisador delimitar o que almeja investigar dentre as necessidades postas, e encarar isto como um desafio a ser desvelado de forma organizada e coerente, para que o problema ultrapasse o simples plano de uma necessidade humana qualquer.

De acordo com Laborinha (1992), o debate instalado no âmbito da Educação Física brasileira, sobre o perfil de formação e campo de atuação dos formados em Licenciatura e Bacharelado, alcança ainda a grande área do conhecimento a qual se vincula.

O mesmo Laborinha (1992), salienta que para a realização de uma análise de como se deu o processo de desenvolvimento das pesquisas na área da Educação Física é cabível considerar os aspectos históricos que a permearam.

Na busca de estabelecer a Educação Física como disciplina científica e dotada de uma epistemologia própria, Sérgio (1987) elaborou a noção de disciplina científica da Educação Física como Ciência da Motricidade Humana, propondo o movimento humano como objeto de estudo desta ciência, afirmou o autor que a ciência da motricidade humana tem lugar entre as ciências do homem, como uma região da realidade bem específica: o movimento humano (SÉRGIO, 1987). Porém, pensar que a Educação Física tem como objeto o movimento humano é entender que se estuda o corpo, ou até mesmo partes dele, que se deslocam no espaço (KUNZ, 1991).

Realizando a crítica à perspectiva do movimento humano, Betti (2007) e Valter Bracht (2007) vão desenvolver o conceito de cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EF entendendo-a como uma “prática social de intervenção imediata” e não como uma doutrina científica específica. Nesta perspectiva, Bracht (2007) explicita a relação entre cultura, corpo e movimento em que

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o Ano XXV, nº 40, junho/2013 197 movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 2007, p. 45).

Entender a cultura corporal como uma parte de toda cultura do ser humano e esta como objeto de estudo da EF ainda pode parecer muito amplo, por isso a necessidade de estabelecer as suas bases de fundamentação. Até porque, o ser humano

[...] não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, mas adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações esporte e saúde foram se consolidando. Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola (TAFFAREL, 2009, p. 163).

Diante destas perspectivas, buscamos uma resposta à problemática, que tem como ponto de partida a questão: “Quais assuntos estão sendo abordados nas monografias do curso de Educação Física da UEG – Câmpus Quirinópolis?”

O objetivo desse texto é descrever os objetos de estudo das pesquisas desencadeadas nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) pelos acadêmicos no âmbito de sua formação no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás do câmpus de Quirinópolis.

Logo, essa pesquisa se justifica pela necessidade de se construir uma identidade epistemológica para o curso de Educação Física da UEG – Quirinópolis, identificando seus objetos de estudo presente nos trabalhos de conclusão de curso do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Quirinópolis, afim de traçar um perfil científico de estudo no curso.

Segundo Silva (1990), nas obras de Castellani Filho (1988), Taffarel (1993) e Carmo (1985) ficou evidenciado a necessidade

de construir uma identidade epistemológica para a Educação Física, ou seja, definir seu objeto de estudo.

Para tanto, buscamos investigar o objeto de estudo das monografias do curso de licenciatura em Educação Física da UEG – Câmpus Quirinópolis entre os anos de 2002 à 2013, com a intenção de verificar quais assuntos estão sendo investigados nos trabalhos de conclusão do curso.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo tratou-se de uma pesquisa descritiva, com a finalidade de investigar, identificar, analisar e registrar o objeto de estudo dos trabalhos de conclusão de curso apresentados ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Quirinópolis, como exigência para obtenção do título de Licenciado em Educação Física, desde o ano de 2002 até o ano de 2013.

Foram analisados todos os trabalhos de conclusão disponíveis na biblioteca do campus Quirinópolis desde o ano 2002, ano de conclusão da primeira turma de Formandos em Educação Física, assim como ano de apresentação e defesa da primeira monografia do curso. Ao todo, 122 trabalhos (monografias) foram analisados.

A coleta de dados foi realizada mediante a formulação de planilhas elaboradas no programa Office MS Excel. Foram investigados e analisados 4 componentes: tipo de pesquisa (campo; caso e bibliográfica foram as encontradas), área (escolar ou não escolar), grupo de estudo (temáticas) e objeto de estudo (foco da pesquisa). Para tanto, foi feita a leitura do título, resumo, introdução e metodologia, com o intuito de identificar com afincos os componentes investigados em cada trabalho analisado.

Foram elaboradas duas planilhas no Office Excel. Na primeira planilha foram dispostos todos os dados encontrados de acordo com os componentes analisados. Em seguida, destacado

em vermelho cada opção identificada com a leitura dos principais tópicos do trabalho.

Na segunda planilha denominada “coleta de dados”, os dados contabilizados foram dispostos de acordo com cada componente, para assim termos as dimensões corretas e numeradas de acordo com cada componente: ano, tipo de pesquisa, grupo de estudo e objeto de estudo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram analisadas ao todo 122 monografias, disponíveis na biblioteca do Câmpus Quirinópolis, e distribuídas no quadro de acordo com o ano de publicação, conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Quantidade de pesquisas anuais encontradas na biblioteca

Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Unidades	1	9	17	8	11	14	14	6	14	13	8	7	122

Fonte: Biblioteca da UEG – Câmpus Quirinópolis – Quadro elaborado pelo próprio autor

O curso de Licenciatura em Educação Física teve início no ano de 1998, com duração de 4 anos. As primeiras monografias surgiram então no ano de 2002, sendo que apenas uma foi encontrada na biblioteca do Câmpus. O curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás já formou mais de 200 profissionais, não sendo possível verificar a quantidade, por não haver no Câmpus um relatório geral e conciso que conste esse item, porém, na maior parte o trabalho de conclusão de curso era realizado em grupos de 2 (dois) ou até 4 (quatro) acadêmicos, e poucas vezes individualmente, o que nos concede concluir o número baixo de

trabalhos encontrados. Além de mais, muitos trabalhos apresentados tanto individualmente quanto em grupos não estão mais disponíveis para estudo na biblioteca do Câmpus, e não se sabe ao certo que fim levou tais documentos. Isso nos remete a pensar na importância de se haver uma fiscalização mais intensa quanto a entrega do trabalho finalizado e seu arquivo com segurança, pois a pesquisa é importante para a universidade, e manter seguro esses trabalhos, é direito da universidade.

Quanto ao número de trabalhos encontrados e analisados, verificamos uma média de 10,16 monografias realizadas por ano. Trata-se de um número baixo quando comparado ao número de vagas disponibilizadas nos vestibulares do curso de Educação Física (40 vagas por ano), porém, sabemos dos fatores que permeiam esse dado.

O primeiro componente analisado nos trabalhos de conclusão de curso foi o tipo de pesquisa. Com o auxílio da planilha 1, todos os trabalhos analisados foram sendo registrados, e no final contabilizados e armazenados na planilha 2. Dentre as 122 monografias analisadas, os tipos de pesquisas encontrados foram: de campo, bibliográfica e de caso, distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2: Análise do tipo de pesquisa

Tipo de pesquisa/Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	
Campo	1	4	6	6	5	4	9	4	10	11	6	4	70	122
Caso	0	0	6	1	1	1	0	1	0	0	2	1	13	
Bibliográfica	0	5	5	1	5	9	5	1	4	2	0	2	39	

Fonte: Dados retirados das monografias do curso de Educação Física da UEG – Quirinópolis: de 2002 à 2013 – Quadro elaborado pelo próprio autor

Quanto ao tipo de pesquisa, a maioria caracteriza-se como sendo de campo. Segundo Gonçalves (2001, p.67)

“A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”.

Do total, 70 pesquisas caracterizam-se como sendo de campo, o que equivale à 57,37% dentre as 122 estudadas e analisadas. Em média 5,83 pesquisas são realizadas por ano, de acordo com os fatores já levantados anteriormente.

Em seguida aparece a pesquisa bibliográfica, com 31,96%. Em média, 3,25 pesquisas bibliográficas são realizadas por ano no curso de Educação Física. Segundo Carvalho (2004),

“A pesquisa bibliográfica é a busca de uma problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas. Ela constitui uma excelente técnica para fornecer ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento, e o treinamento científico que habilitam a produção de trabalhos originais e pertinentes”.

Outro tipo de pesquisa realizada é o estudo de caso. Segundo Araújo et al. (2008),

“O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores”

Foram 13 trabalhos encontrados, sendo o tipo de pesquisa menos pesquisado entre os encontrados. Total de 10,65% das pesquisas. Média de 1,08 pesquisas realizadas por ano, ao longo dos 12 anos analisados.

Isso nos mostra que a pesquisa de campo está sendo o tipo de pesquisa mais utilizado pelos acadêmicos do curso de Educação Física da UEG – Quirinópolis para realizar seus trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Quanto a população analisada, buscou-se referência de acordo com a área pesquisada, dentre as quais foram situadas como sendo de natureza escolar ou não-escolar. Foram consideradas “escolar” toda àquela realizada dentro do ambiente escolar ou referente ao ambiente escolar. Foram consideradas como “não-escolar” toda aquela pesquisa que não foi realizada dentro do ambiente escolar ou que não buscou resolver alguma situação dentro ambiente escolar, ou seja, toda àquela que não diz respeito ao aspecto escolar no bojo da pesquisa.

Dentre as 122 monografias analisadas, temos como dados finais quanto a população da pesquisa o que nos apresenta o quadro a seguir:

Quadro3: População estudada nas pesquisas

População/Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	
Escolar	0	1	3	1	5	4	5	2	4	6	5	4	41	122
Não-escolar	1	8	14	7	6	10	8	4	10	7	3	3	81	

Fonte: Dados retirados das monografias do curso de Educação Física da UEG – Quirinópolis: de 2002 à 2013 – Quadro elaborado pelo próprio autor

Podemos verificar que a maioria das pesquisas voltaram seus estudos para o público não escolar. Na área escolar, encontramos 41 pesquisas em 12 anos de curso, o que dá uma média de 3,33 pesquisas por ano. Já na área não-escolar encontramos 81 pesquisas, o que dá uma média de 6,75 pesquisas por ano. Quanto ao total de trabalhos de conclusão de curso, as pesquisas na área escolar equivalem a 33,60%, enquanto as pesquisas na área não-escolar equivalem a 66,40%.

Quanto ao grupo de estudo, ou seja, ao público alvo da pesquisa, foram encontrados mais diversos. Verifica-se aqui também o leque de opções de pesquisa que o pesquisador tem para realizar seu trabalho e outras pesquisas. Como nosso estudo é descritivo, verificamos que em um mesmo trabalho havia mais de um grupo de estudo, ou seja, o trabalho foi desenvolvido com diferentes públicos, exemplos de trabalhos comparativos e outros, o que justifica um total de 139 grupos de estudos pesquisados em 122 monografias analisadas. A maioria descritos em: alunos, professores, gestantes, bebês, idosos, obesos, portadores de necessidades especiais (PNEs), crianças, atletas, pais e grupo especial (hipertenso, diabéticos e outros caracterizados com algum problema clínico-médico). Todos os grupos que não se enquadram em

nenhum dos citados anteriormente foram enquadrados no grupo denominado “outros”.

O quadro a seguir nos dá a dimensão deste componente quanto as pesquisas analisadas:

Quadro 4: Grupo de estudo

Grupo de estudo	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Outros	0	5	1	1	4	5	5	2	4	2	0	0	29
Alunos	0	1	2	1	4	3	4	1	4	1	4	3	28
Atletas	1	1	2	3	2	1	0	2	3	2	0	1	18
Idosos	0	0	6	2	0	0	1	0	0	2	1	2	14
Professores	0	0	1	1	1	2	1	0	0	6	0	2	14
Grupo especial	0	1	4	1	1	1	1	0	0	4	1	0	14
PNEs	0	2	1	0	1	2	1	1	1	1	2	0	12
Crianças	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	1	0	6
Bebês	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
Pais	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
													139

Fonte: Dados retirados das monografias do curso de Educação Física da UEG – Quirinópolis: de 2002 à 2013 – Quadro elaborado pelo próprio autor

Dentre as 122 monografias analisadas, os dados nos mostram que o grupo “outros”, ou seja, aqueles que não se enqua-

dram aos descritos, apresentou-se em 29 estudos, com média de 2,41 pesquisas realizadas por ano com algum tema que não esteja relacionado aos demais citados. Quanto ao total de pesquisas analisadas, 23,77% são voltadas ao grupo de estudo “outros”. Em segundo lugar aparece o grupo “alunos” aparecendo em 28 monografias analisadas, obtendo média de 2,33 estudos por ano. Quanto ao número de monografias analisadas, 22,95% dos estudos são voltados para o grupo “alunos”. O grupo de estudo atletas aparece em 18 das 122 monografias analisadas, com média 1,5 ao ano, estando presente em 14,75% dos estudos analisados. Já os grupos de estudo “idosos”, “professores” e “grupo especial”, aparecem em 14 estudos cada, com uma média de 1,16 pesquisas ao ano, equivalendo a 11,47% das pesquisas analisadas. O grupo de estudos “portadores de necessidades especiais” aparecem em 12 dos 122 estudos, com uma média 1,0 pesquisa por ano, equivalendo a 9,83% das monografias analisadas. O grupo de estudos “crianças” aparece em 6 dos 122 estudos, com uma média de 0,5 estudos por ano, equivalendo a 4,91% dos estudos. Os grupos de estudo menos estudados são “bebês” e “pais de alunos”, que aparecem em 2 monografias cada, com uma média 0,16 pesquisas ao ano, equivalendo a 1,63% dos estudos analisados cada um.

Não restam dúvidas de que o objeto de estudo é o ponto crucial para elaboração de uma pesquisa. Afinal quem nunca se perguntou “o que eu vou pesquisar?”. O objeto de estudo de uma pesquisa desperta o problema a ser pesquisado, e com isso os objetivos, a justificativa e todos os outros componentes que compõem um trabalho científico. Na área da Educação Física, o objeto de estudo já vem sendo estudado a um bom tempo. Diversas pesquisas abrangem o “objeto de estudo da Educação Física”, mas até então não se chegou a um consenso. Muitos autores generalizam o “movimento” como sendo o objeto de estudo da Educação Física, outros autores sugerem a cultura corporal e a cultura corporal do movimento.

Já outros autores apenas citam que existe um leque de objetos de estudos referentes a área da Educação Física. Diante disso, nosso estudo mostra que em 122 pesquisas, 24 áreas diferentes foram pesquisadas, conforme vemos no quadro a seguir:

Quadro 5: Objetos de estudo

Objeto de estudo/Ano	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	Média anual	%
Atividade Física	0	5	4	0	2	7	1	1	1	1	3	1	26	2,16	21,31
Esporte	1	0	2	1	1	3	1	2	7	3	0	1	22	1,83	18,03
Prática Pedag.	0	0	3	1	1	2	3	1	3	4	1	2	21	1,75	17,21
Treina-mento Resistido	0	1	4	3	2	0	3	1	3	1	0	0	18	1,50	14,75
Asp. Físio	0	1	2	1	1	1	3	0	1	2	2	2	16	1,33	13,11
Asp. So-cial	0	1	1	0	1	1	3	1	2	2	0	0	12	1,00	9,83
Avaliação Física	0	0	1	1	1	0	1	2	1	1	1	1	10	0,83	8,19
Inclusão	0	0	1	1	1	0	0	1	3	0	2	0	9	0,75	7,37
Desenv. Motor	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	3	1	8	0,66	6,55
Pesquisas	0	0	1	0	0	1	0	1	3	2	0	0	8	0,66	6,55
Obesida-de	0	0	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	6	0,50	4,91
Ginástica Laboral	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	5	0,41	4,09
Asp. Cog	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	0,33	3,27

189

154,74%

Qual. De Vida	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	0,33	3,27
Saúde/ Estética	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	4	0,33	3,27
Cultura corporal/ imagem corporal	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	3	0,25	2,45
Hist./ Filo./ Corpo-reidade	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0,25	2,45
Treina-mento Físico	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	0,25	2,45
Exercício Físico	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0,16	1,63
Apt. Fí-sica	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,08	0,81
Doenças do traba-lho	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0,08	0,81
Evasão escolar	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,08	0,81
Ginástica	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,08	0,81
Orient. Sexual	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,08	0,81

Fonte: Dados retirados das monografias do curso de Educação Física da UEG – Quirinópolis: de 2002 à 2013 – Quadro elaborado pelo próprio autor

Para identificar o objeto de estudos das monografias analisadas, foi realizada leitura minuciosa do tema, resumo, introdução, metodologia e discussão dos resultados de cada material estudado, com o intuito de posicionar cada assunto discutido de acordo com o objetivo geral do estudo realizado. O estudo se assemelha ao realizado por Rafael Eduardo Schmitt e Bettina Steren dos Santos (2012), da PUC de Rio Grande do Sul, onde os mesmos encontraram 52 áreas de estudo em três universidades rio-grandenses.

Tendo o movimento como objeto principal de estudo científico na área da Educação Física, Schmitt (2012) descreve em seu trabalho 52 áreas passíveis de estudo englobando o objeto de estudo da Educação Física.

Assim como no componente anterior, o componente “objeto de estudo” apresentou números superiores ao total de monografias analisadas. Isso ocorreu por que em algumas monografias analisadas, mais de um objeto de estudo apareceu na pesquisa, e como nosso estudo é descritivo, caracterizamos a quantidade de vezes que um mesmo elemento apareceu ao longo de todas as 122 monografias estudadas. Isso nos mostra que, dentre as 122 monografias, 189 objetos de estudos foram estudados, o que sobrepõe em 54% em relação ao total de pesquisas analisadas. Isso apenas nos prova que a área é passível de diversas opções de estudo, sendo possível estudar vários objetos de estudo na mesma pesquisa, enriquecendo ainda mais o trabalho do pesquisador e da Educação Física.

É notório que a Educação Física possui um leque de possibilidades de estudo, porém, quando se trata de Licenciatura, percebemos que esse leque se afunila, mas mesmo assim ainda existem diversas possibilidades de estudo.

Em nosso estudo, verificamos que, dentre as 122 monografias estudadas, a maioria teve como objeto de estudo a Atividade Física, que de acordo com o CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), são estudos de diferentes possibilidades de análises e intervenções em saúde – considerada como objeto não particular de um campo de conhecimento – e que, portan-

to, assumem a compreensão do fenômeno a ela relacionado por meio de diferentes saberes (da saúde coletiva, fisiologia, sociologia, filosofia, entre outros).

Esse resultado se enquadra também junto ao resultado da pesquisa de Luciana Colares da Silva (2010), que em sua monografia de Graduação intitulada “Pesquisas na área da Educação Física Escolar nos principais congressos no Brasil” buscou demonstrar a importância da Educação Física Escolar, a finalidade quantitativa das pesquisas existente dentro dos congressos da área de Educação Física, promovidos no Brasil pelos seus profissionais.

Do total, 26 pesquisas se enquadram dentro da área estudada Atividade Física, o equivalente à 21,31% das pesquisas realizadas. Isso é satisfatório ao ponto que a Atividade Física é considerada por muitos como o ponto chave da ação categórica do profissional e da área Educação Física, e por tanto faz sentido descobrir novos conhecimentos à respeito do assunto.

Quando se fala em Educação Física, pensa-se logo em esporte. Futebol, voleibol, basquetebol, natação, enfim, quem nunca praticou esporte? O esporte faz parte do cotidiano do brasileiro e de muitas outras nações, e principalmente do Professor e futuro professor de Educação Física, logo, faz sentido ser um dos objetos de estudos mais procurados e investigados pelos acadêmicos.

O Esporte aparece também como sendo um dos objetos de estudos mais apresentados em congressos de Educação Física, conforme nos mostra o trabalho de Luciana Colares da Silva. Nesse estudo o Esporte aparece como sendo o quarto assunto em apresentações. Em nosso estudo o Esporte aparece em segundo lugar na preferência de escolhas por estudo pelos acadêmicos, aparecendo em 22 pesquisas, representando 18,03% do total pesquisas realizadas.

A prática pedagógica também é um dos assuntos mais pesquisados, principalmente no âmbito da Educação Física escolar. Sabemos que o método de ensino da Educação Física Escolar vem se moldando com o passar dos tempos, por isso, buscar maneiras científicas de se chegar à um patamar ideal de ensino é tão importante, e nada como pesquisar tais formas para se enquadrar.

Aqui a Prática Pedagógica aparece em 21 pesquisas, representando 17,21% do total de estudos pesquisados.

O Estudo didático e pedagógico, por coincidência, ou não, também é um dos assuntos mais pesquisados e apresentados em congressos científicos do Rio Grande do Sul, conforme aponta o Estudo de Luciana Colares da Silva.

Em seguida aparecem outros temas, como Treinamento resistido, Aspecto Fisiológico, Aspectos Social e Avaliação Física. Ao todo, 24 assuntos são abordados como objetos de estudo da Educação Física nas 122 monografias analisadas.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar o objeto de estudo das monografias do curso de licenciatura em Educação Física da UEG – Câmpus Quirinópolis entre os anos de 2002 a 2013, verificando e analisando os trabalhos de conclusão de curso realizados neste período.

O estudo permitiu constatar que houve no período analisado uma reorientação metodológica-epistemológica da produção científica da área da Educação Física, principalmente se comparados os resultados de outras pesquisas já realizadas. Vários são os fatores que contribuem para isso, cabendo aqui novos estudos na área para averiguar tais fatores com mais afinco.

No decorrer do trabalho verificamos que as pesquisas realizadas distribuem-se em diversos temas considerados objetos de estudo. Ao todo 24 áreas foram pesquisadas num total de 122 estudos. Isso nos mostra o quão grande é nossa área de estudo, e o quão longe podemos chegar e alcançar novas buscas para melhorar ainda mais a área do ensino. Mesmo porque, sendo ou não da área escolar, é possível inferir tais resultados no âmbito educacional, pois a Educação Física remete ao corpo, e isso é favorável.

Diante do exposto, fica o ensejo pela busca de novos desafios, e com isso poder chegara à um parâmetro para o objeto de

estudo da Educação Física nos cursos de Licenciatura em Educação Física, com o intuito de favorecer nossa classe e enriquecer as pesquisas na área da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in) feliz*. 3ª edição. Ijuí: Unijuí, 2007.

CARVALHO, Daniel; CARNEIRO, Rafael; MARTINS, Helen Fernanda Alves; SARTORATO, Eduardo. *Pesquisa Bibliográfica*. Goiânia, 16 jun. 2004. Disponível em: <http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>. Acesso em 12 de março de 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

DA SILVA, Luciana Colares. *Pesquisa Na Área Da Educação Física Escolar Nos Principais Congressos De Educação Física No Brasil*. Monografia de graduação. Fundação Universidade Federal De Rondônia - Núcleo De Saúde - Departamento De Educação Física. PORTOVELHO – RO, 2010.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos (Org.), *Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho*. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GOUVEIA, Aparecida J. *A pesquisa educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 19, p. 75-79, 1976.

KUNZ, Eleonor. *Educação Física: Ensino & Mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991

LABORINHA, Léa. A produção científica em educação física: positivismo e humanismo, a afirmação e busca de superação de uma influên-

cia. In: *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física: livro do ano 1991/SBDEF, Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p. 69-91.

SCHMITT, Rafael Eduardo; DOS SANTOS, Bettina Steren. *A Importância Das Diferentes Áreas De Estudo No Processo Formativo: A Percepção De Acadêmicos De Educação Física*. In: *Ix Anped Sul*. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul. 2012.

SÉRGIO, Manuel. *Para uma Epistemologia da Motricidade Humana: prolegômenos para uma nova ciência do homem*. Lisboa: Compendium, 1987.

SILVA, Rossana Valeria de Souza e. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria: UFMS, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

TAFFAREL, Celi. Depoimento. In: CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. 2ª ed. Revisada. São Paulo: Cortez, 2009.

TOJAL, João Batista. *Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. Movimento & Percepção*. Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005b.

AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA NO IFG DA CIDADE DE GOIÁS

Naiá Márjore Marrone Alves¹; Fernanda Cruvinel Pimentel²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato sobre uma experiência pedagógica realizada em 2016, no Instituto Federal de Goiás (Campus Cidade de Goiás), com o conteúdo “práticas corporais de aventura na natureza”. O objetivo da proposta pedagógica foi vivenciar as práticas corporais de aventura e refletir sobre as diversas formas de explorar as possibilidades e espaços que a Cidade de Goiás oferece como forma de aproximar o homem e a mulher à natureza, de modo que possam desenvolver suas habilidades cor-

-
- 1 Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica – PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora da rede municipal de Educação de Itaberaí.
 - 2 Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE- UnB). Professora do Instituto Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás.

porais e valorizar o meio ambiente. O trabalho teve como marco teórico a pedagogia histórico-crítica e utilizamos a sistematização de Betrán (2003) para construir a metodologia das aulas. Elaboramos a proposta buscando explorar ao máximo os espaços da Cidade de Goiás, que foram propícios para a experimentação e reflexão sobre essas práticas. A aceitação dos alunos em relação ao conteúdo foi muito positiva e as experiências trouxeram grandes contribuições para sua formação. É possível afirmar que houve um movimento de ruptura em relação à prática social inicial apresentada pelos alunos. Além disso, as vivências e reflexões oportunizadas neste contexto trouxeram elementos objetivos para que os alunos materializassem em sua práxis. No que se refere à aproximação da proposta ao marco teórico da pedagogia histórico-crítica, é possível afirmar que houve algumas dificuldades para arrancar algumas contradições da materialidade histórica. No entanto, à medida que a Educação Física expõe sua intencionalidade crítica e se compromete com seu papel político nos vários contextos em que se insere, acaba fortalecendo as possibilidades de superação das contradições deste modo de produção.

As práticas corporais de aventura são recentes no universo da Educação Física e têm se constituído como um conteúdo de grande relevância para o processo de formação dos alunos da educação básica. Ao longo de sua história, essas práticas têm se restringido a pequenos grupos sociais cujas condições materiais permitem o acesso a espaços, equipamentos e conhecimentos relativos a essas experiências corporais. Nesse sentido, é preciso oportunizar este conteúdo na escola, tendo em vista que esta é a instituição responsável por “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Assim, o arcabouço de conhecimentos relacionados à Educação Física, como os jogos, as danças, as lutas, o esporte e a ginástica, entre outros elementos da cultura corporal, constituem-se como conhecimentos historicamente produzidos pela humani-

dade. Portanto, são fundamentalmente necessários, dentro da totalidade de outras formas de conhecimento, para que homens e mulheres desenvolvam ao máximo suas potencialidades humanas, de modo que essa evolução, ainda que em âmbito individual, satisfaça também as necessidades humanas coletivas e universais em um nível máximo de desenvolvimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Ao ter acesso às práticas corporais de aventura, os alunos são convidados a refletir sobre o meio ambiente que os circunda e sobre como o homem tem se relacionado com a natureza ao longo da história da humanidade. Além disso, são conduzidos a refletir sobre as possibilidades de lazer disponíveis na cidade, desvencilhando-se da ideia dominante de lazer-mercadoria e aproximando-se da ideia de lazer como prática da liberdade (MASCARENHAS, 2004). Assim, é preciso que a Educação Física considere a possibilidade de “conjuguar uma prática lúdica com uma prática pedagógica e política” por meio de conteúdos significativos como as práticas corporais de aventura na natureza (INACIO et al, 2005).

A experiência pedagógica relatada neste trabalho foi desenvolvida no Instituto Federal de Goiás (Campus Cidade de Goiás), aconteceu no período correspondente ao 3º bimestre do ano letivo de 2016 e foi direcionada às três turmas do 3º ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Elaboramos a proposta considerando, prioritariamente, as possibilidades e espaços oferecidos pela cidade para a experimentação e a valorização das práticas corporais de aventura. Assim, elencamos previamente os espaços que gostaríamos de utilizar, buscamos referências para nos auxiliar na sistematização metodológica das aulas e na seleção das modalidades. Encontramos em Franco et al (2014) uma classificação que considera o agrupamento de práticas corporais de aventura a partir do ambiente físico. Segundo esses autores, respaldados por Betrán (2003), as práticas podem ser classificadas em: a) modalidades praticadas no ar; b) modalidades praticadas na água; c) modalidades praticadas na ter-

ra. A seguir, apresentamos o percurso da proposta, com seus limites e possibilidades sob o marco da pedagogia histórico-crítica, a partir das particularidades da Cidade de Goiás.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A primeira aula do bimestre foi destinada à investigação sobre a prática social inicial apresentada pelos alunos. Iniciamos a discussão a partir de questões problematizadoras, como: “O que é aventura? Qual a diferença dos esportes tradicionais para os esportes de aventura? Quais esportes de aventura que vocês conhecem? Quais já praticaram? Quais têm vontade de praticar?”. Em seguida, fizemos algumas atividades que simulavam sensações pequenas de aventura e que trabalhavam o equilíbrio, a força e a confiança, como a dinâmica do “João Bobo”, por exemplo. Proporcionamos, ainda, uma vivência para que eles pudessem experimentar algumas sensações corporais estimulantes geradas pelo deslizamento horizontal. Para isso, estendemos uma lona de plástico no gramado do Largo do Carioca (um parque público da cidade de Goiás), jogamos bastante água e sabão. Neste espaço, trabalhamos atividades como: patinar descalço, deslizar-se em decúbito dorsal e em decúbito ventral, deslizar-se em duplas, competição de carrinho de mão e, por fim, futebol de sabão.

Ao final das atividades, fizemos vários questionamentos sobre as sensações proporcionadas pelas atividades, quais as sensações que ocorrem no corpo quando estamos em uma situação de perigo, quais atividades em que tais sensações estiveram mais afloradas ao longo da história de vida de cada um, em quais espaços as práticas corporais de aventura podem acontecer e conversamos sobre como seriam as sensações proporcionadas por outras modalidades de aventura. Problematizamos sobre o acesso às práticas corporais de aventura e também sobre as interferências geográficas.

Na aula seguinte, apresentamos o conceito e a classificação das práticas corporais de aventura a partir dos estudos desenvolvi-

dos por Betrán (2003). Mostramos, ainda, vídeos de experiências variadas dessas práticas, tanto nos espaços urbanos, quanto nos espaços da natureza. Discutimos sobre a presença de algumas dessas modalidades nas olimpíadas, sobre a falta de políticas públicas destinadas a esses esportes, sobre a falta de acesso e espaços propícios para a prática dessas atividades. Além disso, trabalhamos um vídeo que discutia possibilidades praticar as atividades sem agredir a natureza, com o mínimo de impacto ambiental, respeitando relação homem-natureza e tornando sustentável a prática de esportes de aventura. Esta aula foi destinada, portanto, à instrumentalização, em que os alunos tiveram acesso a elementos importantes para a construção de sua própria síntese do conhecimento.

Para conduzir os alunos à catarse e à síntese do conhecimento, solicitamos um trabalho para casa que consistia em responder às seguintes questões: 1) Por que devemos nos preocupar com a preservação de áreas verdes? 2) Quais os riscos envolvidos na degradação de tais ambientes? 3) Cite três exemplos de práticas que podem causar situações danosas para o meio ambiente, caso sejam mal administradas. 4) Dê exemplos de ações bem planejadas de práticas corporais de aventura praticadas na natureza que minimizam os impactos no meio ambiente e tornam a prática sustentável.

As próximas aulas foram dedicadas a experimentações e vivências das práticas corporais de aventura na natureza. A primeira delas foi uma simulação do Trekking, “uma prática centrada na caminhada, normalmente, em trilhas e espaços naturais, podendo ser competitiva ou não” (FRANCO et al, p. 106, 2014). O Trekking consistiu em uma caminhada/trilha até o Morro da Antena, um local de lazer da Cidade de Goiás. No dia da vivência, ao longo do percurso, conversamos sobre os sentidos e significados do trekking, sobre como seria se estivéssemos em outro país, outro ambiente, sobre a vegetação rica e as belezas do cerrado, sobre como os moradores da cidade têm explorado suas possibilidades de lazer, sobre o acesso a essa prática, sobre os efeitos deste tipo de atividade física

para a saúde e para qualidade de vida e os efeitos imediatos percebidos no sistema cardíaco, muscular, respiratório, etc.

Após esta experiência, na próxima aula, oportunizamos aos alunos a experimentação da tirolesa, que se classifica como uma modalidade do ar e corresponde ao “deslizamento realizado com equipamentos individuais, em um cabo de aço fixado entre pontos de diferentes alturas” (FRANCO et al, p. 106, 2014). Para esta vivência, conseguimos os equipamentos com o professor da Faculdade de Educação Física e Dança, Humberto de Deus Luís Inácio, da Universidade Federal de Goiás. Solicitamos também o apoio do corpo de bombeiros do 12º BBM da Cidade de Goiás, que se dispuseram a nos ajudar, montando e testando os equipamentos e nos dando cobertura durante a atividade. O espaço para a realização desta vivência foi o largo do carioca, que fica localizado próximo ao centro histórico da cidade. Os equipamentos foram montados no percurso de uma margem à outra do Rio Vermelho.

Após essas vivências significativas, propusemos aos alunos um seminário para que eles pudessem pesquisar e socializar com os colegas conhecimentos sobre outras modalidades possíveis de serem vivenciadas no contexto da Cidade de Goiás. Para isso, dividimos as turmas em grupos a partir da classificação “modalidades praticadas no ar, na água e na terra”. Os grupos deveriam pesquisar os aspectos teóricos das modalidades e apresentar uma vivência aos colegas, de modo que todos tivessem a oportunidade de experimentar.

Dentro da categoria de modalidades praticadas em terra, um dos primeiros grupos selecionou o “Esporte de Orientação”. Explicaram os aspectos teóricos da modalidade e propuseram uma atividade de caça ao tesouro na região do centro histórico da cidade. Outra modalidade praticada em terra foi o slackline, montado e desenvolvido também nesta mesma região da cidade. Além dessas, houve um grupo que propôs algumas modalidades urbanas. As atividades foram: patins, skate e carrinho de rolemã.

Na categoria de modalidades praticadas no ar, um grupo propôs o arborismo, que foi realizado também no Largo do Carioca. O grupo utilizou corda para ligar uma árvore à outra, tanto no local de segurar como no local de realizar a travessia. Explícaram os aspectos conceituais e técnicos sobre a modalidade e depois desafiaram os alunos a atravessar.

Já na categoria de modalidades praticadas na água, outro grupo improvisou uma espécie de prancha feita com garrafas pet para vivenciar o stand up paddle e a canoagem no Rio Vermelho. A prancha não funcionou muito bem, então eles adaptaram as possibilidades para uma nova prática: vinham correndo pela borda do rio e subiam na prancha em velocidade para simular a sensação do surf.

A última aula do bimestre foi destinada à avaliação. Assim, fizemos uma roda de conversa para que os alunos pudessem relatar suas impressões sobre este conteúdo, sobre tudo o que vivenciaram e aprenderam ao longo das aulas. As percepções foram muito positivas. Vários alunos disseram que foi o melhor bimestre de Educação Física e que esse conteúdo ficará marcado em suas vidas. Para formalizar a avaliação, solicitamos que escrevessem um relato pessoal sobre o que vivenciaram em relação às práticas corporais de aventura na natureza, expondo como foi a percepção pessoal sobre essas vivências, quais foram as sensações corporais, se já haviam experimentado alguma dessas práticas anteriormente e se gostariam de experimentar outras possibilidades. Ao fim do relato, os alunos deveriam fazer uma análise crítica sobre o papel das práticas corporais de aventura na sociedade, pontuando os elementos que discutimos em sala.

Os relatos trouxeram elementos interessantes. Todos reconheceram a riqueza deste conteúdo e disseram que foi muito bom vivenciar as modalidades. A grande maioria nunca tinha experimentado as práticas corporais de aventura na natureza e alguns mencionaram que gostariam de dar continuidade, mesmo após o final deste conteúdo na escola. Ao fazer a análise crítica, alguns alunos pontuaram sobre a importância dessas práticas corporais

para valorizar as riquezas naturais da Cidade de Goiás, mostrando a necessidade de que as pessoas busquem explorar cada vez mais essas possibilidades alternativas para a prática de exercício físico. Outros mencionaram, ainda, sobre o privilégio de estudar no IFG e poder usufruir dessas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente, esta experiência trouxe contribuições importantes para a realidade dos alunos. É possível afirmar que houve um movimento de ruptura em relação à prática social inicial e que as vivências e reflexões oportunizadas neste contexto trouxeram elementos objetivos para que os alunos materializassem em sua práxis.

Entre os elementos que possibilitaram atingir os objetivos da proposta, há que se destacar a peculiaridade da Cidade de Goiás, que dispõe de espaços e condições favoráveis para a vivência dessas práticas.

Outro fator muito determinante é a autonomia que os professores do Instituto Federal de Goiás possuem para desenvolver propostas críticas e inovadoras. Ao contrário do que acontece em outras escolas, a comunidade escolar do IFG mostra grande interesse em propiciar condições favoráveis à organização do trabalho pedagógico da Educação Física, sem criar empecilhos para o desenvolvimento de ações importantes para a formação dos alunos.

No que se refere à aproximação da proposta ao marco teórico da pedagogia histórico-crítica, é possível afirmar que houve algumas dificuldades para arrancar algumas contradições da materialidade histórica. No entanto, à medida que a Educação Física expõe sua intencionalidade crítica e se compromete com seu papel político nos vários contextos em que se insere, acaba fortalecendo as possibilidades de superação das contradições deste modo de produção.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Laércio Claro Pereira; CAVASINI, Rodrigo; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; BÁSSOLI DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido. *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Maringá: Eduem, 2014. v. 4, 138p. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/livros/lutasCapoeiraPraticasCorporais.pdf>. Acesso em: 06 set 2017.

INÁCIO, Humberto de Deus Luís. et al. *Bastidores das práticas corporais de aventura na natureza*. p.35-61. In: SILVA, A.M; DAMIANI, I.R. Práticas corporais: experiências e educação para uma formação humana. Volume 3. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4025338.pdf> Acesso em: 06 set 2017

MASCARENHAS, Fernando. *Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude*. 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DO CURRÍCULO PLANEJADO À SUA MATERIALIDADE: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Yara Oliveira e Silva¹

JUSTIFICATIVA

O objetivo principal da pesquisa é analisar a relação existente entre a evolução das propostas curriculares nacionais e os reflexos destas na prática pedagógica dos professores que atuam na disciplina de Educação Física na Educação Básica. Especificamente pretende-se compreender as diferentes propostas curriculares de Educação Física que vem sendo apresentadas tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996; apreciar a prática docente dos professores que atuam na disciplina de Educação Física na Educação Básica e refletir sobre o perfil do professor de Educação Física frente a sua atuação no componente curricular. Os objetivos de

1 Professora da Universidade Estadual de Goiás, câmpus Itumbiara e da Secretaria de Estado, Cultura e Educação – Seduce. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (MielT-UEG). yaraoliveiraesilva@gmail.com

estudos propostos foram alinhados ao problema de pesquisa, cujo objeto está envolto na seguinte questão: qual é a relação que se pode estabelecer entre as propostas curriculares que orientam a prática docente dos professores de Educação Física e sua materialidade do que realmente se concretiza nesta prática? Visa-se, a partir desta problemática, compreender e analisar até que ponto o currículo proposto é realmente executado considerando suas diferentes manifestações no trabalho docente, sobretudo do currículo em vigência no estado de Goiás e com o que se discute na proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O estudo de natureza qualitativa baseou-se na contribuição de Lüdtke e André (1986). A coleta de dados aconteceu por meio de pesquisa documental em que analisamos os planejamentos de aula dos professores. Além disso, foi feita a observação das aulas, além da aplicação de questionários semiabertos. As análises preliminares apontam que as aulas executadas nem sempre correspondem aos seus planejamentos além de não condizerem com a proposta curricular. Além disso, infere-se que quanto mais avançado o nível de ensino, menor é a materialidade do currículo de educação física na prática escolar.

Este estudo tem como finalidade apresentar como tem sido executado o projeto de pesquisa que está em desenvolvimento desde fevereiro do ano de 2016. O principal objetivo é analisar a relação existente entre a evolução das propostas curriculares nacionais e os reflexos destas na prática pedagógica dos professores que atuam na disciplina de Educação Física na Educação Básica.

As reformas educacionais no Brasil se manifestam em diferentes práticas que sugerem, ora o amadurecimento e revisão de práticas já consolidadas, ora novas práticas. No eixo das reformas, as propostas curriculares aparecem de forma a salientar a necessidade de estabelecer um padrão mínimo de qualidade à educação, tanto na esfera nacional como na regional.

Algumas teorias abarcadas para embasar os estudos realizados são de Gimeno Sacristán (2000, p. 21), para quem “o currí-

culo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos e serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. Utilizou-se também os estudos de Apple (2004) e sua problematização de currículo que se relaciona ao poder e hegemonia provocada pelo currículo. O currículo, segundo o autor, não pode permitir o nivelamento e uniformização social, logo, não pode se tornar instrumento regulador e estimulador da estratificação social. Em Arroyo (2013) fez-se a reflexão sobre o lugar do conhecimento dos professores no currículo escolar. Apreende-se, pela visão desse autor, que existe um fosso entre a teoria e a prática, entre a política educacional e a materialidade das propostas curriculares.

Na obra de Soares et al (1992), encontramos uma definição de currículo ampliado. Os autores alertam que ainda existe uma visão tradicional e conservadora de currículo que o alinha a rol de disciplinas estudadas na escola e programas escolares. O currículo não é um emaranhado de disciplinas, mas deve se preocupar com a formação do aluno em sua totalidade. Essa é a visão que se aplica, segundo os autores, à disciplina de Educação Física que tem como preocupação a construção de uma teoria geral consubstanciada por uma prática transformadora.

Além do aporte teórico necessário para compreensão e estudo do objeto de pesquisa proposto, exploramos outros referenciais, em especial, documentos e legislação pertinentes às análises curriculares. Os documentos orientadores, no que se refere à legislação pertinente aos estudos sobre currículo foram: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, Lei 9394/1996; 2) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 3) Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em Debate – Goiás; 4) Especialmente, sobre a Educação Física, foi apresentado o caderno “6.4: sequências didáticas: convite à ação”; 5) Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, publicado em 2012; 6) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Bá-

sica – DCNs, publicadas em 2013; 7) Base Nacional Curricular Comum – BNCC, novo documento orientador do currículo; 8) **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (MP 746/2016), popularmente chamada de MP da Reforma do Ensino Médio.**

METODOLOGIA

No primeiro ano de estudos iniciou-se a revisão de literatura se estendendo até 2017; elaboração e testagem dos instrumentos de coleta de pesquisa: roteiro de observação e roteiro de entrevista; realização da observação; realização das entrevistas.

Antes da aplicação dos questionários, foi realizada a observação que intencionou analisar a aula do professor de educação física e seu planejamento, tendo como objetivo verificar até qual parte o planejamento do professor e, conseqüentemente a aula ministrada, atende ao currículo proposto.

Essa observação aconteceu em duas unidades educacionais da rede estadual de ensino do estado de Goiás, no município de Itumbiara. A primeira escola, aqui chamada de escola A, é uma escola que atende a alunos da segunda fase do ensino fundamental, sendo este em funcionamento de regime de tempo integral, e educação de jovens e adultos (EJA). A segunda escola, chamada de escola B, oferece o ensino fundamental II no período vespertino, últimos anos do ensino fundamental II e ensino médio no período matutino e ensino médio no período noturno. Antes de realizar a observação das aulas, optou-se por conhecer e analisar os planejamentos para entender como são elaborados e qual é a sistemática de acompanhamento por parte da coordenação pedagógica.

Após a leitura e análise dos planejamentos, passamos para a observação das aulas dos professores. De posse dos planos de aula previamente elaborados, foi feita uma observação comparativa tendo em mãos o plano de aula com o objetivo de verificar a concretização dessa aula planejada.

Aproveitando nossa visita às unidades educacionais, coletamos dados por meio de questionários. Esses questionários foram entregues aos professores e à coordenação pedagógica das escolas. A seguir, apresentaremos nossas análises preliminares sobre a pesquisa em andamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta revelou dados importantes, mesmo que preliminares, mas nos auxiliam a dar continuidade e visualizar novas estratégias para prosseguir com a pesquisa. A princípio, falamos da palavra currículo. Ao conversar informalmente com os professores, foi possível perceber certo desconforto em relação a uma definição do que vem a ser currículo. Utilizando a técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2005), pode-se elencar as seguintes categorias: conjunto de disciplina, conteúdos ou proposta pedagógica. Essa é uma visão tradicional de currículo, conforme constatado nos estudos de Soares et al (1992), que explica que, na visão tradicional, o currículo é associado a um rol de disciplinas. Mediante isso, vale ressaltar que os professores não possuem clareza em relação a o que realmente é o currículo e sua materialidade na unidade educacional, tampouco possuem uma visão ampliada de currículo como o almejado pelas teorias estudadas neste estudo.

Outra constatação feita é da não compreensão do que são as diretrizes curriculares, como são pensadas, geridas e seus reflexos na educação escolar. Das cinco pessoas com as quais conversamos, sendo dois coordenadores pedagógicos e três professores, apenas um afirmou que já leu ou manuseou o PCN. Os demais desconhecem esse documento e suas orientações. Ressalta-se que um dos professores da escola B até chegou a questionar *“Mas isso ainda existe? Nunca vi ninguém falar que segue o PCN...”*. Ainda na mesma conversa, perguntamos se eles têm acompanhado as discussões da BNCC, se fizeram seu cadastro no sistema disponível no portal do MEC. Todos alegaram que fizeram o cadastro

e realizaram a leitura, mas não acharam a necessidade de alterar nenhum dos conteúdos ou das competências apresentadas na proposta. Afirmaram também que esse cadastro foi feito ainda no final do ano de 2015 e que desde então não acessaram mais o portal para acompanhar as discussões e o percurso da base nacional comum curricular. Um dos professores da escola B disse que atua na rede estadual de ensino há mais de vinte anos e que já se cansou desse “*tipo de coisa*”. Alegou que não adianta contribuir com essas discussões, já que no final “*fica tudo do jeito que ‘eles’ querem*” (eles refere-se ao governo). Esse mesmo professor disse que foi um dos representantes de componente curricular (RCC) quando aconteceu a discussão do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, em 2012. Disse que aconteceram reuniões exaustivas que “*não serviram para nada*”, já que, segundo o mesmo, nada do que foi proposto no âmbito do grupo em que ele participava apareceu na versão preliminar do currículo.

Em relação a observação das aulas realizada nas escolas e sua execução de acordo com o planejamento das aulas, temos algumas observações a fazer. Em sua maioria, podemos afirmar seguramente que a aula executada não corresponde ao planejamento de aula feito e aprovado pela coordenação pedagógica para a execução.

Nas aulas teóricas observadas, principalmente na escola B, praticamente não se trabalham conteúdos. Além disso, afirmam que os alunos do ensino médio só participam da aula se eles realmente puderem fazer alguma atividade que gostam e, em geral, é o futebol que agrada a maioria.

Na escola A, que funciona em tempo integral, os alunos possuem, além da disciplina de educação física, uma disciplina eletiva denominada atividades esportivas. Devido à maior carga horária, as aulas teóricas são mais trabalhadas. Percebemos que o professor utiliza essa aula para trabalhar regras, utiliza vídeos demonstrando a execução de exercícios e também utiliza vídeos com o conteúdo. No entanto, esse foi um dos poucos casos em

que percebemos a concretização da aula de acordo com seu planejamento e com o currículo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa em andamento ainda não nos permite apresentar conclusões, uma vez que estamos realizando a análise dos dados coletados para continuarmos nossos estudos. No entanto, podemos apontar algumas considerações preliminares tendo em vista as metas apresentadas no mesmo.

Uma inferência que podemos fazer é de que os alunos que estão em nível de escolaridade menor realizam as atividades propostas pelo professor, principalmente se foram bem direcionadas. Na medida em que se avançam os anos escolares, sobretudo na mudança do ensino fundamental para o ensino médio, os alunos perdem o interesse pelas aulas teóricas e passam a exigir que as aulas práticas sejam realizadas de acordo com a vontade da turma. Essa vontade se satisfaz, geralmente, com partidas de futebol. Com isso, fere-se a proposta curricular que nem de longe é atendida pelos professores.

Uma constatação, ainda provisória e carente de mais análise e ampliação dos estudos, está na concepção errônea de proposta curricular e na falta de envolvimento dos professores com o currículo a ser executado. O não alinhamento dos planejamentos à realidade da aula executada denunciam o descompasso existente entre a teoria e a prática. Esse fato se agrava ao saber que se trata de professores que possuem formação na área e que são, em sua maioria, professores efetivos na rede estadual de educação. Com isso, possuem estabilidade e vínculo empregatício, o que os mantém em suas funções mesmo que não promovam mudanças significativas em suas práticas.

Por fim, percebemos também a fragilidade no que se refere ao acompanhamento das aulas executadas por parte da coordenação pedagógica. O professor planeja no Siap, o coordenador

valida o plano, mas o que acontece na prática não condiz com o planejamento, ou seja, a execução da aula não representa a materialidade do currículo.

Essas são algumas constatações preliminares de um estudo que ainda irá aprofundar tanto na coleta de dados quanto em sua análise e interpretação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Undime; Consed; MEC, 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Capturado em 20 nov. 2015.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (MP 746/2016)*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 10 out. 2016.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J.. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOIÁS. *Caderno 5: Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: Expectativas de Aprendizagem – convite à reflexão*. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia: SEE, 2009.

GOIÁS. *Caderno 6.4: Sequências Didáticas: convite à ação – Educação Física*. Secretaria de Estado da Educação. Goiânia: SEE, 2009.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E (et al). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Coleção Magistério. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1992.

O ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Anegleyce Teodoro Rodrigues¹; Dayse Alisson Camara Cauper²; Jean Divino de Jesus³; Raquel Nunes Tavares⁴; Sissília Vilarinho Neto⁵

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da investigação “O estado da arte da pesquisa em educação física escolar no contexto do ensino na educação básica” e tem o objetivo de apresentar os resultados parciais dessa pesquisa no ensino médio, a última etapa da

-
- 1 Prof. Dr^a. Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD/UFG | teodoro.fef@gmail.com
 - 2 Mestranda do Programa de Pós graduação em Ensino na Educação Básica -PGE-EB/CEPAE/UFG | daysecamaracauper@gmail.com
 - 3 Mestrando do Programa de Pós graduação em Ensino na Educação Básica -PGEEB/CEPAE/UFG | jean.riquelme@hotmail.com
 - 4 Mestranda do Programa de Pós graduação em Ensino na Educação Básica -PGE-EB/CEPAE/UFG | quel_nu@hotmail.com
 - 5 Prof. Dr^a. Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD/UFG | sissilivilarinho@gmail.com

educação básica. Trata-se de um estudo do tipo “estado da arte” que visa identificar e analisar as tendências e lacunas teórico-metodológicas da produção do conhecimento em Educação Física escolar, quanto ao Ensino Médio, no contexto da Educação Básica. De natureza qualitativa-quantitativa este estudo selecionou os cinco periódicos que mais publicam textos sobre Educação Física escolar e identificou a produção que apresenta discussões acerca da última etapa da educação básica, no período de 2000 a 2016. Foram utilizados os seguintes descritores para identificar os textos da Educação Física no Ensino Médio: escola, escolar, escolarização, ensino, educação básica, educação, currículo, componente curricular, rede pública de ensino, rede privada de ensino, ensino médio, segundo grau, juventude. A coleta dos trabalhos publicados foi realizada no período de 07/03/2017 a 03/04/2017, a partir dos *sites* dos periódicos investigados. As publicações analisadas indicam duas tendências na produção do conhecimento: relatos de pesquisa e relatos de experiência. Em caráter provisório, podemos inferir, a partir das primeiras análises realizadas nos títulos, resumos e palavras-chave que, assim como Bracht et al (2011) também encontramos dificuldades em identificar informações imprescindíveis para classificação dos artigos quanto ao tipo de pesquisa. O que requer um esforço maior, num segundo momento, para a leitura na íntegra de todos os textos selecionados.

O projeto de pesquisa intitulado “Estado da arte da pesquisa em educação física escolar no contexto do ensino na educação básica” foi proposto com a intenção de oferecer subsídios bibliográficos para as diversas pesquisas que serão desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação (Práxis/FEFD/UFG). Trata-se de um projeto guarda-chuva composto por três pesquisas, uma em cada etapa da educação básica - educação infantil, ensinos fundamental e médio, desenvolvida por estudantes da iniciação científica, da especialização e do mestrado. Essa investigação representa uma das formas do grupo acompanhar, analisar e debater as tendências e lacunas

da produção do conhecimento no campo da Educação Física Escolar e do Ensino na Educação Básica.

O presente trabalho é um recorte referente ao panorama da discussão acerca da educação física no ensino médio e encontra respaldo, sobretudo no atual momento histórico em que vivemos. A troca de presidentes do país e a mudança de agenda da presidência vêm gerando imbróglios de diversas ordens e os impactos já estão sendo sentidos nos mais diversos setores. Na educação e mais especificamente no ensino médio, podemos destacar a divisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em duas: uma contemplando a discussão da educação infantil e ensino fundamental e outra para o ensino médio, além da homologação da Lei 13.415/2017, que apresenta a proposta do “novo” ensino médio, amparada na BNCC que ainda não está pronta.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e tem duração mínima de três anos (BRASIL, 1996). Nesta fase de ensino é proposto que haja uma consolidação das aprendizagens promovidas pelo Ensino Fundamental bem como a formação de uma base para a continuação dos estudos e/ou para inserção no mundo do trabalho (DCNEB, 2013). A BNCC para esta etapa, em fase de elaboração, deverá estabelecer como serão organizados os componentes curriculares do núcleo comum, dentre eles a educação física.

Diante do exposto essa pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as tendências e lacunas teórico-metodológicas da produção do conhecimento em Educação Física Escolar, especificamente no Ensino Médio, no contexto da Educação Básica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A abordagem de pesquisa utilizada para alcançar os objetivos desse estudo é de natureza qualitativa-quantitativa com as técnicas dos estudos do tipo “estado da arte”. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39) “embora recentes, os estudos de ‘estado

da arte' que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido”.

De acordo com Bracht et. al. (2011), os quatro periódicos que mais publicam textos sobre Educação Física escolar são: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Motivivência (RMI), Revista Movimento (RMO), Revista Pensar a Prática (RPP). Selecionamos estes periódicos e incluímos o Cadernos de Formação da RBCE (CF da RBCE) dado o seu perfil editorial. O recorte temporal para o levantamento da produção foi entre os anos de 2000 e 2016 e os descritores utilizados para identificar os textos referentes à educação física e no ensino médio foram: escola, escolar, escolarização, ensino, educação básica, educação, currículo, componente curricular, rede pública de ensino, rede privada de ensino, ensino médio, segundo grau, juventude. Os processos de coleta foram realizados a partir dos *sites* dos periódicos e aconteceram no período de 07/03/2017 a 03/04/2017.

A posteriori os dados receberão tratamento com o uso da técnica de análise de conteúdo, que cabe melhor à classificação em categorias. O método de Bardin (1977) proposto em 3 fases, consiste em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações, todas com regras bem específicas.

DESCRIÇÕES, RESULTADOS, INTERPRETAÇÕES PARCIAIS

Observa-se que entre os anos de 2000 e 2016 há um número significativo de publicações que abordam o tema da Educação Física na Educação Básica. Neste período foi publicado um total de 771 textos, dentre artigos, resenhas, ensaios e entrevistas, sobre Educação Física escolar, nas três etapas. O ensino fundamental é a etapa que apresenta o maior número de textos a serem analisados.

A amostra considerada para a análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física escolar no Ensino Médio foi

de 49 textos, sendo 15 publicados na RMO, 12 na RPP, nove da RMI, sete dos CF da RBCE e seis na RBCE. Tomando como referência os sumários dos periódicos e a análise a partir do título, resumo e palavras-chave, foi possível classificá-los em três categorias: relatos de pesquisa; relatos de experiência e ensaios.

Do universo de 49 produções discutindo o ensino médio encontramos um conjunto de 38 relatos de pesquisa, sendo 13 publicados pela RMO, 12 pela RPP, sete pela RMI, cinco pela RBCE e um pelo CF da RBCE. Dos nove relatos de experiência, seis estão publicados no CF, dois na RMI e um na RBCE. Na categoria ensaios, foram identificados dois textos, ambos concentrados na RMO.

As publicações analisadas indicam duas tendências na produção do conhecimento: relatos de pesquisa e relatos de experiência. Quanto aos primeiros, o tema mais recorrente foi corpo. Prevaleceram as pesquisas de campo em escolas (descritivas, qualitativas, pesquisa-ação, exploratórias, participante, estudo de caso, etnográfica) e em menor quantidade os estudos documentais (estado da arte, projetos pedagógicos, legislação e currículos).

Quanto aos relatos de experiência, o tema principal está circunscrito à propostas metodológicas tanto de temas novos, a exemplo de: mídia-educação, escalada, rugby e esporte Orientação, como dos já conhecidos: voleibol, ginástica e lutas. Destaque para uma proposta de musculação no ensino noturno.

Um aspecto que pode ser identificado como lacuna refere-se ao número pouco expressivo de relatos de experiência e ensaios. Isto se dá, em grande medida, pela política editorial dos periódicos científicos brasileiros, muito vinculados à pós-graduação *stricto sensu*. Este fato pode significar pouca motivação e/ou interesse por parte dos (as) professores (as) que atuam nesta etapa em sistematizar e publicar suas experiências. Condições desfavoráveis de trabalho e pouca legitimidade da educação física nesta etapa também são fatores que podem contribuir para esse panorama.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Uma primeira aproximação com o material selecionado permite que façamos algumas indicações, entretanto é necessário avançar nas fases da pesquisa para que possamos obter dados mais fidedignos.

Relatos de experiência e estudos propositivos mostram como tendência a existência de um grande esforço coletivo do campo da educação física escolar em pensar, planejar e sistematizar de forma elaborada a prática pedagógica dos (as) professores (as). Ressalta-se que muitos desses relatos e trabalhos propositivos são desenvolvidos pelos (as) próprios (as) professores (as) da escola, o que se diferencia dos relatos de pesquisa em que pesquisadores (as) são externos (as) ao contexto escolar.

Provisoriamente, podemos inferir, a partir das primeiras análises que, assim como Bracht et al (2011) encontramos dificuldades em identificar nos resumos informações imprescindíveis para classificação dos artigos quanto ao tipo de pesquisa. O que requer um esforço maior, num segundo momento, para a leitura desses textos na íntegra.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRACHT, V. et al. *A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I*. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRASIL. *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.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

O ENSINO DO TÊNIS A PARTIR DA PROPOSTA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Max Santana Cananéia¹; Dayse Alisson
Camara Cauper²; Tiago Onofre³

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de uma proposta de ensino estudada, orientada e planejada na disciplina de Estágio Supervisionado I - Esportes Individuais, desenvolvida no contexto de um projeto social inserido num Convento da Cidade de Goiânia – Goiás. O conteúdo selecionado foi o Tênis e os procedimentos de ensino foram estruturados a partir da proposta metodológica elaborada e denominada por Kunz (1994) de crítico-emancipatória. A organização do trabalho pedagógico desenvolveu-se através da identificação e estudo dos elementos básicos da didática, os pares dialéticos conteúdo/método e objetivo/avaliação (FREITAS, 1995), na abordagem crítico-emancipa-

-
- 1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física Universidade Estadual de Goiás (UEG) - maxcananeia03@gmail.com
 - 2 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica -CEPAE/UFG - daysecamaracauper@gmail.com
 - 3 Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (UnB) – tiagoonofre007@gmail.com

tória. Posteriormente, com a análise de conjuntura do projeto de intervenção social do convento, buscamos reproduzir, ampliar e construir criticamente o Tênis, cujo sentido deve ser desenvolvido pelos alunos, através do se-movimentar. Baseadas no princípio de “transcendência dos limites” e as categorias de ação (trabalho, interação e linguagem), ao todo se desenvolveram a sequência de 15 aulas, entre os meses de Março e Junho de 2016, cujo objetivo geral foi proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar de forma a reproduzir, ampliar e reconstruir criticamente os esportes com raquete, no contexto do Tênis de quadra. Concluímos ainda que, no contexto não escolar e com os limites de infraestrutura e conhecimentos prévios dos alunos, uma organização do trabalho pedagógico para o ensino do Tênis na abordagem crítico-emancipatória, não é somente possível, mas também necessária às crianças tendo em vista o resgate e o reforço ao sentido em que elas dão à modalidade e ao se-movimentar pouco acessível.

Este trabalho tratará de um relato de experiência de um processo de orientação-intervenção na disciplina de Estágio Supervisionado I. Este é o primeiro estágio dos cinco que são propostos no curso de Licenciatura em Educação Física na UEG – ESEFFEGO. Foi desenvolvido em um Convento da Cidade de Goiânia – Goiás que atende crianças e jovens em situação de risco no contra turno escolar, funcionando das 07 h às 17 h de segunda-feira a sexta-feira. Na ocasião foram atendidas 33 crianças de faixa etária entre 5 e 9 anos e 22 crianças de 10 a 15 anos.

A experiência teve por finalidade proporcionar o acesso às práticas corporais diversas em toda a sua plenitude. Optamos por trabalhar nesse campo de estágio com a modalidade de Tênis de quadra, voltado para o contexto educativo, apesar de o campo de estágio se tratar de um projeto social. Nosso objetivo, portanto, era proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar de forma crítica os elementos que constituem os esportes com raquetes, por meio de jogos e brincadeiras.

Nesse sentido, optamos por ministrar nossas aulas através da abordagem crítico- emancipatória (KUNZ, 2003), pois acreditamos na transformação didático-pedagógica do esporte para além da sua prática voltada para o rendimento e habilidades técnicas. Mas principalmente, por proporcionar a compreensão da realidade do esporte de acordo com as suas possibilidades e o mundo.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O processo de intervenção iniciou-se com a identificação e estudo dos elementos da didática, os pares dialéticos objetivo/ avaliação e conteúdo/método, presentes na proposta crítico-emancipatória. Em seguida, analisamos a conjuntura do campo de estágio a partir de observação da rotina e análise do espaço físico e do projeto social desenvolvido. Por último, instrumentalizados pela proposta crítico-emancipatória, iniciamos o processo de orientação/planejamento/intervenção.

As estratégias didáticas para o ensino se orientam por uma sequência denominada por de “transcendência de limites” em que o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo especial, a partir de graus de dificuldades: 1) a forma direta de ‘transcender limites’, no sentido da manipulação direta da realidade pelo simples explorar e experimentar possibilidades e propriedades dos objetos, bem como as próprias possibilidades e capacidades e, ainda, vivenciar possibilidades comunicativas, descobrir e experimentar relações sócio - emocionais novas, entre outras; 2) a forma aprendida no âmbito das possibilidades de ‘transcender limites’ pela imagem, pelo esquematismo, pela apresentação verbal de situações do movimento e do jogo e que o aluno reflexivamente deverá acompanhar, executar e propor soluções; 3) a forma criativa ou inventiva de uma ‘transcendência de limites’, em que a partir das duas formas anteriores da representação de um saber, o aluno se torna capaz de, ‘definida uma situação’, criar/inventar movimentos e jogos com sentido para aquela situação.

Assim, a forma de ensinar pela “transcendência de limites”, segundo Kunz (2004, p. 123-124) deve atuar concretamente sobre o aluno possibilitando: que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem sucedida em atividades de movimentos e jogos; que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam numa forma de exposição que todos possam entender; por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam.

O objetivo da pedagogia da Educação Física e dos desportos, assim, se estende ao se-movimentar do homem, o que não implica num sentido abstrato, mas no homem que tem história, contexto, vida, classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se-movimentar. (KUNZ, 2003, p. 67).

Segundo Kunz (2003), a concepção crítico-emanipatória da educação física tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico e reflexivo. Essa concepção está fundamentada em três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ ou corporal.

Nas primeiras aulas notamos que alguns alunos traziam consigo algumas poucas noções da modalidade e outras pessoas

estavam tendo em nossas aulas um primeiro contato com as raquetes, e bolas. Procuramos então, desenvolver atividades que não tornassem muito complicadas a elas, e que os estimulassem a aprender o tênis como esporte, mas não só apenas focando em suas habilidades técnicas, e sim na compreensão dos seus aspectos socioculturais de acordo com as necessidades de “se-movimentar” humano de Kunz (2003).

A distribuição dos conteúdos foi feita de acordo com a ordem cronológica da modalidade, primeiro os conteúdos do tênis, bem como sua origem, suas regras, características e curiosidades e em seguida o tênis de quadra em contexto adaptado.

Um problema enfrentado foi a falta de estrutura, a instituição conta com um espaço físico bem amplo, porém a falta de uma quadra de tênis de fato, com suas demarcações, sua rede, foi um dos maiores desafios. Utilizamos assim a criatividade e adequamos a quadra, com rede de vôlei, traves de futebol e fitas para demarcar a área. Fato esse que conseguimos superar com êxito.

Ao final de 15 intervenções conseguimos atingir os objetivos propostos, proporcionando às crianças e jovens pertencentes a famílias de baixa renda a oportunidade de vivenciar o esporte com raquete/Tênis.

De acordo com a proposta adotada, crítico-emancipatória, conseguimos avançar com os alunos indagando-os a criar movimentos e estabelecer novos sentidos para a modalidade aprendida. Nessa pedagogia o aluno tem a liberdade de criar os seus próprios movimentos, da forma em que foi compreendido, mediado pela encenação, na qual se faz necessária a reprodução crítica, problematização e ampliação do esporte aprendido, levando à sua transformação didático pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos ainda que, no contexto não escolar e com os limites de infraestrutura e conhecimentos prévios dos alunos, uma organização do trabalho pedagógico para o ensino do Tênis na abordagem crítico- emancipatória, não é somente possível, mas também necessária às crianças tendo em vista o resgate e o reforço ao sentido em que elas dão à modalidade e ao se-movimentar pouco acessível.

REFERÊNCIAS

- FREITAS, Luíz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas/SP: Papirus, 2006.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí 5ªed. Rio Grande do Sul, 2003. 160p.
- PALAFIX, Gabriel Muñoz. *Construindo estratégias de ensino*. NEPEC-CUFU, Uberlândia, 2000

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Naiá Márcjore Marrone Alves¹; Alcir Horácio da Silva²

INTRODUÇÃO/DELINEAMENTO DO TEMA

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na Educação Física escolar. O problema é: “Quais os limites e as possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)?”. O objetivo geral é investigar e analisar os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física (EF) a partir da PHC na OTP de uma escola estadual de Itaberaí-GO. Trata-se de uma pesquisa-ação. O marco teórico da pesquisa está alicerça-

1 Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica da Universidade Federal de Goiás – PPGEEB/CEPAE/UFG (naiamarjore@gmail.com).

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica da Universidade Federal de Goiás – PPGEEB/CEPAE/UFG (alcirhs@gmail.com).

do pela Pedagogia Histórico-Crítica e por autores que têm seus referenciais teóricos na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, como Saviani (2012), Freitas (1994), Coletivo de Autores (2012) etc. A pesquisa encontra-se na fase de aplicação da proposta pedagógica para uma turma de 3º ano do Ensino Médio da escola investigada. A partir das observações realizadas no bimestre anterior, das entrevistas feitas com as professoras de educação física e equipe gestora, dos questionários aplicados aos alunos e dos elementos que têm surgido durante a aplicação da proposta pedagógica, é possível afirmar que a Educação Física ainda está permeada por uma perspectiva biologicista e esportivista e os alunos estão sendo negligenciados do direito de ter acesso aos conteúdos da cultura corporal, que constituem-se como conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Toda essa realidade presente no modo de produção capitalista limita muito um trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica. Por outro lado, a partir da análise dos questionários aos alunos, nota-se que eles demonstram interesse em conhecer novos conteúdos e desejam ter aulas mais planejadas, mais diversificadas e que tragam mais conhecimento.

O presente trabalho tem como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico na Educação Física escolar. O problema da pesquisa é: quais os limites e as possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica (PHC)? O objetivo geral é investigar e analisar os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico do Centro Educacional de Período Integral Honestino Monteiro Guimarães (CEPI-HMG), na cidade de Itaberaí, GO.

A relevância da pesquisa se justifica devido ao fato de que a realidade, na qual está inserido o sistema escolar como um todo, apresenta grandes obstáculos para o desenvolvimento da reflexão pedagógica crítica nas aulas de Educação Física. Trata-se de uma

realidade reprodutora do modo de produção do capital e, portanto, penetrada por contradições. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir com possibilidades de superação desta Educação Física permeada pelo ideário positivista a partir do desenvolvimento de uma proposta pedagógica alicerçada na pedagogia histórico-crítica.

O protagonismo da PHC para este trabalho justifica-se por ser esta uma proposta que encara a escola como responsável por “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2011, p. 14) com vistas a empoderar a classe trabalhadora, munindo as crianças, os jovens e os adultos inseridos na escola de possibilidades de se reconhecerem enquanto sujeitos sociais capazes de refletir sobre a realidade social em sua totalidade, de modo que possam se posicionar e transformar essa realidade balizada pelas desigualdades sociais.

Assim, o arcabouço de conhecimentos relacionados à Educação Física, como os jogos, as danças, as lutas, o esporte e a ginástica, entre outros elementos da cultura corporal, constitui-se como conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Portanto, são fundamentalmente necessários, dentro da totalidade de outras formas de conhecimento, para que homens e mulheres desenvolvam ao máximo suas potencialidades humanas, de modo que essa evolução, ainda que em âmbito individual, satisfaça também as necessidades humanas coletivas e universais em um nível máximo de desenvolvimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Diante das considerações expostas até aqui, frutos de minha formação acadêmica contra-hegemônica, surgiram grandes inquietações advindas de contínuas observações informais realizadas entre os anos de 2011 e 2015 a partir de minha prática pedagógica como professora de Educação Física em Itaberaí. A Educação Física, nesta cidade, apresenta muitas fragilidades. A maioria das escolas, tanto estaduais quanto municipais, não prioriza a contratação de professores de Educação Física com formação na área. Os que possuem formação inicial não têm recursos ou incentivo para buscar pela

formação continuada. Devido a essa carência formativa, os debates sobre novas possibilidades educacionais para esta área são escassos e, com isso, os professores não desfrutam de uma articulação política necessária para efetivar ações concretas de mudança.

Outro fator notável que limita a consolidação de uma Educação Física crítica e transformadora é a supremacia do esporte nessas escolas. Existe uma preocupação muito forte com campeonatos escolares. Além desses eventos, outras atividades comemorativas também são destinadas à Educação Física, como coreografias para festa junina e outros eventos que exigem apresentações culturais. Assim, os alunos são alijados do direito de ter acesso aos conhecimentos da cultura corporal, que se constituem como conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

A partir de todas essas evidências, esta pesquisa é de fundamental importância para fomentar reflexões e debates sobre a Educação Física em Itaberaí, além de contribuir para que a comunidade escolar considere a possibilidade de trabalhar a Educação Física em uma perspectiva diferente da que tem sido trabalhada nos últimos anos e passe a vislumbrar mais possibilidades de contribuir com a transformação social.

METODOLOGIA/MARCO TEÓRICO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e consiste em uma pesquisa-ação. Como técnica de coleta de dados, utilizaremos entrevistas semiestruturadas, observações das aulas de Educação Física, a aplicação de questionários aos alunos e o diário de campo da intervenção pedagógica. Como instrumento de análise dos dados coletados, recorreremos à Análise de Conteúdo.

O marco teórico da pesquisa é crítico-dialético e está aliçado na Pedagogia histórico-crítica e em autores que apresentam categorias importantes para compreender a concretude histórica em que o nosso objeto está inserido. A primeira categoria será a Organização do Trabalho Pedagógico, cujo referen-

cial encontraremos em Freitas (1995), Silva (2015), entre outros. Outra categoria importante para subsidiar a pesquisa é a Educação Física Escolar e a nossa principal referência será o Coletivo de Autores (2012). Outros autores serão inseridos nestes estudos, como Castellani Filho (1998; 2007), Betti (1991), etc. E, por último, temos a pedagogia histórico-crítica como outra grande categoria norteadora deste trabalho, cujos principais autores a serem pesquisados são: Saviani (2012; 2013), Saviani e Duarte (2012), Gasparin (2002), Silva (2013) etc. Contudo, para além dos estudos referentes a estas categorias que envolvem nosso objeto, é preciso também aprofundar as leituras em obras de alguns pensadores que desenvolveram teses determinantes para a compreensão da realidade em que estamos inseridos: Karl Marx, Antonio Gramsci, Istvan Mészáros, George Lukács, entre outros.

PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional desta pesquisa será um caderno didático construído durante a da intervenção realizada na escola. Buscaremos sistematizar tudo o que terá sido trabalhado ao longo das aulas, selecionar os materiais e as considerações importantes que terão sido desenvolvidas, bem como os limites que surgirem ao longo da intervenção pedagógica. Pretende-se que este caderno didático se constitua como um diálogo com o professor que terá acesso a ele, ou seja, um material que contribua para a reflexão de sua prática pedagógica, servindo de instrumento para que este professor se encoraje a estudar de forma mais profunda a pedagogia histórico-crítica e se sinta seguro para sistematizar novas propostas com novos conteúdos sob os auspícios desta pedagogia.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O CEPI-HMG, lócus desta pesquisa, é uma escola estadual de ensino médio localizada próxima ao centro de Itaberaí. Tornou-se Centro de Ensino de Período Integral em janeiro de 2017.

Em relação à organização do trabalho pedagógico da Educação Física, existem muitas fragilidades nesta escola.

A primeira delas refere-se à concepção dominante de Educação Física compartilhada por equipe gestora e professoras de Educação Física. Em entrevista realizada em abril deste ano, as coordenadoras e professoras fazem afirmações que sustentam a perspectiva dominante de Educação Física, ou seja, a supremacia do esporte e da aptidão física, o papel enquanto disciplina que tem a função de socializar e relaxar os alunos, de trazer conhecimentos relacionados à promoção da saúde, entre outros elementos que aprisionam e limitam a força crítica da Educação Física.

Outro fator determinante é a formação da professora que assumiu as aulas de Educação Física no primeiro e segundo bimestres. Ela é formada em Letras e assumiu as aulas para completar sua carga horária. Segundo ela, assumiu as aulas também porque tinha uma grande afinidade com a área de Educação Física, já que adorava praticar esportes e frequentar a academia. Esta ainda é uma realidade muito presente em algumas escolas de cidades do interior. Não há uma preocupação por parte da equipe gestora ou nem mesmo da Secretaria de Educação em legitimar o espaço da Educação Física com uma exigência específica em relação à formação desses professores.

No início deste terceiro bimestre, a equipe gestora resolveu trocar a professora alegando que ela estava deixando a desejar em alguns aspectos. Isso gerou algumas barreiras para o desenvolvimento da pesquisa, pois a nova professora que assumiu as aulas resistiu bastante à intervenção proposta pela pesquisadora, sendo necessário que a coordenação da escola interviesse de modo a garantir a continuidade do trabalho.

As observações realizadas no segundo bimestre deste ano letivo trouxeram elementos importantes para algumas análises. O espontaneísmo das aulas foi muito evidente. O conteúdo era quase sempre o mesmo: voleibol. Este foi um elemento que também surgiu nos dados colhidos por meio dos questionários aos alunos.

Alguns deles colocaram como aspecto negativo das aulas de Educação Física o fato de só jogarem “três cortes”³. Outro fator mencionado nos questionários foi a falta de planejamento das aulas. Isso reforça a evidência em relação ao espontaneísmo. Além disso, os alunos manifestaram desejo por aulas mais elaboradas e com conteúdos mais significativos.

São inúmeras as barreiras que têm sido evidenciadas por meio dos dados encontrados até aqui. É possível, ainda, afirmar que todas elas têm contribuído para revelar as contradições da escola, contradições estas que determinam e são determinadas pelo modo de produção que rege a nossa sociedade.

No entanto, revelar estas contradições é um dos grandes passos para avançar em direção a uma Educação Física crítica e revolucionária, comprometida com a socialização democrática dos conhecimentos da cultura corporal, de modo que os alunos pertencentes à classe trabalhadora encontrem condições objetivas para desenvolver suas capacidades psíquicas superiores. Se esta pesquisa contribuirá com este processo, é a história que dirá. Por enquanto, o que se espera minimamente é que os participantes da pesquisa possam adquirir ao menos um novo olhar em relação à Educação Física.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

CASTELLANI FILHO, L. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____, L. *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

3 Três cortes é um jogo lúdico que se constitui como variação do voleibol.

DUARTE, Newton. *Fundamentos Filosóficos, Psicológicos e Didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica: depoimento* (2 de dezembro, 2016). São Paulo: CES Estudos Sindicais. Entrevista concedida a Thatiane Ferrari. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dBcVaNksV70> (acesso em 03 de julho, 2017)

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Tese de Livre Docência. Campinas: UNICAMP, 1994.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, Karl. Introdução [à crítica da Economia Política]. In: MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política do Capital: o rendimento e suas fontes*. Trad. MALAGODI, Edgard. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p.25-48.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p.

SILVA, Alcir Horácio da. *A Organização do Trabalho Pedagógico: educação física e avaliação*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Efrain Maciel e. *A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira*. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GEOGRAFIA E LITERATURA: PROPOSTAS

Eliza Muriele Teixeira da Silva¹; Priscila Braga Paiva²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo promover a discussão acerca da importância de práticas interdisciplinares havendo a possibilidade de se compreender a Geografia e seus conceitos com uso da Literatura. A inclusão de novas ferramentas e metodologias é caminho para uma educação mais significativa indo além da transmissão sistematizada do conhecimento que é percebida no Ensino atualmente, especialmente dentro dos moldes da Educação mercantilizada. Atualmente, há uma crescente discussão acerca da interdisciplinaridade e suas múltiplas facetas, dentro de uma sociedade fragmentada, compartimentada e extremamente racionalizada, e também da abordagem cultural na construção do conhecimento geográfico, tendo em vista a centralidade do sujeito,

1 Graduada do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. muriele.eliza@gmail.com

2 Graduada do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. priscilabragapaiva@gmail.com

neste sentido, a Literatura, especialmente a brasileira é um mundo incrível de possibilidades para a compreensão dos conceitos Geográficos e também das relações sociais, políticas e econômicas que permeiam todas as esferas da sociedade, uma vez, que se configuram como materialização das vivências, das interpretações de mundo dos sujeitos de um determinado tempo em um determinado espaço. Neste sentido, a obra “Os Sertões” de Euclides da Cunha publicada em 1902 fornece subsídios riquíssimos na compreensão dos aspectos físicos, das relações e dos conflitos no Sertão Brasileiro. O autor ao mesmo tempo em que aborda elementos científicos imprime em sua escrita, em seus neologismos o lado artístico de um poeta, carregado de subjetividades, percepções e sonhos sobre uma passagem sangrenta da história brasileira, a qual acompanhou de perto. Tenta-se aqui uma breve análise do livro, dentro de uma perspectiva geográfica, levando em consideração o momento histórico no qual o autor o escreve.

A Geografia escolar é uma disciplina que requer um professor qualificado, uma vez que aborda temáticas que envolvem o espaço geográfico, além de domínio de conteúdo é preciso também um profissional que tenha didática, ética, criatividade e que compreenda a responsabilidade social de seu trabalho. Vivemos uma nova realidade no mundo, mudanças ocorrem o tempo todo, as informações são mais acessíveis, portanto a educação básica necessita de docentes habilitados e interessados em atualizar suas abordagens e ferramentas.

Para ensinar não existem receitas pedagógicas prontas, que ofereçam um trabalho reformulado, acabado, portanto é necessário (re) pensar o espaço no qual o estudante está inserido, uma vez que educar é fazer da prática real instrumento de trabalho, colaborando essencialmente para uma Geografia cotidiana, vivida, onde podemos apreender de modo crítico-constructivo.

Atualmente, frente à sociedade globalizada, o ensino deve ser muito mais que transmissão de conteúdos. É necessário que o professor oriente o aluno a fim de desenvolver, construir, por meio de

conteúdos, o pensamento geográfico que seja orientador das práticas espaciais cotidianas.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

A discussão acerca da interdisciplinaridade é intensa, há movimentos e vertentes que buscam fazer dela uma prática. A grande problemática além da falta de consenso sobre o termo se dá na dificuldade de efetivar alternativas frente à racionalidade, compartimentalização, burocratização do mundo moderno centralizado em uma hierarquia verticalizada que favorece os mecanismos de poder e controle vigentes impedindo iniciativas que promovam transformações.

O termo interdisciplinaridade é polissêmico, podendo ser entendido como uma condição fundamental do ensino e também da pesquisa na sociedade contemporânea. No contexto atual de sociedade é extremamente importante estabelecer conexões significativas entre as diversas áreas de conhecimentos disponíveis sobre a realidade, de modo que as hierarquias e fragmentações entre as mesmas caiam por terra.

A prática interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora (Jantsch & Bianchetti, 2002). Ela tem a ver com a procura de um equilíbrio entre as visões marcadas pela lógica racional, instrumental e subjetiva (Lenoir & Hasni, 2004). Por último, ela tem a ver não apenas com um trabalho de equipe, mas também individual (Klein, 1990). Para Brasil (1999),

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comu-

nicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89).

O trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas, ação possível, mas não imprescindível, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Essa prática docente deve estar preocupada em desenvolver competências e habilidades, apoiado na associação entre ensino, pesquisa e no trabalho com diferentes linguagens, que possibilitem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula.

GEOGRAFIA E LITERATURA: UM MUNDO DE INTERPRETAÇÕES

A Geografia, assim como as demais ciências humanas são ainda nos dias de hoje desvalorizadas, justamente por sua importância na construção de um conhecimento crítico, questionador e libertador. Para além dos problemas de infraestrutura, investimento, valorização e segurança, os professores de Geografia encontram ainda mais dificuldades frente às novas reformas políticas educacionais de redução das aulas de Geografia a fim de atender as demandas do mercado.

Durante muitas décadas a Geografia foi considerada uma ciência de descrição, classificação dos elementos naturais visíveis, sendo tida como desnecessária e neutra. Com as transformações do mundo, especialmente com a 2ª Guerra Mundial, a Guerra Fria e os conflitos territoriais, a Geografia Tradicional e Neopositivista não atendia às demandas da sociedade.

É na década de 1970 com a vertente crítica que a Geografia passa por uma renovação, neste momento, o sujeito é considerado não como desvinculado do mundo, muito menos como produto dele. Há uma profunda ligação e codependência entre homem-meio, os dois se alteram dentro de um determinado espaço-tempo.

A consolidação dessa vertente e uma crescente visibilidade da corrente humanística possibilitaram leituras de mundo completamente diferentes do que se tinha no passado. A Geografia além de explicar os fenômenos passa também a prevê-los dadas as configurações espaciais, sociais, políticas e econômicas.

Nesta perspectiva, os professores precisam se desdobrar e descobrir novas formas de ensinar usando as ferramentas acessíveis e que possam o ajudar a alcançar um ensino de Geografia satisfatório.

Partindo da necessidade de inserir novas metodologias na prática de ensino, houve uma importante aproximação da Geografia e Literatura, especialmente dentro da vertente cultural que começa a ganhar visibilidade em 1970 com uma abordagem fenomenológico-humanística, na qual o sujeito e suas vivências, experiências, percepções e memórias são valorizadas contrapondo então as vertentes tradicionais e positivistas preocupadas com a racionalidade e matematização dos fenômenos considerando a Literatura apenas como ficção. Como observa Marandola Jr (2005)

De lá pra cá, os estudiosos desta abordagem vêm resgatando o valor humano da ciência geográfica, reformulando princípios do humanismo romano, renascentista e moderno, buscando reaproximar a Geografia das Humanidades. (MARANDOLA JR., 2005).

A literatura é a expressão da sociedade através do espaço e do tempo, é a percepção do indivíduo subjetivo sobre o espaço Geográfico ao qual ele está inserido, sendo assim materializa os acontecimentos, os sonhos, os conflitos dentro das peculiaridades dos lugares. Por meio da Literatura é possível localizar os signos e símbolos que atravessam as relações econômicas, políticas, culturais e sociais, portanto pode ser caracterizada como um documento social de realidades diversas.

Considerando que a Geografia aborda o espaço vivido dos sujeitos e construído por eles, a literatura é arte de representação desse espaço, trazendo significações e diferentes interpretações da

realidade. Apesar de serem campos de saberes diferentes, ambos convergem no sentido de apreensão da realidade, dentro, claro, de suas singularidades investigativas e metodológicas.

Uma das possibilidades que se apresenta na união destes dois campos é a apreensão e compreensão da realidade com base na influência da cultura na produção e significação do espaço. Almeida (2003) aponta que

O espaço, além de ser produto das atividades humanas, têm múltiplas valorizações e caracteriza-se por atributos funcionais, estruturais e afetivos. Espaço pode ser então, considerado como o lugar onde os homens e mulheres, ideologicamente diferentes procuram impor suas representações, suas práticas e seus interesses. Cada espaço, tornando-se social está possuído de símbolos e afetividade atribuídos pelas pessoas (ALMEIDA, 2003, p. 71).

Portanto, é necessário buscar métodos, linguagens alternativas que auxiliem na redescoberta do prazer de estudar Geografia, deixando de lado estereótipos e pré-conceitos. Por linguagens “alternativas” entende-se que são outras formas de linguagem, além da verbal, e outros gêneros de texto, que não os gêneros didáticos tradicionais, podendo ser o cinema, o documentário, a fotografia, a música, os cartoons, o computador e seus derivados, a Internet e mais especificamente a Literatura. Vigotski (2003) assinala:

Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana (...) Diferentes formas de imaginação criadora encerram elementos afetivos e desencadeiam sentimentos reais vividos pelo sujeito que o experimentou. (...) O *conto* ajuda a explicitar complexas relações práticas: suas imagens iluminam o problema vital; o que a fria prosa não poderia fazer, o conto o faz

com sua linguagem figurada e emocional (VI-GOTSKI, 2003, p. 49).

O estudo de categorias, temas geográficos dentro de diferentes escalas pode ter sua construção facilitada por essas diferentes linguagens. A leitura, interpretação e compreensão dessa produção cultural do cotidiano possibilita uma gama de análises na sua condição de linguagem figurada, polissêmica e polifônica, uma vez que pode ser o reflexo do espaço, das relações ou a interiorização dos mesmos, demonstrando a personalidade dos lugares.

Morin em seus estudos, descritos por Coelho (2000) acredita que:

A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia e ecologia (*apud* COELHO, 2000, p. 24-25).

Nesse sentido, na prática do professor de Geografia, é interessante inserir a Literatura não somente como ferramenta, mas como elemento histórico, social e geográfico, pois a mesma em si também é geográfica, podendo contribuir para um ensino mais abrangente, significativo e unificador, com pitadas de drama, diversão e imaginação.

"OS SERTÕES" HISTÓRIA, CULTURA E GEOGRAFIA

Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha nascido no Rio de Janeiro em 20 de janeiro de 1866 foi engenheiro militar, jornalista, ensaísta e historiador, porém foi como jornalista de guerra e conflitos que Euclides da Cunha se destacou. Entre as coberturas mais marcantes, está a da Revolução de Canudos, um dos capítulos mais importantes da história brasileira, que ocorreu em 1897. A revolução se deu na Bahia, entre os sertanejos locais e o exército nacional.

Euclides foi enviado à Bahia pelo jornal O Estado de S. Paulo, em 1897, para relatar a Guerra de Canudos. A famosa e emblemática obra “Os Sertões” publicada no ano de 1902, rendeu ao autor a entrada para a Academia Brasileira de Letras (ABL) e para o Instituto Geográfico Brasileiro no ano de 1903.

Sendo dividida em três partes, a terra; o homem e a luta o livro além de um documento social é a materialização das memórias do autor. Ele descreve minuciosamente as paisagens físicas do Planalto Central rumo o norte da Bahia, onde ocorre o conflito.

Na primeira parte são feitas descrições minuciosas da natureza, sua flora, sua formação geológica e as influências climáticas na aparência da mesma, o Rio São Francisco, demonstra as paisagens, as percepções e leituras que o autor faz sobre a árida caatinga, com seu solo seco, sem umidade, estéril, queimado pelas secas e um clima hostil. Ele as denomina “Os facies geográfico”, seu modo de tratar a natureza está intimamente ligada à Geografia Tradicional vigente na época, pautada no mensurável, no visível.

Conta-nos dos rios intermitentes, o mais importante deles sendo o Vaza- Barris que, numa de suas curvas, banha Canudos, rodeada de montanhas. Suas descrições nos fazem imaginar e viajar sem sair do lugar, nos evocando também os sentidos atentos ao que está por vir.

No decorrer de sua narração, em um capítulo denominado “Como se faz um deserto” ele insere o homem como agente geológico notável, cujo deixa desertos por onde passa, devido à exploração desordenada dos ambientes, e apresenta os açudes como uma solução para a seca, uma vez, que com eles aumenta-se a evaporação e as chuvas, citando aqui os Romanos em Cartago.

Apresentam-nos os personagens jagunços, sertanejos, o Antônio Conselheiro, isolados há séculos no sertão, o que provocou sua estagnação cultural, neste momento, é perceptível na fala de Euclides a concepção do Determinismo Geográfico fundamentada por Friedrich Ratzel. De acordo com Moraes (1986),

[...] a formação dos territórios, a difusão dos homens no Globo (migrações, colonizações etc.), a distribuição dos povos e das raças na superfície terrestre, o isolamento e suas consequências, além de estudos monográficos das áreas habitadas. Tudo tendo em vista o objeto central que seria o estudo das influências, que as condições naturais exercem sobre a evolução das sociedades. (MORAES, 1986, p. 57).

Levados pela narrativa chegamos a Canudos, com sua população e suas crenças, costumes, festas, singularidades. O interessante é o mapeamento e resgate histórico de formação do povo brasileiro que Euclides faz ao tentar entender o povo ali presente, ele aborda os cruzamentos dos indígenas, africanos e portugueses na miscigenação do povo e chega a afirmar “não há uma unidade”.

Descrição do homem, da vida e dos costumes do sertão, ou seja, do sertanejo. Trata-se de um estudo antropológico e sociológico, no qual o homem é determinado pela tríade - meio, raça e história - segundo a teoria determinista do historiador francês Hippolyte Taine (1828-1893).

Os sertanejos surgindo da mistura do índio com o português formaram uma raça forte, há um paradoxo, ao mesmo tempo em que o isolamento mantém a uniformidade da raça, provoca estagnação, atraso e conservadorismo frente às mudanças e à civilização. A fala do autor nessa passagem, lembrando que o momento histórico era outro, havia-se a vontade de seguir os moldes de pensamentos europeus, é permeada pelo discurso da teoria racial do século XIX, a qual apregoava o limbo em que habitava o brasileiro, entre o céu e o inferno da mestiçagem.

No Brasil, a guinada do século XIX para o XX foi marcada, como toda transição, por uma irrupção de ideias e conflitos, permeada de aspectos científicos, tecnológicos e ideológicos. No cerne desse momento histórico estavam as teorias raciais, que buscavam compreender o país e suas

mazelas sociais por meio de explicações biológicas. A maioria dos intelectuais da época foi inábil em perceber que os problemas brasileiros eram consequências da estrutura econômica e política da nação e não de nossa mestiçagem, vista então como força motora de nossa ‘inferioridade’ e ‘in-dolência’ (TAMANO et al 2011 p. 773).

A história da população de Canudos é marcada pela religiosidade, que assim como seu povo é mestiça. O catolicismo se mistura aos candomblés do índio e do negro e se enche de superstições, crendices e temores conservados pelo isolamento, desde a colonização. “Ele é crédulo, supersticioso, e esse deixa influenciar por padres, pastores e falsos profetas...”.

Dentro desse contexto é que surge a figura de Antônio Conselheiro, líder da Guerra que arrastou consigo multidões movidas pelos mesmos sonhos. Foi personagem político perseguido, símbolo da resistência contra a República e suas ações. Dado o contexto brasileiro algumas mudanças da nova ordem respingavam no sertão: separação Igreja-Estado, obrigatoriedade do casamento civil, cobrança de impostos pelos Estados, coisas incompreensíveis pelos sertanejos, já que sua identidade construída estava sendo desrespeitada.

O povo entoava:

“Casamento vão fazendo/ Só pro povo iludir/
Vão casar o povo todo/ No casamento civil”.

“Visita nos vem fazer/ Nosso rei D. Sebastião/
Coitado daquele pobre/ Que estiver na lei do
cão”.

“Eram realmente, fragílimos, aqueles pobres rebelados...” “Requeriam outra reação. Obrigavam-nos a outra luta.” “Entretanto enviamos-lhes (...) a bala”.

Sabendo do conflito que mais tarde surgiria, o leitor/ estudante e o professor podem construir juntos conceitos, considerando que os sujeitos tem relação próxima com o ambiente, o conceito de lugar pode ser construído, especialmente se tratado dentro da vertente humanística cultural. Nesse sentido, Souza, (2009) contribui:

A Geografia Humanística procura valorizar a experiência do indivíduo ou do seu grupo, buscando compreender as maneiras de ser, de agir e de sentir das pessoas em relação aos lugares. Assim, o lugar é visto como aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado, ou seja, aquele espaço que possui uma significância para o indivíduo. Ele faz parte do seu mundo, dos seus sentimentos e afeições (SOUZA, 2009, p.06).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que um espaço pode se tornar muito significativo para um indivíduo, trazendo boas lembranças, sensações de pertencimento, para outros, pode nada significar, daí a importância da subjetividade nessa análise. Para a república e para as tropas que são mandadas à Canudos durante o conflito, aquele local não era nada, além de um pedaço de terra que estava trazendo dor de cabeça aos interesses políticos e econômicos dos fazendeiros e dos juizes envolvidos no processo.

O lugar pode ser entendido também dentro da perspectiva crítica, no qual o lugar não é desvinculado dos processos globais, pois estes interferem na dinâmica local mesmo que indiretamente. Para Santos (1988):

[...] cada lugar é extremamente distinto do outro, mas também claramente ligado a todos os demais por um nexo único, dado pelas forças motrizes do modo de acumulação hegemônica universal [...]

os resultados, criadores de distorções e desigualdades em todos os lugares, impõem a cada local

combinações particulares, que são outras tantas formas específicas de complexidade da vida social (SANTOS, 1988, p.34).

A Guerra tornou-se sangrenta, nessa relação de poder e disputa pela terra, de um lado tínhamos os camponeses querendo se ver livres dos coronéis de outro tropas mandadas pela República a fim de controlar os revoltosos. Nesse momento, é visível a dualidade lugar x território, Milton Santos argumenta que:

O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso. (SANTOS *apud* HAESBAERT, 2009, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as relações presentes em canudos vão além do visível, e neste momento podemos falar das paisagens invisíveis, dos sons, das relações por trás do visível, das emoções que a escrita do autor nos proporciona. A Literatura tem o poder de ensinar, de relatar com drama, riso, alegria, tristeza e imaginação as apreensões feitas pelo autor.

No caso deste livro que é uma obra tão atual como nunca, se apresentando como documento da história brasileira, Euclides da Cunha além de jornalista é também um viajante, um contador de histórias. Considerando o momento histórico de sua obra o autor propaga alguns discursos da época, mas que hoje já não são cabíveis, apesar disso, o relato e a minuciosidade com a qual o au-

tor trata de todos os elementos presentes no espaço, inserindo sua própria linguagem e personalidade é brilhante.

Há muito para se absorver nas literaturas clássicas brasileiras, e a Geografia pode se beneficiar disso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.G; RATTTS, A.J.P. (orgs.). *Geografia: Leituras Culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003. p.71.

CLAVAL, P. tradução L. F.P. e M.C.A.P. Geografia cultural. Florianópolis: ed. da UFSC, 1999.

COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000. Jantsch, A. P. & Bianchetti, L. (Orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (Petrópolis:Vozes, 2002).

FRAGA, D; SILVEIRA, N.G. *Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas terceira e quartas séries do primeiro grau*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFGRS, 1995.

GALIAZZI, M; AUTH, M; MORAES, R& MANCUSO,. *Aprender em rede na Educação em Ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

GUIMARÃES,Valter S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004

KLEIN, J.T. *Interdisciplinarity: history, theory, and practice* (Detroit :Wayne State University, 1990).

LENOIR, Y. & HASNI, A. “La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón”, *Revista Ibero-Americana de Educación*, No. 35 (2004).

MARANDOLA JR., E. *Humanismo e a Abordagem Cultural em Geografia*. *Geografia*, Rio Claro, Ageteo , v.30, n.3, p.393–420, set./dez. 2005.

MARTINS, R.E.M.W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In:TONINI, I. M. (Org.) *O Ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Meditação, 2014.

MORAES, A.C. R. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SANTOS, M. *Metamorfoses Do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

SANTOS, M. *Da totalidade ao Lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

TAMANO, L.T.O. et al . O cientificismo das teorias raciais em O cortiço e Canaã. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro , v. 18, n. 3, p. 757-774, Sept. 2011.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Edição comentada. (Trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: ArtMed, 2003. 311p.

CINEMA E EDUCAÇÃO: A GEOPOLÍTICA NO CINEMA, O USO DE FILMES NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Marcos Augusto Marques Ataide¹; Arlete Mendes Silva²

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O presente artigo surgiu de um projeto de pesquisa desenvolvido entre 2015 e 2017, na Universidade Estadual de Goiás, intitulado: **CINEMA E EDUCAÇÃO: A GEOPOLÍTICA ESTADUNIDENSE NO CINEMA HOLLYWOODIANO ENTRE OS ANOS DE 2001 A 2014**. Um dos objetivos do projeto era analisar a temática geopolítica dos EUA após o 11 de setembro, percebendo as produções cinematográficas que contribuíram por forjar uma opinião que apoia se as medidas geopolíticas dos governos estadunidense. O uso do cinema como propaganda política de um determinado governo, não é algo recente, o uso de roteiros e produções cinematográficas que levam os assistentes de filmes a ficarem impregnados com a ideologia e os valores axiológicos presentes nessas produções é um dos objetivos principais da indústria Hollywoodiana. Os conteúdos de geografia ligados a

1 Professor da Universidade Estadual de Goiás CCSEH ataidemarcos@gmail.com

2 Professora da Universidade Estadual de Goiás CCSEH etelra19@yahoo.com.br

Geopolítica e mais especificamente a geopolítica norte americana, estão presentes nos livros didáticos e nos noticiários televisivos. Nessa perspectiva a utilização de filmes para explicitar os valores axiológicos dentro dos temas geopolíticos, torna se um exercício essencial para o professor de geografia. O presente trabalho pretende abordar a questão relacionada ao 11 de setembro de 2001, que é um marco na ação geopolítica expansionista dos EUA, que perdura até hoje, a seleção de dois filmes que abordam o início e o fim dessa história, Voo United 93 de 2006 e a A Hora Mais Escura de 2013, foram analisados para compreender os processos que aconteceram no decorrer das décadas, a reflexão com a utilização cinematográfica é um dos procedimentos essenciais nos dias de hoje, no ensino de geografia.

O Cinema tem se tornado, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, uma importante fonte de informação sobre a sociedade contemporânea. São produções artísticas e culturais e suas representações que vem se tornando objeto de estudo para vários ramos das ciências, entre elas a Sociologia, num contexto histórico e geográfico de análises da indústria cinematográfica norte americana.

Numa abordagem sociológica, nota-se a evolução dessa área de pesquisa tendo o cinema como importante fenômeno e material de estudos científicos. A *sociologia do cinema* vem se desenvolvendo deste o final da Segunda Guerra Mundial de forma lenta com menor impacto e produção do que outras sociologias especiais. Além da contribuição da Escola de Frankfurt, Sorlin (1987), Turner (1997) entre outros, há uma retomada ampliação e renovação da sociologia do cinema.

Para Santana (2012) a contribuição da sociologia na análise dos filmes está relacionada à compreensão das múltiplas faces

desse objeto sociocultural, bem como a manifestação de valores contidos nessa obras³.

(...) No intuito de situar o observador contextualmente no universo onde se relacionam criador, obra, receptor, estrutura social e jogo de interesses entre os envolvidos no campo, ela arma um panorama capaz de identificar seus atores sociais numa dinâmica onde suas atuações definem ao mesmo tempo os rumos de futuros projetos, aqueles em andamento e os efeitos multidimensionais que provoca sobre a sociedade (SANTANA, 2012, p.2)

Os principais filmes produzidos pela indústria cinematográfica tem nos Estados Unidos da América seu principal representante. O montante de filmes estadunidenses ultrapassa qualquer outro quantitativo do cinema em outros países. Dos cem filmes mais lucrativos da história do cinema, todos são norte americanos, lembrando que o recorde continua com a produção cinematográfica de 1997, Titanic que faturou U\$\$ 600 milhões de dólares.

(...) Um filme de Hollywood já não é mais somente um filme, mas também um item da programação de televisão ou um disco óptico digital. Ele também pode se tornar um álbum com a trilha sonora original ou um videogame, enquanto seus personagens ou logotipos podem ser licenciados para usos em *merchandise* e parcerias promocionais como, por exemplo, em brinquedos e itens de vestuário e alimentícios. Tudo isso sugere que o filme de Hollywood é hoje um produto disperso e fragmentado, assumindo tantas formas que o

3 A sociologia do cinema sempre abordou a questão da cultura e das mensagens repassadas pelos filmes (Sorlin; Jarvie, Turner), embora sem maiores preocupações teórico-metodológicas o que vem sendo mais enfatizado recentemente (Santana, 212; Viana, 2012).

filme em si desaparece (MCDONALD e WASKO, 2007, p.5).

Nessa perspectiva, a produção de um filme é um grande investimento no qual os seus lucros são ampliados pelos produtos que surgem desse, o que se denomina capital cinematográfico. Segundo Viana (2012), os filmes são produtos do desenvolvimento histórico do capitalismo e que controla a maior parte da produção cinematográfica.

Outro aspecto que dá ênfase a essa lógica de acumulação é a relação dos valores axiológicos⁴ contidos nas mensagens desses filmes. As histórias desveladas nesses filmes geralmente enfocam os aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos da sociedade norte-americana, levando esses a uma projeção mundial.

(...) Um filme é uma produção coletiva (da equipe de produção) que possui caráter ficcional e que repassa uma mensagem (valores, concepções, sentimentos) através de meios tecnológicos de reprodução (o cinematógrafo) que, por sua vez produzem imagens, diálogos, acontecimentos, possibilitando a montagem. Um filme é constituído socialmente, isto é, sua mensagem, a sua forma, é um produto social, de uma determinada época e lugar, de determinados produtores (VIANA, 2012, p.19).

As guerras tem se tornado, ao longo da história do cinema, uma fonte constante de materiais para a produção de roteiros cinematográficos. São temas gerais que expressam valores axiológicos presentes nos discursos belicistas. Nesses, em que pese que

4 Nildo Viana apresenta diversos sentidos que a axiologia tomou historicamente, sendo que ele utiliza tal termo transformando-o de um construto em conceito (enquanto expressão da realidade, conforme Marx, já que não é possível separar o conceito da realidade). Nesse sentido, como ponto de partida para se transformar de definição para concepção, a axiologia para Viana (2007) é “o padrão dominante de valores numa determinada sociedade” (idem, p. 33).

à contraposição a esses valores, gerou uma série outros “filmes pacifistas” com a intenção de questionarem as ações belicistas.

A geopolítica estadunidense tem se orientado, nas primeiras décadas do século XXI, em expandir sua dominação por meio de guerras. Depois do onze de setembro de 2001, os Estados Unidos, participaram de duas guerras que resultaram com a ocupação de dois países Afeganistão (2001) e Iraque (2003). Nesses filmes a perspectiva desses episódios relatados ocupou a produção hollywoodiana.

Os ataques terroristas da Al Qaeda, provocou uma reorganização de prioridades dos governos americanos que sucederam após esses ataques, tanto na administração Busch (2000-2008), quanto de Obama (2008). As investidas estadunidenses contra o terrorismo continuam sendo políticas de Estado afetando o equilíbrio diplomático mundial.

A execução de Bin Laden (2011), o principal suspeito pelos atentados em 11/09 e, atualmente, o surgimento do Estado Islâmico como inimigo a ser combatido são os velhos/novos elementos na geopolítica estadunidense.

A escolha de filmes e documentários que permitam uma análise desses contextos históricos, representados pelas ações no campo da Geopolítica são fundamen-

tais para compreensão dessa “realidade”, apresentadas em obras de ficção. Nessa análise fílmica de filmes de guerra, parte da decomposição dos quadros apresentados nas cenas e os diálogos bem como as imagens e as trilhas sonoras dos mesmos, para que possamos reconstruir a totalidade da obra e perceber as mensagens da mesma.

Nessa perspectiva optou-se por analisar dois filmes produzidos em Hollywood que tem por finalidade apresentar a versão americana sobre os fatos. O primeiro é uma produção de 2006, *Vôo Unied 93*, que conta a história dos passageiros da tripulação e dos controladores de vôo que observaram, num terror crescente, o Vôo 93 da United Airlines se tornar o quarto avião sequestrado

no dia do pior ataque terrorista em solo norte-americano, 11 de setembro de 2001.

O segundo filme é uma produção de 2012, e tem como pano de fundo a caçada e a morte de Bin Laden. *A hora mais escura*, conta a história de uma agente da CIA, responsável pela caça de Bin Laden no Paquistão e sua execução por tropas especiais.

A escolha desses filmes tem por objetivo analisar através da assistência crítica as mensagens expostas neles. A finalidade é reforçar as pretensões geopolíticas dos EUA, no primeiro filme é o ataque e no segundo o desfecho das ações estadunidenses em relação ao seu pior inimigo.

Pretendemos desenvolver uma análise relacionada a questão da mensagem nos filmes. Autores como Santana (2007) e Viana (2009; 2012) entre outros, procuram desenvolver trabalhos abordando essa temática. A questão da mensagem em um filme é de suma importância para a compreensão das relações expostas.

OBJETIVOS

Geral: Identificar e analisar os contextos históricos e geopolíticos que levaram os Estados Unidos a produção desses filmes de guerras.

Específicos:

- Compreender o contexto histórico-social no qual os filmes foram produzidos;
- Identificar a mensagem pela qual os diretores dos filmes pretendiam abordar a questão das guerras produzidas pelos EUA;
- Formar assistentes críticos em relação aos filmes
- Numa forma de aporte metodológico, é possível propor roteiros interpretativos para serem utilizado em salas de aula. Para tanto, se objetiva:

- Compreender o contexto histórico-social no qual os filmes foram produzidos;
- Identificar a mensagem pela qual os diretores dos filmes pretendiam abordar a questão das guerras produzidas pelos EUA;
- Analisar as relações sociais presentes entre os soldados, suas origens de classe social, bem como suas expectativas depois das guerras;
- Fazer paralelo entre a relação das mensagens dos filmes e as políticas públicas para os países ocupados.
- Em análise socioespacial local, numa vertente de países consumidores desses filmes como o Brasil, as atividades pedagógicas com base na cinematografia norte americana, busca-se:
 - Identificar, no Brasil, o impacto desses filmes;
 - Formar assistentes críticos em relação a filmes;
 - Oferecer oficinas para professores da educação básica;
 - Produzir roteiros interpretativos para serem utilizados em sala de aula.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A sociologia tem se aproximado do cinema principalmente após a Segunda Guerra Mundial. Para Sorlin (1985), foi o impacto produzido pela criação e difusão da televisão que introduziu a imagens no cotidiano doméstico fez com que os cientistas sociais não mais pudessem ignorar o mundo da câmera.

(...) É nesse espaço que a sociologia pode inserir-se para contribuir com a percepção dos vários fatores que estão envolvidos em todo o processo da produção fílmica, isto é, ela atenta para o universo

onde se relacionam criador, obra, receptor, estrutura social e jogo de interesses. Nossa percepção é um ato social; se fixa; se organiza em função do que é útil e lícito ver no meio em que vivemos e temos que nos situar (SORLIN, 1985, p.169).

A compreensão do processo pelo qual esse filme foi produzido bem como esse foi assimilado torna-se um dos elementos essenciais nas pesquisas que envolvem a sociologia e o cinema.

Para Viana (2012) o elemento fundamental em um filme é a sua mensagem que pode ser transmitida através de imagens, diálogos, textos e sons no entanto essas estão ligadas as concepções, valores, sentimentos e até mesmo aspectos inconscientes dos produtores da mensagem.

(...) Podemos distinguir entre alguns tipos de mensagens: a mensagem intencional, a mensagem inintencional e a mensagem inconsciente. A mensagem intencional é aquela que o (s) roteirista (s), o diretor e os demais membros da equipe de produção querem enviar com a produção do filme. A mensagem inintencional é a que a equipe de produção não tinha interesse em repassar, mas que o faz involuntariamente. A mensagem inconsciente é aquela que é repassada também inintencionalmente e como manifestação do inconsciente coletivo (dos vários indivíduos que são os criadores do filme, ou, em casos raros, de um indivíduo, quando o diretor é roteirista) ou coletivo (VIANA, 2012, p.26).

Para Turner (1997) o cinema torna-se uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si próprio.

(...) Os estudos sobre o cinema, no entanto, tem sido amplamente dominados por uma perspec-

tiva: a análise estética para qual a capacidade do cinema de se tornar arte por meio da reprodução e arranjo de sons e imagens e o centro da atenção. Este livro rompe com essa tradição a fim de estudar o cinema como entretenimento, narrativa e evento cultural, e pretende apresentar aos estudantes o cinema como uma prática social (TURNER, 1997, p.11).

Percebe-se que a compreensão a respeito da representação como elemento de análise do campo da sociologia torna-se um dos elementos essenciais para compreendermos como é projetada a imagem da guerra.

Para Keller (2001), o cinema utiliza a representação de filmes para ser mais um elemento midiático para justificar ações políticas por parte do Governo, por exemplo. O mesmo autor, ao estudar os filmes da série Rambo (I, II,), os identifica com o período da política Reagan (1981-1989) que tem nesse herói representado pelo ator Sylvester Stallone, um dos ícones da década de 1980. O presidente, em questão, se diz fã ardoroso de Rambo, herói combatente no Vietnã que, dessa vez, vence.

(...) As representações e temáticas referentes à raça também contribuem de maneira fundamental para o tema militarista. Os vietnamitas e os russos são apresentados como os Outros, os estrangeiros, a personificação do Mal, num esquema tipicamente hollywoodiano que apresenta o Outro, o inimigo, “ Ele”, como a encarnação do mal, e “Nós” como os bonzinhos a encarnação da virtude, do heroísmo, da bondade, da inocência, etc.. Rambo, apropria-se dos estereótipos dos malvados japoneses e alemães dos filmes sobre a Segunda Guerra Mundial em suas representações dos vietnamitas e dos russos, dando assim continuidade a uma tradição maniqueísta de Hollywood em que certos símbolos antigos do mal representam do ponto de vista da direita con-

servadora os vilões contemporâneos. (KELLNER 2001, p.30).

Para Chomsky (2002), a guerra do Vietnã representou uma vitória de Pirro para os vietnamitas que tiveram seu país destruído por bombardeios constantes, além de sofrerem bloqueios motivados pelos EUA. Esse terrorismo estadunidense levou o Vietnã a se abrir economicamente para o capital, sendo mais um dos países asiáticos a ser explorado por empresas transnacionais, disputando com a China quem paga o menor salário.

(...) Quando a Índia tentou enviar cem búfalos domésticos para o Vietnã para compensar a quantidade enorme de gado destruída pelos ataques americanos, os EUA ameaçaram cancelar o programa de ajuda Alimento para Paz. (...) Para sangrarmos o Vietnã nos apoiamos indiretamente o Khmer Vermelho por intermédio de nossos aliados China e Tailândia, essa guerra contra o Camboja foi mais uma violência orquestrada pelos EUA. (...) Ao contrário do que praticamente todos dizem direita-esquerda, o Estados Unidos alcançaram seu objetivo na Indochina. O Vietnã foi destruído. Não há mais perigo ali de um desenvolvimento bem sucedido. (CHOMISKY 2002, p.65-66).

Assim, o governo Reagan se deliciava com essa onda patriótica do herói que permite a redenção da nação. Os EUA não ganharam a guerra, mas souberam como ninguém transformar essa em um produto lucrativo para Hollywood. Este criava estereótipos que seriam facilmente substituídos, conforme a conveniência geopolítica do governo. Antes vietnamitas, hoje muçulmanos, sempre tem os extraterrestres elementos essenciais para analogias do medo dos estrangeiros.

Nos filmes que tratam as guerras do Afeganistão e Iraque, principalmente o segundo, já que possui mais títulos que o primeiro, tal importância se deve ao controle do petróleo no Iraque.

Em tese, no Afeganistão o domínio se dava mais geoestratégico devido a localização de escoamento das reservas de gás do Cáucaso além de bloquear a expansão russa nessa região.

(...) O objetivo das potencias ocidentais, coligadas, ao atacar e ocupar o Afeganistão com todo o seu poderio militar e a mais sofisticada tecnologia , era na realidade, acabar com o domínio do país pelos talibans, financiado pelo Paquistão desde de 1996, permitindo assim a corporação UNOCAL, construir um gasoduto a partir do Uzbesquistão, atravessando o Afeganistão até o mar, no Paquistão, e dois oleodutos: um através do Afeganistão e do Paquistão até o Oceano Índico, essa empreitada tinha razões geopolíticas contra a Rússia já que dessa forma o petróleo do Azerbaijão não passaria em território russo. (BANDEIRA 2013,p.82)

Para o referido autor, a Rússia no século XXI, volta a ser o inimigo de enfrentamento direto nessa região do globo terrestre. O terrorismo serviu sobremaneira para consolidação dessa estratégia Geopolítica dos Estados Unidos.

Em relação ao Iraque a ocupação em 2003 foi resultado de uma política de bloqueio econômico e bombardeamento iniciada com o fim da primeira guerra do golfo em 1991. A estratégia de transformar o amigo Saddam Hussein em um inimigo que merece ser destruído, um perigo “real” para os EUA, teve nos cinema uma das formas de divulgar essas mensagens de ordem geopolítica. Isso ficou evidente nos filmes que se baseavam na força aérea estadunidense.

(...) Nos filmes *Águias de aço I e II* a junção entre russos e estadunidenses tinha como objetivo a derrota de uma nação árabe com potencial nuclear, a equipe *Águia de Aço* triunfa, destruindo totalmente a instalação nuclear de surpresa ou de uma chantagem nuclear. Em quanto os americanos brancos e negros e os russos aprendem a

trabalhar juntos e a cooperar uns com os outros, voltam suas hostilidades para os árabes vilões que são aniquilados em meio as baixas em meios as baixas que Hollywood costuma reservar para os comunas. (...) Mais uma vez Hollywood segue a trajetória da política externa americana, prevenindo misteriosamente a guerra contra o Iraque. Na verdade, durante a viagem que fez no dia de Ação de Graças de 1990 ás tropas americanas baseadas na Arábia Saudita, como justificativa para ação militar americana Bush (pai) expressou sua preocupação diante da possibilidade de o Iraque ter um potencial nuclear que poderia ser posto em ação dentro de um ano. Esse refrão foi repetido por funcionários do primeiro escalão nos dias seguintes, mas foi esquecido quando todo o pessoal bem –informado disse que o Iraque demoraria pelo menos cinco a dez anos para conseguir uma instalação nuclear confiável. (KELLNER 2001, p.117)

Para Rai (2003), a transformação do Iraque é um país com capacidade de destruição em massa através de arsenais de armas letais foi uma das maiores mentiras de todos os séculos. A ficção nos filmes do final dos anos de 1980 transformou em imagens recorrentes para justificar uma realidade inventada para atacar covardemente uma nação arrasada pelo bloqueio e destruição de suas infraestruturas durante as missões estadunidenses em seu território iniciadas em 1991 e terminada com a ocupação em 2003.

Ao que parece, não há provas concretas de que o Iraque tenha adquirido ou fabricado armas de destruição em massa depois de dezembro de 1998, quando os inspetores foram retirados de país por ordem dos EUA, Não foi apresentada nenhuma prova de que o Iraque tenha fornecido armas de destruição em massa a grupos terroristas ou a outras nações. Há um crescente volume de acusações por parte dos dissidentes

iraquianos, que não podem ser confirmadas sem a investigação dos inspetores e do sistema de monitoramento. Finalmente, todo o empenho da inteligência britânica no sentido de confirmar as acusações contra Bagdá, referentes a programas bélicos, parece não ter encontrado nada que pudesse valer a pena ser divulgado ou partilhado. (RAI 2003, p.228)

A vida imita a arte ou arte cria uma vida baseada em interesses que transportam as histórias mais fantasiosas das telas de cinema em verdades absolutas críveis para as populações.

A METODOLOGIA DESENVOLVIDA

A análise de um filme se desenvolve pela assistência crítica em relação a obra cinematográfica. A escolha de determinados filmes bem como a relação que se pode desenvolver numa prática didática se dá em relação aos conteúdos contidos nessas produções fílmicas. Os referidos filmes foram utilizados em salas de aula por estagiários e alunos do PIBID com a prerrogativa de usar o filme como um procedimento metodológico dentro do processo ensino aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental e médio em escolas públicas no município de Anápolis/GO por meio de roteiros interpretativos e debates orientados.

A intermediação de um filme como um elemento do processo de aprendizagem não é algo novo. É um recurso que tem sido utilizado, praticamente, desde o surgimento do cinema. No entanto, sua utilização como elemento de propaganda do Estado marca essa utilização numa estratégia política de ideologia e dominação. A importância em analisar, de uma forma crítica, o conteúdo de um filme bem como a relação desse filme com os interesses axiológicos das produções cinematográficas é essencial para decodificar as mensagens neles contidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (RESULTADOS)

O CONTEXTO DO FILME VÔO UNITED 93 - ROTEIRO INTERPRETATIVO

O filme de 2006, *Vôo United 93* do diretor Paul Greengrass, para a televisão dos EUA, se tornou um dos filmes locados com o objetivo de apresentar a “história” real dos passageiros desse voo que impediram os terroristas de jogar o avião em Washington. O filme é feito como se fosse um documentário, já que os diálogos seguem a versão dos familiares de dos controladores de voo.

Os terroristas invadem o avião com bombas amarradas no corpo e facas. Submetem toda a tripulação de passageiros ao seu comando. A imagem dos terroristas reforça o estereótipo sobre os árabes. Um deles aparenta no filme todo o dilema do que está prestes a fazer. Ao contrário, os outros terroristas estão ansiosos pela morte “dos inimigos” ou dos “alvos”, daí a missão incum-bida seria concluída. Lembre-se que esse filme segue no estilo documentário. Os dramas psicológicos são secundários na trama do filme.

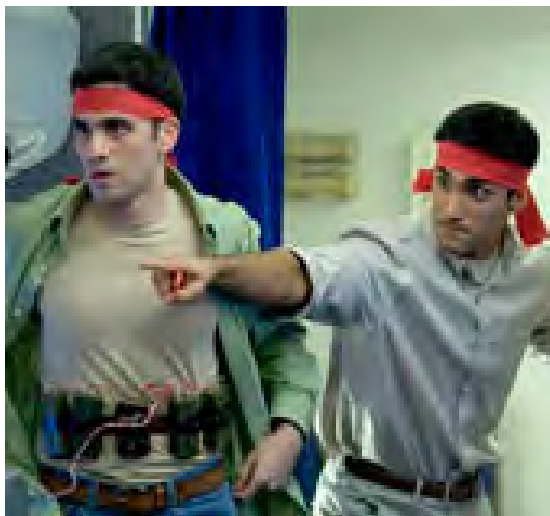


Imagem I: Cenas do filme *Vôo United 93* (2006)

O desespero dos passageiros fica evidente no desenrolar de algumas cenas,

principalmente nas ligações que esses fazem aos seus familiares. Nessa trama, é mostrada nas últimas horas o sofrimento dos passageiros. É reforçada a questão ideológica da guerra ao terror levando as pessoas ao desejo de matar os covardes terroristas.

No desenrolar dessas cenas fica evidente a forma com que o diretor capta esse fato mostrando o drama e o desespero de passageiros inocentes à revelia do que estava se passando no contexto das questões políticas e geopolítica internacional provocado pelo fanatismo e a impossibilidade de reagir dos “inimigos” (mulçumanos).



Imagem II: Cenas do filme *Vôo United 93* (2006)

Na parte final do filme, tem-se, finalmente, a reação dos passageiros que tentam dominar os terroristas. Eles percebem que os terroristas não têm explosivos de verdade no seu corpo. No entanto, já era tarde. O avião se choca e cai provocando a morte deles. Nos créditos do filme aparece só as vítimas reais, os terroristas não são identificados. Na versão para locação tem o depoimento dos familiares sobre o fato ocorrido.

Com esse filme de 2006, fica evidente a necessidade dos EUA em mostrar ao mundo que sua tragédia não será esquecida, que cada estadunidense sente a morte de seus compatriotas. Esse filme tem uma mensagem bem clara: a covardia dos terroristas e a impossibilidade de reação do governo, frente esse ato, implicitamente contribui para a mensagem da necessidade de destruir esses terroristas antes que eles voltem a atacar.

O apelo ao drama e a tentativa de reproduzir a história pela história sem se preocupar com indagações, tipo: como esses terroristas conseguiram entrar no avião, qual motivo os passageiros demoram tanto a recorrer, porque o governo não fez nada. São questões que não podem fazer parte da perspectiva axiológica de colocar a culpa apenas nos terroristas.



Imagem III: Cenas do filme *Vôo United 93* (2006)

O roteiro que se segue para a análise do filme teve como base a percepção das mensagens explícitas e implícitas. Para as mensagens explícitas usou-se questões que levam os alunos a esporearem seus sentimentos em relação aquela situação. Nas questões implícitas, o filme foi utilizado para despertar os questionamentos sobre cenas que mostram a indagação de como ocorreu esse ato e porque não foi mostrado tal fato.



Data de lançamento: **1 de setembro de 2006** (1h 45min)

Direção: **Paul Greengrass**

Elenco: **Lewis Alsamari, Khalid Abdalla, Omar Berdouni**

Gênero: **Drama Histórico**

Nacionalidades: **França, EUA, Reino Unido**

Sinopse: Em 11 de setembro de 2001 o voo 93 da United Airlines é sequestrado por terroristas, que têm por objetivo abatê-lo junto a algum símbolo norte-americano. Durante 90 minutos o avião permanece no ar, sendo que neste período os passageiros decidem reagir para evitar que os planos terroristas sejam concluídos.

ROTEIRO DAS QUESTÕES PROPOSTAS PARA A ANÁLISE FILMICA:

1. No dia 11 de setembro de 2001 os EUA sofreram o pior ataque terrorista de sua história, quatro aviões foram sequestrados e usados para atingir alvos em solo estadunidense. Os ataques tiram partido por parte do líder da Al Qaeda, Osama Bin Laden. No filme Voo United 93, conta a história de um desses aviões. Em quais cenas

que você percebeu o desespero da tripulação? Descreva-as.

2. Como os terroristas se comportaram com os passageiros do voo?
3. Em sua opinião, porque os terroristas deixaram as pessoas falarem ao telefone?
4. No final houve a reação da tripulação, porém já era tarde. Qual sua opinião a respeito dessa demora da população em reagir?
5. Depois do '11 de setembro' os EUA declararam a guerra ao terror. Quais os países foram invadidos após essa data?
6. O que leva as pessoas a se tornarem terroristas?

CONTEXTO DO FILME "A HORA MAIS ESCURA" - ROTEIRO INTERPRETATIVO:

O filme *A Hora Mais Escura* foi lançado em 2013 da diretora Kathryn Bigelow. Tem como pano de fundo a perseguição de Osama Bin Laden, suposto responsável pelo 11 de setembro de 2001. O filme enfoca a personagem Maya e sua luta em provar a localização de Bin Laden no Paquistão. A história é baseada em fatos reais que mostra a vitória do governo Obama (2009-2017) em relação a Al Qaeda.

Em maio de 2011, o mundo recebe a notícia do assassinato de Bin Laden por tropas especiais dos Estados Unidos. Um impacto e uma vitória política dos democratas em relação aos republicanos, depois de 10 anos, o criminoso número um dos Estados Unidos é morto. Embora a história seja conhecida, o cinema transformou essa, em uma apologia a determinação da CIA em encontrar o responsável pelo maior atentado sofrido pelos Estados Unidos.

No filme *A Hora mais Escura*, a agente Maya (Jessica Chastain), obstinada em encontrar Bin Laden trabalha há anos no Paquistão e se esforça para comprovar sua teoria que o terrorista estaria naquele país, apesar das desconfianças de seus superiores, ela tem ajuda de Dan (Jason Clark) agente responsável pelas torturas.



Imagem IV – Filme “A Hora Mais Escura” (2013)

No filme, o suspense permeia o clima sombrio da história que projeta na tela a primeira cena evocando os atentados. Tem-se o uso de faixas pretas, ruídos de choros e explosões. Depois desse fato o ambiente para aceitar o que fora, premeditadamente, proposta fica bem mais fácil.

Mesmo num suspense que já se sabe qual será o desfecho, a direção cria em cima da personagem Maya o trama e a tensão de uma pessoa em cumprir sua missão. É a busca por evidências que são refutáveis por seus superiores. No entanto, sua insistência acaba levando o governo a autorizar a missão dos SEAL (grupo de elite da marinha dos EUA) que invade o local onde se encontra Bin Laden julgando e o executando no mesmo momento.

A recorrência a tortura é uma marca do filme. Isso demonstra a máxima americana de defender esse procedimento como uma das formas de atingir seus objetivos.

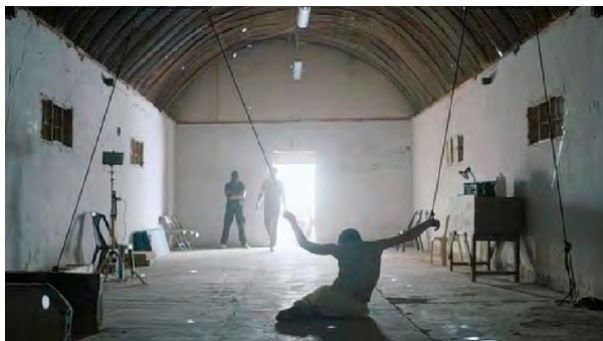


Imagem V – Filme “A Hora Mais Escura” (2013)

Na cena final do filme, não tem como ver o assassinato de Bin Laden, pois ela é retratada, segunda a história, totalmente no escuro. Seu corpo não é mostrado depois de ser fuzilado, apenas aparece no final do filme que seu corpo foi jogado nas fossas marianas o local mais profundo do planeta.

A mensagem do filme é explícita: os EUA não aceitam ameaças. E, para isso eles podem usar todos os recursos possíveis e imorais ao seu dispor. O discurso do governo estadunidense e da produção do filme está totalmente nessa sincronia. Nos EUA a plateia aplaude o filme e a execução sumária de um dos maiores terroristas, segundo os EUA, são aceitas e necessárias.

Roteiro interpretativo:

Título original: **Zero Dark Thirty**

Distribuidor: **IMAGEM FILMES**

Ano de produção: **2012**

Tipo de filme: **longa-metragem**

Cinco curiosidades:

Bilheteria no Brasil: 62 549 entradas
Orçamento: 20 000 000 \$
Idioma: Inglês
Formato de produção: 35 mm / Colorido
Formato de áudio DTS, Dolby Digital
Formato de projeção 1.85

SINOPSE E DETALHES:

Os ataques terroristas sofridos pelos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001 deram início a uma época de medo e paranoia do povo americano em relação ao inimigo, onde todos os esforços foram realizados na busca pelo líder da Al Qaeda, Osama bin Laden. Maya (Jessica Chastain) é uma agente da CIA que está por trás dos principais esforços em capturar Laden, por ter descoberto os interlocutores do líder do grupo terrorista. Com isso ela participa da operação que levou militares americanos a invadir o território paquistanês, com o objetivo de capturar e matar Bin Laden.

1. No filme *A Hora Mais Escura*, é retratado uma história baseada em fatos reais. Nessa perspectiva o inimigo deve ser caçado, julgado e exterminado. Quais foram os procedimentos usados pelo governo estadunidense para capturar Bin Laden?
2. Você concorda com o uso da tortura para obter informações que justifiquem a prisão de um “bandido”?
3. Com a morte de Bin Laden os EUA abandonaram a guerra ao terrorismo?
4. Qual a justificativa que aparece no filme para não enterrar o corpo de Bin Laden?

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. *A Segunda Guerra Fria: geopolítica e dimensão estratégica dos Estados Unidos – Das rebeliões na Eurásia à África do Norte e ao Oriente Médio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CHOMSKY, Noam. *A política externa dos Estados Unidos da Segunda Guerra Mundial a 2002*. São Paulo: Cartilha 14 Movimento Consulta Popular, 2005.
- DUARTE, Regina. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.
- HARVEY, D. *O Novo Imperialismo*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.
- MOORE, Michel. *Cara, cadê o meu país?* Trad. Wagner Carelli e outros. São Paulo: Francis, 2004.
- RAI, Milan. *Iraque plano de Guerra*. Trad. Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- SANTANA, G. *O filme contextualizado: diálogos entre sociologia e cinema*. In: *RUA: Revista Universitária do Audiovisual*, UFSCar, n° 52, set/2012.
- SORLIN, P. *Sociologia del cine*. México: Fondo de Cultura, 1985.
- SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no Cotidiano. As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- TURNER, G. *Cinema como Prática Social*. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.
- VANOYE, Francis. GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a Análise Filmica*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1994.
- VIANA, N. *A concepção materialista da história do cinema*. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

_____. *Cinema e Mensagem: análise e assimilação*. Porto Alegre: asterisco, 2012.

_____. *Como assistir um filme?* 1ª ed. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009.

_____. *Senso comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru: EDUSC, 2008.

_____. *Os Valores na Sociedade Moderna*. Brasília: Thesaurus, 2007.

O CERRADO GOIANO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DA SALA DE AULA AO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO MÉDIO

Amanda Vieira Leão¹; Wânia Chagas Faria Cunha²

INTRODUÇÃO

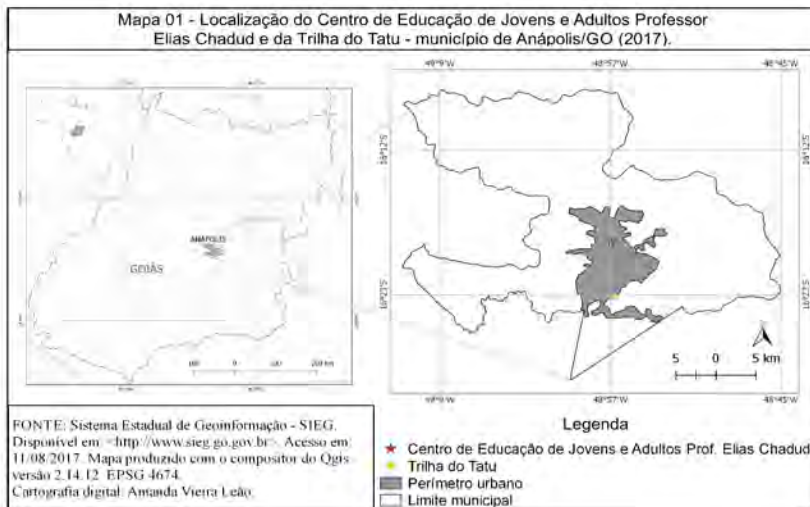
A presente proposta procura analisar o Trabalho de Campo (TC) em Geografia como metodologia de ensino, em especial para o 3º ano do Ensino Médio (4º semestre – III Etapa do EJA). O espaço geográfico é o objeto de estudo da Ciência Geográfica. Entende-se por espaço geográfico aquele que o homem produz e altera constantemente. A Trilha do Tatu, situada no município de Anápolis/GO, foi o espaço geográfico escolhido para compor esta pesquisa teórica e prática. O intuito é ensinar e aprender conceitos e conteúdos geográficos sobre a temática Física e Ambiental. Os conteúdos “Bioma Cerrado, Impactos e Problemas Ambientais” fo-

1 Discente do Curso de Geografia do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: amandaa.leao@hotmail.com.

2 Docente dos Cursos de Geografia, Ciências Econômicas e Pedagogia do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: waniachagas.geo@hotmail.com.

ram definidos de acordo com o Currículo Referência do Estado de Goiás. Além da principal categoria de análise da Geografia, o espaço geográfico, também pode ser trabalhada a categoria paisagem. A paisagem é de suma importância para tornar possível a apreensão da dimensão espacial com seus elementos naturais e sociais. Nesse sentido, objetiva-se conduzir o olhar do aluno para a crítica socioambiental. A vivência de situações reais, pautadas na observação e na percepção de um local próximo e conhecido pelos alunos, constitui-se como importante ferramenta no ensino de Geografia. Daí a importância da realização do Trabalho de Campo. Essa proposta de intervenção na escola-campo visa levar o aluno a “construir” um novo olhar em relação aos fenômenos geográficos estudados. Os alunos poderão, a partir da relação teórico-prática, identificar em campo os impactos e problemas ambientais ocasionados pela ação do homem no Cerrado. E assim, sugerir práticas e atitudes sustentáveis que preservem/conservem os recursos naturais. Dessa forma, a Geografia cumpre o seu papel de formar um cidadão atuante no meio em que vive. Isto é, esta ciência promove o “descortinar dos olhos”, a compreensão da realidade tal como ela é.

A presente proposta de intervenção é resultado do Projeto de Estágio Supervisionado em Geografia, sob orientação da Prof.^a Ms. Wânia Chagas Faria Cunha. Tem como tema geral “Categorias, conceitos e conteúdos da Geografia”, e como específico “Aplicação do conteúdo Bioma Cerrado com foco nas categorias espaço geográfico e paisagem no ensino de Geografia”. O mesmo está sendo desenvolvido na escola Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud (Mapa 01), na disciplina de Geografia, com o conteúdo “Bioma Cerrado” no Ensino Médio (III Etapa do EJA), com duração de maio a novembro de 2017.



Tal proposta surgiu a partir das observações feitas na escola onde desenvolvo as atividades de estágio supervisionado e da necessidade de se aproximar conteúdos acadêmicos com os que são ensinados e aplicados nas escolas de educação básica. A escolha do conteúdo se deu conforme o Currículo Referência do Estado de Goiás (2013). Por meio da análise dos conteúdos voltados para a Geografia com foco na Temática Ambiental, propõe-se essa atividade de campo.

A realidade pode ser apreendida através de observações e reflexões constantes acerca do ambiente em que as ações humanas se desenvolvem. Desta forma, o conhecimento produzido pela Geografia, consolida-se como referencial para a adoção de novas práticas e novos olhares sobre o meio. Daí reside a importância do Trabalho de Campo na Ciência Geográfica. Nesse contexto, propõe-se a metodologia de Trabalho de Campo no ensino de Geografia para o 3º ano do Ensino Médio (4º semestre – III Etapa do EJA).

A atividade na escola-campo será de aulas ministradas pela professora estagiária da turma. O Trabalho de Campo irá acon-

tecer na Trilha do Tatu (ver Mapa 01), situada no município de Anápolis/GO. Intenciona-se ensinar na prática os conceitos sobre Geografia Física em relação ao Cerrado e o conceito de degradação ambiental. Assim, o aluno será capaz de identificar impactos e problemas ambientais bem como atitudes que possam reduzi-los. Nesse sentido, os conteúdos a serem trabalhados são “Bioma Cerrado, Impactos e Problemas Ambientais” com foco nas categorias espaço geográfico e paisagem.

A partir da escolha do conteúdo e das categorias geográficas a serem trabalhadas surgem algumas questões que compõem a problemática da realização desse campo:

- Qual a contribuição para os alunos em relação ao contato com a natureza?
- Qual a importância do ambiente natural e humano para os alunos?
- A metodologia de Trabalho de Campo contribuirá com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos quanto às categorias, os conceitos e os conteúdos geográficos?
- As categorias, conceitos e conteúdos irão gerar uma sensibilização ambiental e uma “consciência” crítica nos alunos?
- Quais transformações são perceptíveis na paisagem da Trilha do Tatu?

Os objetivos esperados com essa proposta de campo em Geografia com foco na Temática Ambiental na Trilha do Tatu no município de Anápolis/GO são:

Geral:

Analisar o conteúdo “Bioma Cerrado” com foco nas categorias espaço geográfico e paisagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia no Ensino Médio (III Etapa do EJA).

Específicos:

- Relacionar conteúdos acadêmicos com os conteúdos do ensino básico;
- Aprender categorias, conceitos e conteúdos geográficos a partir da empiria, como as categorias espaço geográfico e paisagem;
- Trabalhar o conceito de degradação ambiental;
- Proporcionar a professores (regente e estagiária) e aos alunos do Ensino Médio (4º semestre – III Etapa do EJA) momento de contato com o Cerrado;
- Refletir sobre impactos causados aos recursos naturais, principalmente no Cerrado;
- Despertar a sensibilidade e a criticidade em relação à preservação e conservação dos recursos naturais do Cerrado;
- Identificar as transformações na paisagem em decorrência da ação humana na Trilha do Tatu – Anápolis/GO.

REFERENCIAL TEÓRICO

A principal categoria de análise da Geografia é o espaço geográfico. O qual é entendido como aquele que é produzido e constantemente alterado pela ação humana. A Geografia é a ciência que busca estudar, analisar, conceituar, explicar, investigar, explorar e “conhecer” este espaço modificado e construído pelo homem. Castrogiovanni et. al. (1999) ressalta que a Ciência Geográfica possui um objetivo ainda maior, cuja finalidade é formar um cidadão com senso crítico e atuante, de forma positiva, no ambiente em que vive.

Segundo Cavalcanti (2005) a Geografia deve ser construída e não apenas ensinada. Desse modo, o processo de ensino e aprendi-

zagem em Geografia deve estar baseado na participação e interação dos elementos que compõem esse processo, isto é, professor e aluno. Nesse contexto, o Trabalho de Campo é um importante instrumento que promove a investigação e exploração do fenômeno geográfico a ser estudado. Além de se constituir como uma atividade pedagógica que instiga o interesse e a participação de professores e alunos no estudo do ambiente físico e social.

No sentido didático, o TC visa “construir um olhar” geográfico que ultrapasse os muros da escola, proporcionando uma construção teórico-prática do fazer geográfico. É, por outro lado, competente metodologia de ensino de Geografia para a assimilação dos conteúdos e elementos socioespaciais. Serpa (2006) salienta sobre a relevância do Trabalho de Campo para a Geografia (e também para outras ciências) como uma relevante ferramenta para a promoção da pesquisa e a produção do conhecimento científico.

Para Cavalcanti (2002) a leitura geográfica do espaço deve estar pautada na inter-relação entre constituintes naturais e sociais, os quais envolvem objetos e atitudes do cotidiano. Assim, a investigação empírica torna-se fundamental para a apreensão da realidade. Porém, ressalta-se que o empirismo não deve estar isolado da perspectiva teórica. Conceitos, teorias e metodologia são elementos de uma unidade orgânica e coerente e devem ser assim considerados no desenvolvimento das pesquisas geográficas (SERPA, 2006).

Venturi (2006) destaca que o caráter empírico do TC funda-se na observação e descrição dos fenômenos geográficos bem como no uso dos sentidos e da percepção. Dessa forma, a empiria está baseada na prática e na experiência que pode ser adquirida por meio da vivência de situações reais. Nesse sentido, a categoria geográfica, paisagem, que agrega em si os aspectos do espaço geográfico, a forma como o mundo é percebido e compreendido através dos sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar (CAVALCANTI, 2006).

Assim, o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, e a categoria paisagem são fundamentais para o estudo do bioma

Cerrado. Para trabalhar com os alunos os impactos e problemas ambientais faz-se importante o conceito de degradação ambiental.

Alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico, e [...] são estruturadores do **espaço geográfico**, tornando-se importantes categorias de análise: natureza, lugar, **paisagem**, região, território, ambiente. Outros conceitos são também relevantes para compor um modo de pensar espacial e para analisar espaços específicos, entre eles estão os de cidade, campo, identidade cultural, **degradação ambiental**, segregação espacial, e uma infinidade de outros que compõem a linguagem geográfica. (CAVALCANTI, 2006, p. 35, grifo nosso).

Estas categorias e conceitos implicam a construção de um pensamento espacial que envolva outras dimensões da formação humana, como a social, a emocional e a sensibilização. Dessa forma, o entendimento de sistemas conceituais ultrapassa o campo cognitivo, o racional do aluno, considerando a realidade vivida por ele para buscar sentidos e significados em relação ao conteúdo trabalhado. Nesse sentido, a Ciência Geográfica tem importante papel quando se trabalha a questão ambiental.

Qual tem sido a contribuição da análise geográfica para a questão ambiental e que poderia subsidiar a educação ambiental básica? A educação ambiental [...] é aquela que destina a fornecer instrumentos elementares para que os cidadãos possam enfrentar seu cotidiano com consciência e interatividade no seu ambiente. (CAVALCANTI, 2002, p. 203).

Assim, a educação ambiental pode ser abordada levando em consideração o cotidiano do aluno. No âmbito da Trilha do Tatu – Anápolis/GO, inserida no bioma Cerrado, podem ser estudados vários elementos físico-naturais e ambientais. Nele encontra-se

várias espécies endêmicas na fauna e flora. A vegetação deste bioma apresenta algumas características marcantes como árvores de pequeno a médio porte com caules grossos e retorcidos, folhas espessas e raízes profundas.

O município de Anápolis possui clima predominante tropical semiúmido, suas características se apresentam em duas estações distintas, uma de seca (maio a setembro) e outra chuvosa (outubro a abril). Anápolis está situada numa região chamada de “Planalto do Alto Tocantins-Paranaíba”, subunidade no Planalto Central brasileiro. O solo do tipo latossolo predomina tanto nas regiões mais planas quanto onde o relevo é mais acidentado, a altitude varia entre 1.000 e 1.200 metros.

Para esta proposta de Trabalho de Campo selecionou-se os elementos físico-naturais vegetação e hidrografia. O estudo referente a estes elementos é essencial para relacionar os aspectos humanos que direta ou indiretamente os alteram.

No contexto do município, sobretudo no que diz respeito à Trilha do Tatu, podem ser abordados conteúdos relacionados a degradação ambiental, ética ambiental, conservação e preservação dos recursos naturais.

O município apresenta remanescentes da vegetação natural do bioma Cerrado com abundância hídrica. Esses aspectos são bastante relevantes para que fossem empregadas estratégias para a conservação/preservação ambiental. Entretanto, a redução/alteração da cobertura vegetal e as construções humanas alteram a paisagem local.

Além disso, em decorrência da ação do homem pode ser estudado os impactos no bioma Cerrado na Trilha do Tatu – Anápolis/GO. Tem-se como exemplo a aceleração dos processos erosivos, poluição do solo, degradação e redução das áreas de Cerrado, extinção de espécies endêmicas de fauna e flora, entre outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, utilizou-se a revisão bibliográfica em artigos de revistas científicas, livros da área de Práticas de Ensino em Geografia, dissertações, teses e outras literaturas concernentes ao tema. Em seguida, foi feita observação em salas de aula de turmas do Ensino Médio (III Etapa do EJA), no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud, para melhor visualizar e conhecer os problemas e dificuldades que os alunos enfrentam quanto aos conteúdos geográficos.

Um dos instrumentos de coletas de dados utilizados neste projeto foi o questionário, elaborado e aplicado para conhecer o perfil das turmas. O intuito era descobrir quais eram as suas dificuldades em relação aos conteúdos de Geografia e logo após, foi feita uma tabulação e análise dos dados coletados.

Antes de iniciar o TC, os alunos precisam atentar para algumas instruções importantes. Salienta-se que não se trata de um passeio, mas sim de um TC, no qual há certa preocupação com o objetivo proposto. Dentre os aspectos relevantes, tem-se o “Roteiro de Campo”, dividido em três etapas, as quais serão explicitadas a seguir.

1ª Etapa: pré-campo

Antes do TC, serão ministradas na escola-campo, cinco aulas expositivas e dialogadas. O intuito dessas aulas é apresentar e discutir os conteúdos e orientações preparatórios para o TC que será realizado na turma do 3º ano do Ensino Médio (4º semestre – III Etapa do EJA). Além dos conteúdos apresentados, os alunos receberão:

- Informações sobre os materiais a serem utilizados, dentre eles: prancheta, caderno de campo para anotações, câmera fotográfica, celular ou gravador de áudio e vídeo, instrumentos para localização como GPS, mapas e bússolas, entre outros;

- Orientações sobre cuidados pessoais no TC: bonés, filtro solar, água, sapatos e roupas adequadas, lanches, entre outros itens de cunho pessoal.

2ª Etapa: saída para o campo

Antes de sair para o TC, a professora estagiária fará uma breve apresentação do percurso, orientação quanto as atividades a serem desenvolvidas em cada parada, e demais informações que forem necessárias. Os alunos receberão da professora uma “Agenda de Campo” (Apêndice A) com atividades para serem respondidas durante o percurso. Para a realização do TC, estima-se a quantidade de duas paradas, especificadas abaixo:

1ª parada: Início da Trilha do Tatu (percepção e escala, uso da terra): observação das áreas de Cerrado e identificação de impactos ou problemas ambientais presentes no local;

2ª parada: Durante o percurso da Trilha (usos da água e da terra, elementos físico-naturais, socioeconômicos, ambientais): descrição dos principais problemas ambientais provenientes da ação humana em relação aos recursos naturais. Propositura de possíveis soluções ou práticas que reduzam esses problemas.

3ª Etapa: pós-campo

Avaliação das atividades (Agenda de Campo) realizadas pelos alunos durante o TC. A avaliação será feita pelos professores (regente e estagiária) de Geografia.

RESULTADOS

A proposta de Trabalho de Campo em Geografia que será realizado na Trilha do Tatu no município de Anápolis em 2017 poderá contribuir:

- Com a percepção e observação empírica de um espaço vivido pelo aluno, de modo a levá-lo a relacionar

conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade experienciada no TC;

- Com a capacidade de identificar problemas ambientais e assimilá-los com as possíveis soluções ou atitudes que os minimizem;
- Com a “construção” de uma visão diferenciada em relação à área estudada;
- Com o despertar da sensibilidade e da criticidade no que diz respeito à preservação e conservação do Cerrado.

O conteúdo proposto visa contribuir com o ensino e aprendizagem em Geografia, onde todos os elementos (professor-aluno) desse processo são ativos, levando em consideração a realidade do aluno. Para os alunos, tal estudo pode propiciar um melhor entendimento conceitual e processual a respeito das constantes transformações provocadas pelo homem no meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos impactos que o homem produz no ambiente é extremamente importante para que os alunos reflitam sobre as questões socioambientais. As consequências do uso inadequado dos recursos naturais podem ser estudadas tanto em escala local quanto regional ou global. O Trabalho de Campo em Geografia proporciona o desenvolvimento de práticas e atitudes sustentáveis. Isto é, aquelas ligadas à preservação/conservação do meio em que o ser humano está inserido.

Dessa forma, os conteúdos “Bioma Cerrado, Impactos e Problemas Ambientais”, com foco nas categorias espaço geográfico e paisagem, são fundamentais para trabalhar a sensibilidade ambiental do aluno e formar um indivíduo crítico que atue de forma positiva no ambiente. Ou seja, formar uma geração “consciente” no que se

refere ao seu papel como cidadão. Além disso, os conteúdos e o TC propostos visam considerar a realidade vivida pelo aluno.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) et. all. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS e AGB, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et. al. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: E.V., 2006.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

GOIÁS. Currículo Referência da Rede Estadual do Estado de Goiás. Versão experimental. Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2013.

SERPA, Ângelo. O Trabalho de Campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n°. 84, p. 7-24, 2006.

VENTURI, Luis Antonio Bittar. O papel da técnica no processo de produção científica. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n°. 84, p. 69-76, 2006.

APÊNDICE A - AGENDA DE CAMPO

Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Elias Chadud

Disciplina: Geografia

Prof. Regente: Itamar Lopes

Prof.^a Estagiária: Amanda Leão

Aluno(a): _____

AGENDA DE CAMPO

Área de estudo: Trilha do Tatu – Anápolis/GO.

Data: 20/09/2017.

Saída às 13h00 e retorno às 16h30.

Conteúdos: Bioma Cerrado, Impactos e Problemas Ambientais.

Objetivos:

- Caracterizar o Cerrado;
- Identificar impactos e problemas ambientais;
- Propor práticas e atitudes sustentáveis em relação aos problemas identificados.

Roteiro de Campo:

1ª parada: Início da Trilha do Tatu (percepção e escala, uso da terra).

2ª parada: Durante o percurso da Trilha (usos da água e da terra, elementos físico-naturais, socioeconômicos, ambientais).

1. Observe a Trilha do Tatu com ênfase nos recursos naturais do Cerrado e desenhe um croqui da paisagem com foco nos tipos de usos da terra.
2. Após observar a paisagem, identifique se há impactos ou problemas ambientais decorrentes da ação humana. Cite-os.
3. Quais são as principais causas dos problemas ambientais identificados na questão anterior?
4. Quais atitudes sustentáveis podem ser tomadas para reduzir os problemas ambientais identificados na Trilha do Tatu?

A AMBIENTAÇÃO DE UM TRABALHO DE CAMPO EM SALA DE AULA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DAS TEMÁTICAS FÍSICO NATURAIS: UM ESTUDO DE CASO DO CÓRREGO BOTAFOGO EM GOIÂNIA

Rodrigo Rodrigues Freire Gomes¹

JUSTIFICATIVA

O trabalho de campo é um instrumento de ensino poderoso, que visa não só dar sentido ao conhecimento teórico trabalhado em sala, mas desenvolver no estudante habilidades de conexão de saberes, de aplicabilidades, motivando-o a aprofundar seus conhecimentos sobre o bem comum, seu espaço de vivência, ou conhecendo novas realidades. Contudo, as condições e adversidades que podem ser encontradas pelo professor, nos faz pensar em novas possibilidades e metodologias, utilizando-nos dos mecanismos dispostos para levar os estudantes a esses ambientes. Na disciplina de Metodologia de Ensino II – do curso de Geografia da UFG - foi

1 rodrigo.rodriguesfg@yahoo.com.br / Acadêmico do curso de Geografia – UFG/ IESA

proposta uma atividade de realizar um trabalho de campo em sala de aula, e mediante a esse desafio, escolhemos o Córrego Botafogo como um *locus* que trouxesse subsídios para enriquecer o ensino das temáticas físico-naturais – que na Geografia Escolar é vista como temáticas complexas de se trabalharem em sala de aula -. O artigo está estruturado em justificar a adoção desta metodologia, elucidar quais são as possibilidades metodológicas que ela pode trazer para o ensino, os objetivos que foram traçados ao planejar essa atividade, juntamente com os seus procedimentos metodológicos, que somados a fundamentação teórica ofereceram o aporte teórico deste trabalho que nos leva em efetivar uma sugestão metodológica – realizada em âmbito acadêmico – que fortaleça e surja como uma opção viável e criativa como instrumento de mediação que mobilize conhecimentos e saberes, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem de temas presentes na Educação Básica.

Canpiani e Carneiro (1993) ao discorrerem sobre a importância do trabalho de campo, elenca algumas funções a essa prática:

Ilustrativa, cujo objetivo é ilustrar os vários conceitos vistos nas salas de aula; motivadora, onde o objetivo é motivar o aluno a estudar determinado tema; treinadora, que visa a orientar a execução de uma habilidade técnica; e geradora de problemas, que visa orientar o aluno para resolver ou propor um problema.

A partir da citação, considero válida a metodologia de trabalho de campo, justamente por ela ampliar o sentido sensorial do aluno frente aos conteúdos que lhe são passados, outra questão atinente à relevância desta metodologia se refere aos aspectos cognitivos que ela trabalha e que são primordiais para a aprendizagem, sendo elas a observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação.

Devido aos obstáculos que surgem aos professores na Educação Básica, tais como: ausência de poder financeiro da família

para enviar o estudante para um dia fora, desestímulo da coordenação pedagógica, ausência de suporte logístico, etc, a internet, produto de uma globalização intensa e veloz, pode ser uma resposta eficiente para tais problemas, sendo assim, a simulação de um trabalho de campo fomentada pelos instrumentos midiaticizados – como o StreetView – permite que os estudantes compreendam e problematizem o local a ser estudado – no caso o Córrego Botafogo –, elencando questões atreladas as temáticas físico-naturais como: uso e ocupação do solo no entorno de nascentes e de cursos d’água, aspectos sociais e físicos; canalização de cursos hídricos, trabalhando sua forma, função, estrutura e processo, com o intuito de desenvolver com o estudante, habilidades de correlação histórica e geográfica.

PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

Devido às limitações encontradas para realização de um trabalho de campo sem transcender os limites da sala de aula, e levando em consideração a importância das temáticas físico-naturais no ensino básico utilizamos diversas metodologias que melhor assemelhasse com uma situação real, para que o trabalho de campo fosse significativo, e que instigasse a participação dos alunos, potencializando assim, o aprendizado dos conteúdos abordados.

Toda atividade foi previamente planejada, perpassando desde o levantamento bibliográfico sobre o córrego, visando o enriquecimento teórico sobre alterações ocorridas no local. Em seguida foi feita a escolha e visita com antecedência aos possíveis pontos de parada, com o intuito de estabelecer as temáticas que poderiam ser abordadas nesses locais durante a realização do trabalho de campo. Posteriormente, elaboramos um mapa com o trajeto a ser percorrido, elucidando além dos pontos de parada, todo o perímetro do córrego Botafogo.

A ultima etapa dos requisitos prévios para realização do trabalho de campo foi a edição de um vídeo de todo trajeto, no qual

essa ferramenta tinha como objetivo que os alunos através da visualização se ambientassem a uma sensação real de deslocamento até os pontos visitados, além disso, outras medidas foram tomadas para que os estudantes se sentissem, de fato dentro de um ônibus, como a disposição das cadeiras, e a fala dos professores participantes se referindo ao local temporal e geograficamente presente.

Para efetivação do trabalho de campo, iniciamos a aula com perguntas referentes ao córrego, essa dinâmica tinha como propósito instigar a participação e explorar os conhecimentos prévios dos alunos. O uso de mapas, imagens, e a maquete de Goiânia foram bastante importantes para auxiliar na localização e compreensão dos elementos que seriam visualizados na paisagem durante o trajeto e nos pontos visitados.

Para tornar a aula ainda mais significativa e estimular a atenção dos alunos foi elaborado um roteiro de perguntas referente às temáticas físico-naturais, cujo as respostas seriam abordadas durante o trajeto e nos pontos de parada. Logo em seguida foi projetado o vídeo do percurso. Enquanto o vídeo era reproduzido foi feita abordagem sobre as variações da paisagem e as oscilações da topografia e do relevo entre a escola e a primeira parada. O vídeo foi pausado quando chegou no primeiro ponto que correspondia as imediações do Jardim Botânico (local da nascente do córrego Botafogo), em que foi projetado imagens panorâmicas de locais como a nascente, sendo possível explorar conteúdos relacionados aos impactos causados pela a ocupação irregular do solo. A presença de uma voçoroca nas proximidades favoreceu ainda mais a explicação/exemplificação sobre a temática proposta. Após a resolução, de maneira imparcial, as duvidas e questionamentos que surgiram, foi reproduzido o vídeo novamente, demonstrando que agora representaria o percurso entre o primeiro e o segundo ponto de parada.

Boa parte desse percurso foi nas margens do córrego Botafogo no trecho onde ele encontra-se canalizado, sendo esse um dos motivos da segunda parada, próximo ao Parque Botafogo, em

que neste local foram abordados elementos referentes aos impactos antrópicos causados pela canalização do córrego, as diferentes representatividades que o córrego teve para a cidade de Goiânia ao longo de sua história, foram algum dos conteúdos que proporcionaram diferentes temáticas em um mesmo ponto de observação, onde imagens e mapas antigos foram utilizados com o propósito de despertar a curiosidade dos alunos sobre as transformações ocorridas além dos diferentes usos e ocupação do solo.

Em seguida destinamos ao nosso último ponto do trajeto na foz do córrego, concomitantemente ao final do vídeo. Projetamos de imagens do local, a ocupação de moradias irregulares nas margens íngremes onde alagamentos são constantes no período das chuvas. Outra ferramenta importante foi a reprodução de vídeos em formato de entrevista com os moradores do local relatando as consequências vivenciadas diariamente por eles.

Dessa forma o ensino dos conteúdos físico-naturais se mostrou mais instigante para os alunos, sendo esse fato constatado através das inúmeras participações. Vale lembrar que o trabalho de campo proposto realizado nesses “moldes” e condições se mostrou como uma importante metodologia para que as aulas de campo neste formato possam ser executadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante de uma atividade de realizar um trabalho de campo em sala de aula, e mediante a esse desafio, foi necessário a implantação de estratégias para que isso se efetivasse, assim conforme ressalta Anastasiou (2007) faz nos lembrar que o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

De forma didática e dinâmica foi necessária a utilização do meio digital para nos auxiliar na realização desta metodologia, assim práticas como gravação do trajeto por meio do Street View do

Google, a obtenção de fotos no formato de 360 graus e a utilização de vídeos foram elementos cruciais que incrementaram a ambientação da apresentação em formato de trabalho de campo, aludindo-se então a relevância do uso da Tecnologia no Ensino de Geografia que Bezerra (2014) a descreve como primordial na interatividade, participação, dinamismo dos conteúdos incentivando a construção do conhecimento e de novas fontes de produção e saber.

Destaca-se também a grande relevância que tem a prática do trabalho de campo no Ensino de Geografia, em que o aluno a partir dessa metodologia passa a participar mais do processo de ensino e aprendizagem, sendo que a partir da visão do lugar, o estudante pode problematizar, levantar questões e pode agir como construtor de seu próprio conhecimento a partir da curiosidade e da observação de fenômenos que um espaço pode originar contextualizada com a realidade, o que corresponde a seguinte afirmativa:

A aula de campo é um rico encaminhamento metodológico para analisar a área de estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local, bem delimitada para se investigar a sua constituição histórica e as comparações com os outros lugares, próximos ou distantes. Assim a aula de campo jamais será apenas um passeio, por que terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia (CASTRO-GIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 1999, p. 99)

Diante dessa perspectiva de uma metodologia que indague e desperte a curiosidade e capacidade de problematização nos alunos, esta surge como um interessante encaminhamento para a abordagem de temáticas físico-naturais, de forma que elas não sejam trabalhadas de forma isolada, sem qualquer articulação com o espaço vivido dos alunos, evitando então a dicotomia clássica e tradicional que fragmenta a ciência geográfica em aspectos físicos

e aspectos sociais, para Morais (2013) as temáticas físico-naturais devem ser:

Conteúdos importantes para a formação dos alunos, visto que as problemáticas que as envolvem fazem parte do seu cotidiano de diferentes formas, seja a partir de sua vivência imediata, seja a partir dos meios de comunicação, da internet, etc. Na análise dessas informações fica claro que mais do que entender a classificação do relevo, saber identificar rochas e caracterizar os diferentes tipos de solo, conhecer o perfil de solo, embora tudo isso seja importante, é necessário que os alunos saibam que esses conhecimentos auxiliam em sua formação a atuação cotidiana. (MORAIS, 2013, p.29).

No Jardim Botânico foi enfatizada a questão das erosões, que segundo Pruski (2009) a erosão é tão antiga quanto à própria terra, de origem geológica e de fenômenos naturais presentes na crosta terrestre, constituindo um importante processo na formação do solo, porém o equilíbrio existente no processo erosivo de ocorrência natural foi quebrado pela ação antrópica. Segundo Conciani (2008), o equilíbrio foi quebrado a partir do momento em que o homem passou a lavrar a terra para sua própria subsistência. Sendo esse processo erosivo causado pelo homem denominado de erosão acelerada, que nos dias de hoje está cada vez mais intenso e mais destrutivo para o equilíbrio natural.

Outro aspecto bastante importante de ser elucidado se remete a especulação imobiliária presente na área que ocupa o Jardim Botânico, uma vez que o parque é a maior área verde em extensão na cidade de Goiânia, tal fato se remete a uma problemática que Cavalcanti e Morais (2011) levantam acerca do título que a cidade tem de “ecologicamente correta”, que para as autoras:

Pode-se questionar sobre a real condição de “cidade ecologicamente correta”, como se quis apregoar, nos últimos anos, na mídia(...) Como reafir-

mar essa condição considerando a qualidade de vida da população? A constatação de que as áreas verdes estão em pontos nobres da cidade arquitetadas para a valorização imobiliária ou em áreas não ocupadas, constituindo-se em reservas de valor não leva a conclusões positivas do ponto de vista ambiental (...) Como falar em cidade “ecologicamente correta” quando se observa a ocupação de áreas irregulares? Como falar nessa “proposta” de cidade, quando há oficialmente 89.000 lotes vagos em Goiânia dotados de infraestrutura (...) (Cavalcanti e Morais, 2011, p.27)

O córrego Botafogo segundo Zárte e Pantaleão (2014) se constituiu como um importante marco para o crescimento e zoneamento da cidade, uma vez que as primeiras ocupações fora do planejado na nova capital ocorreram nas margens do córrego Botafogo, os autores então ressaltam a relevância do córrego no planejamento urbanístico da cidade:

Quando Goiânia foi idealizada, o Córrego Botafogo foi caracterizado como limite. Corrêa Lima (1933) propôs um traçado que formava uma rede de parques e *parkways*, dando à capital um ar de cidade-parque, repleta de áreas verdes que possuíam função higiênica e recreativa. Os *parkways* eram parques lineares que acompanhavam as margens dos córregos Botafogo e Capim Puba, deixando 50m de área preservada para cada lado a partir de seus eixos. Esta proposta revela o reconhecimento, por parte de Corrêa Lima, do potencial dos córregos como elementos estruturadores do espaço, manifestando uma rede contínua que associa o espaço público para as pessoas e o espaço para mobilidade dos veículos, mas que, no entanto não se efetivou na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação e elaboração do referido trabalho de campo tem papel fundamental e relevante na formação acadêmica de futuros licenciados do curso de Geografia, tendo-se em vista sua contribuição em entender e articular as relações existentes entre as temáticas físico- naturais e a sua íntima relação com os sujeitos sociais envolvidos. Podemos pensar, por exemplo, em quais os sujeitos ocupam e porque ocupam determinadas áreas, principalmente as áreas de risco.

Outro ponto que merece ser destacado é a metodologia de realizar um trabalho de campo, seja qual for sua natureza, em sala de aula. Já que sabemos que empecilhos como a impossibilidade de deslocamento, ausência de recursos financeiros, o risco iminente de incidentes, entre tantos outros fatores, cada vez mais dificulta esse tipo de atividade na Educação Básica. Com essa metodologia o professor pode realizar o trabalho de campo quando as condições não forem favoráveis a realização do mesmo. Demonstrando assim o que Anastasiou (2007) fala, do professor estrategista, que deve sempre estar pronto a mudanças e adequação das mesmas.

Tendo em vista todos os problemas abordados nesse estudo, podemos chegar à consciência da grande importância da realização do trabalho de campo, seja ela por meio de visitas presenciais, em que o professor se desloca com o grupo de alunos até o local de estudo, ou mesmo trabalho de campo virtual em que se visita o local desejado, mas sem a deslocação física até o local de estudo, se concebendo em uma importante estratégia de ensinagem na esfera escolar.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. *Estratégias de ensinagem*. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*.

Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ARAÚJO, Danielly Pereira; PASQUALETTO, Antônio; *Análise de risco às águas superficiais do Córrego Botafogo*. Goiânia: PUC-GO, 2012, 24 p.

AZAMBUJA, L. D. *Trabalho de campo e ensino de Geografia*. In: Revista Geosul, Florianópolis, v. 27, n. 54, p 181-195, jul./dez. 2012.

BEZERRA, Maria do Socorro. *O uso das tecnologias digitais como recurso no Ensino de Geografia*. Campina Grande: UEPB, 2014, 41 p.

CASSETI, Walter. *Geomorfologia do Município de Goiânia-GO*. Boletim Goiano de Geografia, p.65-85, Jan a Dez, 1992.

CASTROGIOVANNI, A. C.. *Apreensão e compreensão do espaço geográfico*. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A.. *Ensino de Geografia*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza MORAIS, Eliana Marta Barbosa. *A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas*. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *A cidade e seus sujeitos*. Goiânia: Editora vieira, 2011.

CONCIONI, Wilson. *Processos Erosivos: Conceitos e Ações de Controle*. Cuiaba: CEFET - MT, 2008. 148 p.

MORAIS, E. M. B. *As temáticas-físico-naturais como conteúdo de ensino de da geografia escolar*. In: CAVALCANTE, L. S. (org.). *Temas de geografia na escola básica*. Papirus, Campinas, 2013. P.13-44.

MOYSÉS, Aristides; BERNARDES, Genilda D'Arc. *Segregação Urbana e desigualdade social em Goiânia: estado, mercado mobiliário e dinâmica socioespacial*. In: MOYSES, Aristides (Org.). *Cidade, segregação urbana e planejamento*. Goiânia: Ed da UCG, 2005, p.173-204.

PANTALEÃO, Sandra Catharinne ZÁRATE, Halina Veloso;. *O território de Goiânia como objeto historiográfico*. In: PEIXOTO, Elane Ribeir-

ro; DERNTL, Maria Fernanda; PALAZZO, Pedro Paulo; TREVISAN, Ricardo (Orgs.) *Têmpos e escalas da cidade e do urbanismo: Anais do XIII Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*. Brasília, DF: Universidade Brasília- Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2014. Disponível em:<<http://www.shcu2014.com.br/content/territorio-goiania-como-objeto-historiografico>>.

PRUSKI, Fernando Falco. *Conservação de solos e água: Práticas mecânicas para o controle da erosão hídrica*. 2. ed. Viçosa: UFV, 2009. 279 p.

O ENSINO DO CONTEÚDO VEGETAÇÃO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE INHUMAS – GO

Clara Lúcia Francisca de Souza¹; Eliana
Marta Barbosa de Morais²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, que tem como objetivo analisar o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar em escolas municipais de Inhumas/Goiás, a partir do estudo da Vegetação. Com o intuito de alcançar esse objetivo utilizou-se como referencial teórico-metodológico os trabalhos de Morais (2011), Roque (2009), Shulman (2005), Ribeiro e Walter (2008)

1 Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. claretoile@yahoo.com.br

2 Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Curso de Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). elianamarta.ufg@gmail.com

entre outros, tendo como eixo de análise temas como Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Formação de Professores, temáticas físico-naturais. Para a efetivação de tal proposta serão realizados levantamento bibliográfico, trabalho de campo, análise de livros didáticos de Geografia e Ciências, observadas aulas de Geografia e será proposto a confecção e uso de materiais didáticos em conjunto com os professores das escolas pesquisadas. Como resultado parcial da presente pesquisa foi verificado que nas escolas municipais, na maioria das vezes, o tema vegetação é apresentado de maneira superficial, baseado apenas nas informações contidas no livro didático. Portanto, para um melhor diagnóstico da vegetação do município, uma das propostas é fazer um trabalho de campo, pontuando as regiões com diferentes aspectos vegetativos e apresentar aos alunos as características da vegetação relacionando com a rocha, o solo, o relevo e o clima. Nesse sentido, recorreremos ao estudo das temáticas físico-naturais, para identificar as contribuições que essa concepção pode dar para o ensino da vegetação no município de Inhumas/GO.

Ainda é bastante comum na prática docente da Educação Básica a apresentação superficial de conteúdos de Geografia, baseada apenas nas informações contidas no livro didático. Nesse sentido, pretendemos ultrapassar esse referencial, apresentando possibilidades para o ensino das temáticas físico-naturais, a exemplo da vegetação na Geografia Escolar.

A pesquisa tem por objetivo analisar o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar do Ensino Fundamental em escolas municipais de Inhumas-GO a partir do estudo da Vegetação. Trata-se, no atual momento, de um trabalho de cunho bibliográfico, para isso, utiliza-se o referencial teórico-metodológico calcado no Ensino de Geografia, na Geografia Escolar e na Formação de Professores embasando nos trabalhos de Morais (2011), Roque (2009), Shulman (2005) entre outros.

O nosso intuito com o desenvolvimento da presente pesquisa é refletir se existe uma preocupação do professor de Geo-

grafia em relacionar os conteúdos físico-naturais, em especial a vegetação, com a realidade do aluno e de compreender quais são as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores de Geografia que estão articuladas ao ensino destes conteúdos. Nesse sentido, realizamos os seguintes questionamentos: Como tem sido realizado o ensino da vegetação a partir do currículo da escola? Que metodologias ou recursos didáticos têm sido utilizados para o ensino deste conteúdo? As escolas têm possibilitado o trabalho com esse conteúdo fora da sala de aula? Há metodologias de ensino que aproximam este conhecimento específico do conhecimento prévio dos alunos?

Portanto, almeja-se apresentar possibilidades de contribuição para o ensino das temáticas físico-naturais, a partir do tema vegetação, atribuindo uma integração entre estas temáticas para compreender o local onde os alunos vivem.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa se faz relevante ao considerar os desafios da formação de professores de Geografia no que tange à discussão acerca da relação teoria e prática no ensino das temáticas físico-naturais enquanto constituintes do conhecimento específico da Geografia e as possibilidades de relacioná-las ao cotidiano dos alunos no Ensino Básico.

Como professora de Geografia no Ensino Fundamental, pude verificar a necessidade de aproximar os conteúdos tratados em sala de aula com a realidade dos alunos, o que tanto motiva os alunos para a aprendizagem quanto causa surpresa nestes ao perceberem que o local onde eles vivem pode ser compreendido também a partir de um “olhar geográfico”. São questões dessa natureza que evidenciam a necessidade do professor de Geografia considerar a complexidade da ciência geográfica e a abrangência dos conteúdos estabelecidos para o ensino básico para ajudar o

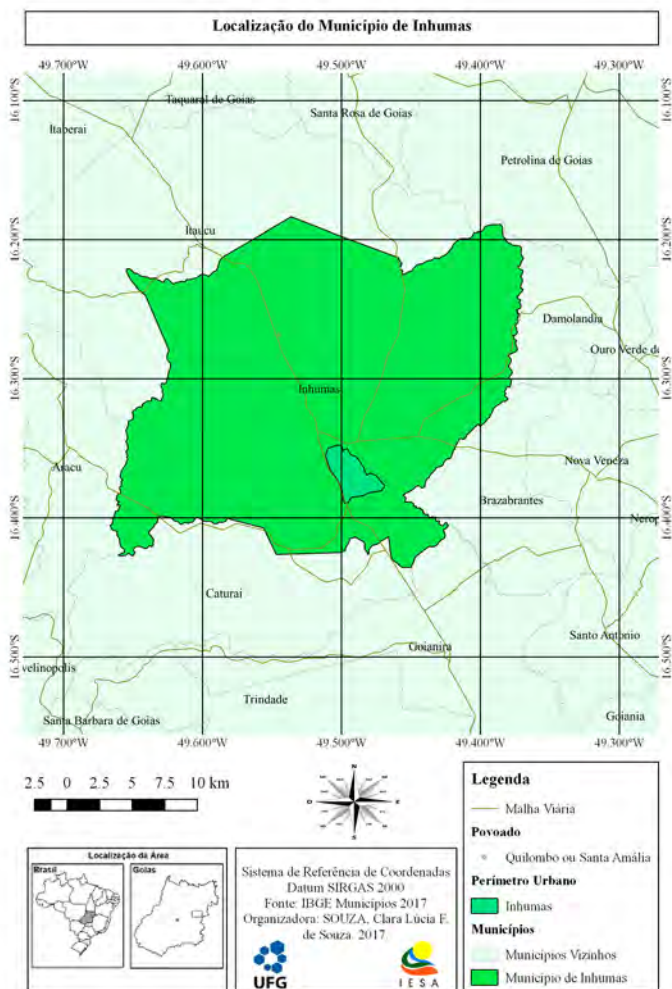
aluno a construir o seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, saber se posicionar no mundo e no contexto em que vive.

De acordo com Cavalcanti (2002, p. 19), “As orientações atuais para o ensino de Geografia têm dado ênfase a essa necessidade de trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, de considerar os alunos como sujeitos ativos do processo, de buscar a geografia do cotidiano.” E dessa forma, a Geografia do cotidiano pode ser trabalhada a partir da relação/diálogo/contradições entre conhecimento científico e o senso comum.

AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE INHUMAS-GOIÁS

O município de Inhumas localiza-se no meio oeste brasileiro, no Planalto Central, limita-se com os seguintes municípios: ao Norte, Itauçu e Petrolina de Goiás; ao Sul, Caturai e Goianira; a Leste, Brazabrantes e Damolândia; e a Oeste, Araçú e Itauçu (Figura 1).

Figura 1: Localização do Município de Inhumas



Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (Cidades, 2016), o Município de Inhumas possui 48.246 habitantes, a área total do município é de 613 km², a área do perímetro urbano corresponde a 20,42 km².

Inhumas possui 31 escolas de Ensino Fundamental, sendo 10 da rede privada, nove estadual e 12 municipal. Das 12 escolas da rede municipal, 10 ofertam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e duas os anos finais dessa fase do ensino, se constituindo essas duas escolas campo para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Uma destas escolas está na área urbana e a outra na área rural, ambas recebem alunos que cursam do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período matutino.

OBJETIVOS

Geral

Analisar como tem sido desenvolvido o ensino do conteúdo de vegetação na disciplina de Geografia em escolas municipais de Inhumas – GO.

Específicos

- Compreender como têm sido abordados os conteúdos relativos às temáticas físico-naturais nas escolas municipais do município de Inhumas/GO;
- Verificar quais são as especificidades apresentadas para o ensino do tema vegetação na Geografia Escolar;
- Verificar quais metodologias de ensino tem sido utilizadas no Ensino de Geografia para a abordagem do tema vegetação;
- Propor metodologias de ensino para abordar o tema vegetação no Ensino Fundamental em conjunto com os professores das escolas pesquisadas.

METODOLOGIA

Na execução dos objetivos propostos no presente trabalho, utiliza-se como referencial teórico-metodológico os trabalhos de Morais (2011), Roque (2009), Shulman (2005), Ribeiro e Walter (2008), entre outros, tendo como eixo de análise temas como Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Formação de Professores, temáticas físico-naturais. Para a efetivação de tal proposta serão realizados levantamento bibliográfico, trabalho de campo, análise de livros didáticos de Geografia e Ciências, observadas aulas de Geografia e será proposto a confecção e uso de materiais didáticos em conjunto com os professores das escolas pesquisadas.

Quanto à proposta das atividades de ensino das temáticas físico-naturais aos alunos do Ensino Fundamental em conjunto com os professores das escolas, pretende-se confeccionar maquetes, mapas (localização, geologia, geomorfologia, solos, vegetação) do lugar onde os alunos vivem, exposição de fotografia (antigas e atuais) e trabalho de campo no município.

Para desempenhar a proposta recorre-se a observação participante que, segundo Ludke e André (2011) constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas em educação. A experiência direta possibilita ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Este método de investigação permite também a aproximação do observador da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Assim, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. A observação participante, de acordo com Fernandes (2011, p.03):

Trata-se de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e

intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento.

Ao compreender que o convívio com os sujeitos em questão estabelece referenciais para a discussão e compreensão do processo de ensinar Geografia, sobretudo os conteúdos físico-naturais, pressupõe-se a inserção na realidade escolar, nos processos formativos e na construção de conceitos. Assim, são fundamentais os instrumentos de pesquisa (roteiros) aplicados aos atores/sujeitos envolvidos, de modo a explorar questões específicas e gerais que dialogam com a proposta teórico-conceitual que embasa esta pesquisa, bem como na concretização dos objetivos propostos.

É de suma importância, neste âmbito, a participação do professor na pesquisa, pois este não deve expor uma aula que não busque a realidade dos alunos. Conforme Morais (2014, p. 193): “É necessário que os professores, de posse de diferentes materiais de apoio pedagógico-didático e de metodologias diferenciadas, deem destaque, no trabalho que realizam com as temáticas físico-naturais, ao local em que vivem seus alunos e eles próprios”. Para que assim, os alunos possam vivenciar os conteúdos no seu cotidiano.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A Geografia Escolar tem a responsabilidade de propiciar aos estudantes uma visão crítica de apreensão da realidade que o cerca. A partir do cotidiano é que se torna possível a construção de conhecimento e produção de conceitos próprios da ciência geográfica. Segundo Cavalcanti, a Geografia tem a importante função de

[...] formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é ana-

lisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico (CAVALCANTI, 1998, p.128).

A disciplina de Geografia deve se preocupar em trabalhar o cotidiano dos alunos e tentar confrontá-lo com o saber científico, o que não é uma prática fácil, muito menos, frequente. Por isso, um dos desafios da formação de professores é romper com a dicotomia Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, que dissocia a teoria e a prática e distancia as disciplinas específicas das didático-pedagógicas (SOUZA, 2009).

O professor de Geografia deve considerar a complexidade da ciência geográfica e a abrangência dos conteúdos estabelecidos para o ensino básico que permita com que o aluno produza conhecimento e saiba se posicionar no mundo e no contexto em que vive.

De acordo com Cavalcanti (2002, p. 19): “As orientações atuais para o ensino de Geografia têm dado ênfase a essa necessidade de trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, de considerar os alunos como sujeitos ativos do processo, de buscar a Geografia do cotidiano.” E, dessa forma, a Geografia do cotidiano pode ser trabalhada a partir da relação/diálogo/contradições entre conhecimento científico e o senso comum.

O ENSINO E AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS

O ensino, segundo Cavalcanti (2008), é um processo que contém componentes fundamentais para alcançar o conhecimento e destaca a importância não só da formação inicial, mas também continuada do profissional de Geografia.

Moraes e Souza (2008, p. 152) relatam que “A formação do professor é algo contínuo e deve ocorrer durante toda a vida profissional.” Não basta que o professor tenha sua formação concluída e sim que procure aperfeiçoar seus conhecimentos.

Decorrente desta discussão cabe ao profissional dotado de teorias que as coloquem em prática, realizando o papel de educador que deve imputar a aprendizagem geográfica a seus estudantes de forma que os fatos acontecem, demarcando vivências e experiências de todos os indivíduos.

É importante que o professor trabalhe o cotidiano do aluno, pois a Geografia está no dia a dia, sendo fundamental para aprendizagem dos estudantes. Para Cavalcanti (1998, p.33): “A Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conteúdos”.

Com isso, vale à pena inovar, pois o professor deve assumir um novo papel na sociedade, o de aprender também ensinando, assim equivale às novas competências, destacadas por Silva (2010, p.01): “O professor diante dessa abordagem deve adotar uma postura reflexiva sobre sua prática pedagógica, que possibilite a capacidade de trabalhar, observar, analisar, criticar e de aprender com os outros.” Dessa forma, o professor passa a ser também um aprendiz e mediador, principalmente no ensino geográfico em que se deparam com situações do dia a dia relacionados com assuntos da Geografia. Cavalcanti (1998, p. 9) ressalta:

A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não têm lugar no ensino fundamental e médio como Astronomia, Economia, Geologia, convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e de uma organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessário à educação geral.

Conforme Roque (2009) a intenção de uma disciplina escolar faz modificações em seus rumos, acrescentando ou retirando conteúdos, ainda estimulando mudanças na metodologia de trabalho pedagógico. Roque (2009, p. 12) acredita que:

(...) o ensino da Geografia na Educação Básica é defendido por se reconhecer relevante a percepção das organizações espaciais pelos sujeitos sociais, entendendo-se que essa compreensão pode contribuir para a mobilização dos grupos e indivíduos. A partir de uma nova percepção espacial estes sujeitos sociais poderão contribuir, questionar, propor alternativas para melhorar existências coletivas e individuais.

Em se tratando da Geografia como matéria de ensino, sendo uma ciência complexa, muitos professores acabam deixando de lado ou passam de forma superficial certos conteúdos e entre eles está o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar.

Estes conhecimentos comumente são apenas citados e os estudantes em virtude deste e de outros fatores, não se interessam pela discussão temática, pois acabam tendo uma visão distante dos conteúdos apresentados.

Devido a estas precariedades, o ensino das temáticas físico-naturais, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, fica relativamente vazio, pois o professor, muitas vezes, não tem domínio do conhecimento sistematizado sobre tais conteúdos, o que acarreta na superficialidade do tratamento sobre tais temáticas e a ausência da relação com a realidade vivida pelos estudantes. Conforme Morais (2013, p. 29):

Reforçamos a ideia de que as temáticas físico-naturais do espaço geográfico são conteúdos importantes para a formação dos alunos, visto que as problemáticas que as envolvem fazem parte do seu cotidiano de diferentes formas, seja na vivência imediata, seja a partir dos meios de comunicação, da internet etc.

Desse modo, os professores poderão aplicar o conhecimento com os próprios alunos e fazendo com que a aprendizagem se torne algo interessante e atraente para os estudantes que podem

aproveitar na sua vivência no cotidiano devido aos próprios meios de comunicação.

Dessa maneira, o professor e aluno quando não se tem outros meios para detectar os erros e os problemas pertinentes dos livros didáticos e, quando não há uma complementação com outras fontes de pesquisas como internet, revistas, televisão e outros, acabam ensinando e aprendendo os conteúdos apenas através de informações generalizadas do livro didático.

O objetivo dos livros didáticos é fornecer elementos para a compreensão de conteúdos aplicados por professores aos estudantes, mostrando as possibilidades para um melhor entendimento de determinado assunto. É importante mostrar para o aluno que livro é apenas um complemento dos recursos didáticos. Os professores devem mediar o conteúdo dos livros didáticos impostos com uma realidade diferente dos estudantes, pois os livros provêm prontos e acabados dos grandes centros urbanos.

A prática atual dos geógrafos na realidade mostra que os professores mesmo diante de um posicionamento crítico estão envolvidos num processo dialético de dominação, qual seja a ensinar sem pôr em questão o conteúdo dos livros didáticos. E estes sem que os produtos finais de seus ensinamentos fossem ferramentas com as quais seus alunos vão transformar o ensino que praticam e, certamente, a sociedade em que vivem.

É fundamental que os professores e os estudantes saiam de um sistema alienador e comecem a pensar sobre os conteúdos que são realmente importantes para o seu dia-a-dia. Participando do processo de produção do conhecimento, viveriam na prática os conceitos mais íntimos e essenciais para a valorização do cidadão, como um ser que pensa, que tem sua cultura e que tem sentimento.

Dessa forma, é importante que o professor considere o conhecimento prévio dos alunos. E que envolvam em atividades, partindo de suas realidades vivenciadas. E que busquem métodos de ensino que facilitem a aprendizagem.

Nesse caso, buscar alternativas para ensinar a vegetação presente no município em que vivem, quais as características predominam e como identificam a vegetação.

RESULTADOS PARCIAIS

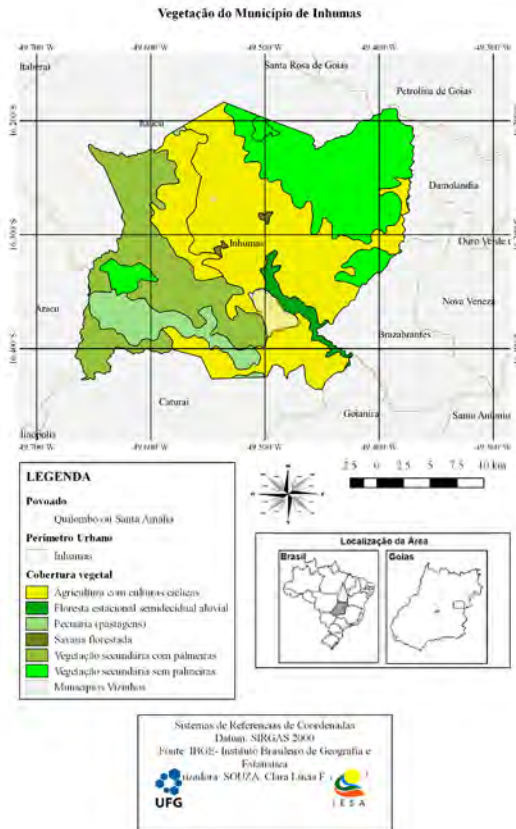
De acordo, com o que foi possível verificar nas escolas municipais, na maioria das vezes, os conteúdos de Geografia são apresentados de maneira superficial, baseada apenas nas informações contidas no livro didático. Pois o professor, muitas vezes, não tem domínio do conhecimento sistematizado sobre tais conteúdos, o que acarreta na ausência do tratamento sobre tais temáticas e a relação com a realidade vivida pelos estudantes.

Devido a esta preocupação recorreremos ao estudo das temáticas físico-naturais, para possíveis contribuições para o ensino da vegetação do município de Inhumas.

A etapa de levantamento bibliográfico acerca do ensino da vegetação do município de Inhumas está sendo desenvolvida, no entanto, para analisar o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Inhumas-Go a partir do estudo da Vegetação, terá necessária uma análise mais elaborada.

Mas já é possível, conforme o Mapa de Vegetação do Município apontar a vegetação presente na área. (Figura 2):

Figura 2:Vegetação do Município de Inhumas



Devido à fertilidade do solo no município existem grandes áreas voltadas para a agricultura e também para as pastagens. Há uma pequena extensão de Floresta estacional semidecidual, que são aquelas que não perdem totalmente as folhas na estação da seca. Ainda, na parte central do município em meio à área de agricultura, dois pontos de savana florestada ou cerradão, segundo Ribeiro e Walter (2008), quanto as fitofisionomias do bioma

cerrado são baseados na fisionomia, pela estrutura, forma de crescimento e composição florística. (Figura 3):

Figura 3: As Fitofisionomias do Cerrado



Fonte: Ribeiro e Walter (2008).

Portanto, para um melhor diagnóstico da vegetação do município, uma das propostas é fazer um trabalho de campo, pontuando as regiões com diferentes aspectos vegetativos e apresentar aos alunos as características da vegetação relacionando com a rocha, o solo, o relevo e o clima.

Nesse sentido, é que almeja-se apresentar possibilidades de contribuição para o ensino das temáticas físico-naturais, atribuindo uma integração entre estas temáticas para compreender o local onde os alunos vivem.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. Formação inicial e continuada em Geografia: Trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B.A.; SOUZA, V. C. de. (orgs.). *Formação de Professores: Reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2008.

FERNANDES, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 2011. p. 262–274. Online: disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/ccaps>>. Acesso em: 01 de dez. 2016.

IBGE. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Cidades*. Inhumas. Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=521000&idtema=156&search=goias|inhumas|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 13. ed. São Paulo: EPU, 2011. (Temas básicos de educação e ensino).

MORAES, Dominga C. Pedroso; SOUZA, Vanilton Camilo de. Aspectos atuais da formação dos professores de Goiás. In: ZANATTA, B.A.; SOUZA, V. C. de. (orgs.). *Formação de Professores: Reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2008.

MORAIS, Eliana Marta B de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de S. (org.). *Temas da geografia na escola básica*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. As temáticas físico-naturais nos livros didáticos e no ensino de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 175–194, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/246/140>>. Acesso em: 04 de jan. 2016.

RIBEIRO, José Felipe; WALTER, Bruno Machado Teles. As principais fitofissionomias do Bioma Cerrado. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P. de. *Cerrado: ambiente e flora*. 2. ed. Planaltina: EMBRAPA-CPAC, 2008.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. R. Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental. 2009. Tese (doutorado) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Ney. O professor do século XXI e suas competências. *Jornal O Imparcial*. Caderno de Opinião, p. 08, São Luís, MA, 2003. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

SOUZA, Vanilton Camilo de. *O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores*. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. Goiânia, 2009.

AS GEOTECNOLOGIAS E OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSOS DIDÁTICOS PARA OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Mateus Andrade¹; Vanilton Camilo de Souza²; Fernanda
Leão Inácio Alves³; Luline Silva Carvalho⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os autores realizaram um levantamento dos Objetos de Aprendizagem contidos na internet e de fácil acesso, por meio da busca pelo Google, juntamente como o grupo de pesquisa GeoTec, que é financiada pelo CNPQ e vinculada ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica do IESA/UFG. Com o intuito de assemelhar-se com o modo de busca de um professor de geografia interessado em utilizar as Geotecnolo-

-
- 1 Graduando em geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás; e-mail: mateus.andrade096@gmail.com.
 - 2 Professor do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás; e-mail: souzavanilton@gmail.com.
 - 3 Graduada em geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás; e-mail: fernandaleaoinacio@gmail.com.
 - 4 Doutoranda em geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás; e-mail: lulinescs@gmail.com

gias e os Objetos de Aprendizagem em suas aulas como recursos didáticos. Assim, o presente texto tem o objetivo de analisar dois Objetos de Aprendizagem disponíveis em sites próprios na web, visando: identificar a presença Geotecnológica nos Objetos de Aprendizagem analisados, segundo nossos conceitos; identificar se os Objetos de Aprendizagem analisados adéquam-se com a nossa visão de ensino de Geografia, de Objeto de Aprendizagem e Geotecnologia; além de identificar as potencialidades e fragilidades dos Objetos de Aprendizagem e das Geotecnologias para o ensino de Geografia, por meio de conceitos geográficos; assim propor atividades de ensino de Geografia, com base nos Objetos de Aprendizagem e Geotecnologias analisadas. Para alcançar esses objetivos, utilizou-se o método qualitativo e alguns procedimentos de pesquisa que serão melhores elucidados. Dessa forma, para chegar em nossa análise foi necessário esclarecer, de maneira sucinta, os elos de ligação entre nossa visão de ensino de geografia, objetos de aprendizagem e geotecnologias.

Ao se apropriar das tecnologias contemporâneas, a sociedade desenvolve suas rotinas e tarefas diárias sendo auxiliados por aplicativos dos seus *smartphones* e/ou *tablets*. Outra realidade são as diversas empresas que são dependentes de determinados *softwares* para desempenharem suas funções. Ademais das crianças, que estão em contato desde cedo com as novas tecnologias. É inegável a disparidade do contato com as tecnologias de acordo com a classe social, mas torna-se relevante apontar que, mesmo em colégios públicos da periferia de Goiânia, o número de alunos que possuem *smartphones* dentro de sala de aula tem aumentado. Assim, a escola, como entidade inserida na sociedade, ainda apresenta dificuldades sobre como se portar perante as novas tecnologias, vivendo entre dilemas de dualidade, como proibição ou legalização (restrita).

De acordo com os PCNs (1998), a incorporação das novas tecnologias só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Destaca ainda que, somente a presença das tecnologias nas salas de aula não garante mudanças na forma de

ensinar e aprender. É necessário que os professores e os alunos construam juntos os conhecimentos por meio de uma prática ativa, crítica e criativa e desse modo, as tecnologias enriquecerão o ambiente educacional. Logo, é importante enfatizar que na escola, o professor é o mediador do conhecimento e os alunos estudam e apreendem o espaço de maneiras diferentes de acordo com a suas capacidades cognitivas. Quando o professor dialoga a teoria, ou seja, de maneira dialética o conhecimento científico com os saberes cotidianos, os alunos despertam como sujeitos ativos daquele contexto e permitem desta forma, a construção diferenciada do conhecimento (Bitar; Sousa, 2009).

A implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino tornou-se, também, parte de debates atuais na educação e de pesquisas. Contudo, muitas indagações pairam sobre: quais as tecnologias serão eficientes ferramentas metodológicas para os professores de Geografia, quais despertarão o maior interesse do aluno, quais poderão ser utilizadas com ou sem acesso à internet, como lidar com o uso crescente de celulares em sala de aula, será se o professor de geografia está apto a manusear a ferramenta e criar uma forma de ensinar geografia por ela. Mediante essas inquietações, produziu-se este artigo, que visa respondê-las e, em certa medida, com base nas análises dos dois OAs (que são parte do levantamento feito pelo Grupo Geo Tec⁵ dos Objetos de aprendizagem disponíveis na web), propor atividades de ensino com temáticas geográficas.

Para alcançar esses feitos, elencaram-se os seguintes objetivos: analisar dois Objetos de Aprendizagem (OAs) verificando suas potencialidades e limitações no ensino de Geografia; identificar a presença Geotecnológica nos Objetos de Aprendizagem

5 Abreviação da pesquisa, financiada pelo CNPq, intitulada “As Potencialidades da Geotecnologia na Formação do Professor de Geografia e no Desenvolvimento do Pensamento Espacial Sobre a Região Metropolitana de Goiânia (RMG)”, na qual essa Bolsa ProLicen estava vinculada. É coordenada pelo professor da Universidade Federal de Goiás (UFG) Dr. Vanilton Camilo de Souza e tem os demais autores do artigo como integrantes.

analisados, segundo nossos conceitos; propor atividades de ensino de Geografia, com base nos OAs e Geotecnologias analisadas.

O ENSINO DE GEOGRAFIA, GEOTECNOLOGIAS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM.

Pertencente ao mosaico das TICs, as Geotecnologias e os Objetos de Aprendizagem são ferramentas que têm a potencialidade de estarem em consonância direta com a realidade vivida por alunos e professores. Entretanto, entende-se que, epistemologicamente, para compreender o que são os OAs e as Geotecnologias para o ensino de geografia, cabe antes, explicitar o que entende-se sobre ensino de geografia, suas relações com os OAs e as Geotecnologias e também qual o entendimento desses conceitos por parte dos autores.

Na contemporaneidade, é inevitável a presença de tecnologias no cotidiano das pessoas. Consequentemente, ouve uma ampliação do uso de instrumentos geotecnológicos por grande parte da população ao acessarem diariamente aplicativos, sites e jogo de simulações virtuais. No entanto, não poderia deixar de ressaltar que o acesso a essas ferramentas digitais é desigual, porém já conta-se com um grande número de alunos que tem acesso às TICs por meio das mídias sociais e a posse de smartphones, frequentemente utilizando-os em sala de aula.

Nessa perspectiva, chega-se a um impasse, que diversos professores enfrentam ou já enfrentaram. “Como (re)construir minhas aula de geografia para alunos que sentem-se muito mais atraídos por imagens do que textos”, sendo que, mesmo as imagens em movimento (vídeos, filmes e documentários) tornam-se tediosos perante os efeitos “hollywoodianos”. Gradualmente os jogos de simulação virtual têm melhorado seus gráficos e controles, de maneira que as pessoas estão vivendo diversas realidades e temporalidade por meios digitais, virtuais e simulados. Vesentini (2001, p.30) nos

ajuda a pensar em como o professor deve se portar perante essa realidade não tão recente:

o bom professor deve adequar seu curso a realidade dos alunos. [...] Se os educandos são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino. Afinal, o professor também é um cidadão que vive no mesmo mundo plano de mudanças do educando e ele também deve estar a par e participar das inovações tecnológicas, das alterações culturais. A televisão, a mídia em geral e os computadores (isolados ou conectados as redes) oferecem imensas possibilidades inovadoras ao professor. Cabe trabalhar com esses recursos de maneira crítica, levando o aluno a usá-los de forma ativa (não meramente passiva).

Sabe-se que repensar, reprojeter, reconstruir são atitudes difíceis. Pois nos tiram da zona de conforto para termos empatia pelo novo. Ser receptivo aos novos recursos tecnológicos pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem ao trazer proximidade à realidade dos alunos. Nesse ponto, dar-se ênfase na importância da formação continuada por parte dos professores.

Assim, na obra “Para Ensinar e Aprender Geografia”, Positschka, Paganelli, e Cacete (2007), ajuda-nos a compreender que no cenário atual os alunos estão cercados de informações, prestes a afogarem no “dilúvio informacional” das mídias de comunicação. Nesse momento, é essencial que os professores auxiliem seus alunos a lidarem com as novas linguagens e como processar, sintetizar e sistematizar essa gama de informações geográficas. Para que, dessa forma, eles possam analisar de maneira crítica a realidade. Perante o exposto, cabe dizer que pensamos o ensino da geografia a partir da geografia crítica, que para Morais (1997, p.122) abrange:

uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam análise geográfica como instrumento de libertação do homem.

Destarte, para promover a mudança a partir da Geografia é necessário que os professores saibam ensinar por conceito. Tendo como conceito central de análise o espaço geográfico, acrescentado dos conceitos de região, da paisagem e do lugar. Ao trabalhar com o ensino de Geografia por meio de suas categorias centrais, visa-se que os alunos hajam de maneira crítica mediante ao seu cotidiano vivido e os problemas que lhes são apresentados. Logo, a respeito dessa geografia crítica, Oliveira (2008, p.140), afirma que:

através da crítica é que se produz e reproduz uma ciência viva. Pois ciência que não se renova não se transforma, é ciência morta, é droga. Este caminho dialético pressupõe que o professor se envolva não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar os conceitos prontos para os alunos e sim, juntos professores e alunos participem de um processo de construção de conceitos e saber. Nesse processo o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e o aluno mero Receptáculo do Saber.

Para que o aluno trilhe o caminho da operação por conceitos geográficos científicos perante os problemas de sua realidade, ao utilizar OAs e as geotecnologias, faz-se necessário a “mediação didático-pedagógica”.

Esta expressão “mediação didático-pedagógica” remete ao tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do Horizonte de uma educação concebida como participativa, criativa,

expressiva e relacional. MASETTO (2000, p.144) revela que as características da mediação pedagógica são:

dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiência; debater dúvidas; orientar na carência; propor situações problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais por vezes conflitivas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.

Portanto, a mediação significa a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte rolante que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Com isso, as TICs oferecem possibilidades inéditas de interações mediadas e de interatividade com materiais variados. As técnicas de interatividade (Whatsapp, Facebook, Instagram, Waze etc.) oferecem grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana com maior independência no tempo e no espaço, com alta velocidade.

Entretanto, cabe ressaltar, que ambientes com ferramentas interativas, por si só, não são suficientes para promover o nível satisfatório de reflexões geográficas por parte dos alunos. Desse modo, a interação aluno-tecnologia precisa ser mediada por um professor de geografia, que tenha conhecimento do significado aprender por meio da construção de conhecimento. Esse profissional precisa compreender as ideias do aluno e saber atuar no

processo de construção do conhecimento, intervindo apropriadamente na situação de modo a auxiliá-lo nesse processo. (VALENTE, 1999)

A atuação de forma cooperativa por parte dos alunos permite ampliar o processo de aprendizagem via troca de informações as quais são articuladas, contextualizadas e debatidas, favorecendo o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido de ensino participativo, é que se faz importante o uso de objetos de aprendizagem, porque proporciona aos professores um recurso didático, que deve, conseqüentemente, ser acompanhado de uma metodologia. Visando que, os alunos alcancem os objetivos traçados pelo professor em congruência aos objetivos dos alunos.

Os Objetos de Aprendizagem, como recursos didáticos, apresentam um conceito que está em fase de construção. Não há, ainda, consenso sobre o conceito, nem mesmo de nomenclatura. Na literatura e nos sites encontram-se termos como objetos de aprendizagem, objetos educacionais, objetos digitais, objetos de ensino e aprendizagem, objeto escolar hipermedia. Contudo, como postura epistemológica, adota-se nesse trabalho a nomenclatura de objeto de aprendizagem. Essa ação justifica-se por esse termo ser a raiz teórica da discussão, sendo as outras denominações apenas variações do mesmo conceito.

Seguindo a linha de raciocínio de Wiley (2000), os objetos de aprendizagem podem ser entendidos como qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para assistir à aprendizagem e distribuídos pela rede, para a demanda, seja esta de pequeno ou grande porte. Já Tarouco et al (2007) trata como qualquer recurso suplementar ao processo de aprendizagem que pode ser reusado para apoiar aprendizagem. O fato de Tarouco et al (2007) considerar os OAs como um recurso suplementar faz toda a diferença. Visto que revela a centralidade do professor como mediador e como os OAs como recursos auxiliares a esse profissional.

Nesse contexto, pode-se considerar segundo Giordani (2008, p.18),

OA como instrumento interativo auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem com ênfase em um conteúdo específico por isso o atributo de granular. Além disso, salienta-se outra característica inerente ao objeto de aprendizagem centrada na reusabilidade, uma vez que constitui-se em uma multimídia de custo elevado de produção. Tal situação torna a reusabilidade um pressuposto básico para esta TIC, pois maximiza as potencialidades de aplicação desta alternativa didática pelo Sujeito da Educação.

Para melhor entender os objetos de aprendizagem, deve-se considerar os elementos que os compõem. Para Singh (2001), os OAs devem ser estruturados e divididos em três componentes bem definidos: os objetivos, o conteúdo instrucional e a prática e feedback.

Sendo assim, o objetivo é a parte do OA que tem como intenção demonstrar ao aprendiz o que ele poderá aprender a partir do estudo deste objeto. Também poderá conter uma lista dos conhecimentos prévios necessários para um bom aproveitamento de todo o conteúdo disponível. Pode ser comparado, de uma forma grosseira, à ementa de uma disciplina. Já o conteúdo instrucional, deverá apresentar todo o material didático necessário, para que ao término das atividades o aluno possa atingir os objetivos propostos.

Por fim, a prática e feedback é uma das características importantes no paradigma dos objetos de aprendizagem. Essa fase é a mais relevante, pois ao final de cada utilização julga-se necessário que o aprendiz verifique se o seu desempenho atingiu as expectativas. Nesse sentido, se a utilização não foi satisfatória, o aprendiz deve ter a liberdade para voltar a utilizar o objeto quantas vezes

achar necessário, para que consiga alcançar os objetivos traçados pelo professor e junto aos alunos.

Mediante o que foi tratado sobre OAs, notou-se que para o aluno se tornasse um cidadão ativo, que opere por meio de conceitos geográficos em sua realidade, os OAs eram muito amplos. Abarcando infográficos, animações, vídeos, que são recursos que não apontam para a geografia crítica professada no tópico anterior, mas sim para uma geografia tradicional e expositiva.

Dessa forma, surge à necessidade da distinção dos Objetos de Aprendizagem Geotecnológicos, que vão de encontro com o conceito de Geotecnologias para o ensino de Geografia. Criado pela Geo Tec⁶, o conceito de geotecnologia leva em consideração os objetos digitais disponíveis na web e fora dela capazes de processar, sistematizar e gerar informações sobre fenômenos no/do/sobre o espaço e que podem colaborar com o Ensino de Geografia. Assim, auxiliando o professor no processo de mediação didática entre o aluno e o conhecimento geográfico científico, para promover o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.

Os OAs Geotecnológicos permitem aos professores maior liberdade, na medida em que, não o torna refém de uma mídia pronta, acabada e que somente será utilizada pelo professor caso ele tenha todos os aparatos tecnológicos disponíveis. Como: uma boa sala de informática, com internet veloz (de preferência), ou caso os alunos tenham computadores e internet em casa. As facilidades de acessibilidade por meio dos OAs Geotecnológicos são amplas, pois em grande parte estão também em formato de aplicativo para smartphones.

Destarte, para atingimos os objetivos, já apresentados, valerem-se do método qualitativo e de alguns procedimentos que serão explicitados no próximo tópico.

6 Abreviação da pesquisa, financiada pelo CNPq, já citada.

METODOLOGIA

Na pesquisa optou-se pelo método qualitativo, no qual, segundo Martins (2004, p.01) consiste como aquele que “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Como a autora ressalta, a flexibilidade do método qualitativo é importante para acompanharmos as sinuosidades da pesquisa e dos sujeitos investigados.

Considerando a diversidade de modalidades, próprias às pesquisas de natureza qualitativa, adotaremos a pesquisa documental que, segundo (Gil, 2008 p. 46):

[...] segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Para analisar os Objetos de Aprendizagem, realizaram-se análises de plataformas digitais, sites, aplicativos e bancos de dados diversos no grupo Geo Tec. Utilizaram-se os seguintes procedimentos: realização de busca na *web Google* por Objetos de Aprendizagem; acessou-se *web sites*, plataformas digitais e bancos de dados em busca de OAs e Geotecnologias, que apresentem uma congruência em relação à perspectiva de ensino adotada e entre o nosso conceito de Geotecnologias para o ensino de geografia.

A busca por plataformas, sites e bancos de dados de Objetos de Aprendizagem geotecnológicos na internet, foi pensada de

maneira a refletir o modo como um professor interessado pelo assunto faria, ao ver a necessidade de tornar sua aula mais dinâmica, atrativa e de maior relevância para os alunos. Foram investigados sete bancos, quatro plataformas, além de dois jogos e dois sites em busca de Objetos de Aprendizagem Geotecnológicos. Dentre os 28 possíveis Objetos encontrados foram selecionados dois OAs (quadro 01), que mediante a busca foram os únicos encontrados que tinham sites próprios e não estavam em algum tipo de banco ou plataforma, como uma forma de recorte temático para essa análise.

Quadro 01. Objetos de Aprendizagem analisados (2016)	
Nomes	Web site
Água em jogo	http://aguaegestao.com.br/aguaem-jogo/
The True Size of ...	http://thetruesize.com/

Organização: ANDRADE, 2017.

Como procedimento de análise: foi feita uma descrição analítica detalhada dos OAs; além de levar em conta a presença de um *layout* intuitivo; se há a presença de conceitos de maneira explícita e se esses conceitos são atuais ou defasados; os modais de acessibilidade e as ferramentas necessárias para serem utilizados em sala de aula, em laboratórios de informática e como atividade para os alunos realizarem em casa; se é uma TIC que pode ser considerada um OA de fato e se é uma geotecnologia conforme conceituamos e se possível, apresentar uma atividade que pode ser desenvolvida com esse OA.

Os dados e as análises desses *websites*, aplicativos, plataformas digitais e bancos de dados serão discutidos na próxima seção neste trabalho.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS OAS E GEOTECNOLOGIAS.

O “Água em Jogo” (Imagem 01) é um OAs em formato de jogo de simulação altamente intuitivo. Apresenta tutorial em formato de vídeo no seu site⁷ logo no “Início”, expõe escrito seu objetivo (Água em Jogo, [201?]): “garantir água em quantidade e qualidade, para atender as atuais necessidades e as futuras gerações”. No qual, o tempo simulado é de quatro anos, o jogador é Gestor das Águas de um pequeno município.

Imagem 1



Fonte: Água em Jogo. Disponível em: <<https://www.aguaegestao.com.br/aguaemjogo/>>. Acesso em: 31 de ago. 2017.

Na aba seguinte, trata “Sobre o Jogo” explicitando que é um simulador dos possíveis impactos das ações do homem em uma bacia hidrográfica. Desafia o jogador, enquanto Gestor das Águas, a garantir água em quantidade e qualidade e que seja distribuída de maneira adequada, para atender áreas residenciais, industriais,

7 <https://www.aguaegestao.com.br/aguaemjogo/>

comerciais e rurais de seu pequeno município. Além disso, a gestão terá de pensar nas futuras gerações, o que remete ao conceito de desenvolvimento e sustentabilidade. Traz definições de conceitos geográficos importantes, como Recurso Hídrico, tanto das águas superficiais (de rios, córregos, etc.), como as subterrâneas, disponíveis para qualquer tipo de uso, além de trazer o link⁸ para maiores informações sobre as Leis das Águas (Lei nº 9.433), que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos. Qual o objetivo do jogador

O jogador é desafiado a gerenciar, de forma sustentável, os recursos hídricos de uma bacia hidrográfica, dessa forma, pretende-se conscientizar o público, a respeito dos conflitos e dificuldades relacionados ao uso e conservação das águas, despertando o interesse no assunto e formando novas lideranças entre os jovens. (Água em Jogo, [201?]):

Quanto a dinâmica do jogo, destacamos: (Água em Jogo, [201?]):

O jogo terá duração de 30 minutos, tempo no qual são representados em 4 anos fictícios. A cidade está crescendo e a demanda por água também. Por isso, seu desafio é garantir:

- Água em Quantidade: seca e escassez não é legal, não deixe faltar água.
- Água em Qualidade: não basta ter água, ela precisa ser boa para consumo e demais usos.

Dinheiro em caixa: sem dinheiro, você não consegue fazer melhorias.

A mecânica do jogo é a tomada de decisão, ou seja, o jogador será colocado frente a conflitos e

8 http://www2.ana.gov.br/Paginas/imprensa/Video.aspx?id_video=79

terá que realizar análises, optando pelo que traga os melhores resultados. A cidade é formada por áreas residenciais, comerciais, industriais, rurais, de irrigação, de lazer e de preservação. Muitos investidores estão querendo investir na cidade e você, como gestor da água, terá que auxiliar na escolha dos melhores empreendimentos. Para analisar o melhor empreendimento para a área, você terá os seguintes indicadores:

Consumo: quantidade de água utilizada pela área.

- Retorno: quanto da água consumida retorna para o meio ambiente.
- Poluição: danos causados à qualidade água.
- Arrecadação: valor recebido pelo uso da água.

As Ferramentas são usadas para acompanhar o uso da água por parte dos empreendimentos, ou seja, estão diretamente ligadas ao indicador de quantidade de água.” São elas: fiscalização – objetiva identificar possíveis irregularidades no uso da água; outorga – é a autorização para o uso da água; cobrança – é o pagamento pelo uso da água.

Durante o jogo acontecem eventos inesperados, como estiagem e inundações, que afetam negativamente os indicadores de qualidade e quantidade de água e o Caixa. Vários outros aspectos do jogo são bem descritos nesse AO.

Para iniciar o jogo, basta clicar em “jogar” no canto direito da tela (imagem 02). Aparecerá uma página, na qual o jogador poderá criar uma nova conta ou caso tenha esquecido a senha recupera-la ou simplesmente entrar se já for cadastrado e começar a jogar.

Imagem 2



Fonte: Água em Jogo. Disponível em: <<https://www.aguaegestao.com.br/aguaemjogo/>>. Acesso em: 31 de ago. 2017.

Esse jogo tem grande potencial como Objeto de Aprendizagem, pois permite que professores de Geografia o utilizem para trabalhar categorias e conceitos centrais da Geografia. Pode ainda servir para apresentar uma visão integrada da geografia, entre o meio físico e humano, combatendo essa dualidade que ainda é existente no ensino de geografia. Possibilita ao aluno de maneira simulada, alusiva, representativa compreender a complexidade da gestão de um recurso que tem se tornado escasso devido as grandes poluições, que estão presentes tanto no campo quanto nas cidades e ainda compreender a questão da grande demanda de água utilizada pelas fábricas, agricultura e grandes condomínios, que estão secando rios por não respeitarem a quantidade correta para exploração concedida pelas outorgas. Perante esse cenário, cabe aos fiscais averiguarem e comprovarem as irregularidades e punir os infratores. Isso vale para o jogo e principalmente para a vida dos cidadãos que estão nas salas de aula e cabe a eles, também, protestarem para que desastres como o de Mariana, não aconteçam e muito menos fiquem impunes.

Desse modo, o aluno aprenderá a lidar com problemas “inesperados”, tendo que manter o equilíbrio entre a arrecadação, por meio de outorgas e investimentos para a preservação da Bacia Hídrica. Outro impasse é relativo à fiscalização, pois no jogo, como na realidade, é oneroso mantê-la e pode ser que não traga retorno, caso não consiga provar o uso indevido dos recursos hídricos.

Notam-se pequenas limitações que são: a dependência de internet para o uso e a dificuldade para ser utilizado por celular. Sendo que, eles já anunciaram no site que vão criar um aplicativo para o jogo, mas ainda não existe.

Mediante o exposto, conclui-se que, o jogo “Água em Jogo” pode ser considerado um Objeto de Aprendizagem, segundo tratou Giordani (2008), por auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Recursos Hídricos e Bacias Hidrográficas, além de ser um importante recurso para auxiliar a Educação Ambiental dos alunos de Geografia do ensino básico e também sendo possível de ser trabalhado no ensino superior. A reusabilidade da ferramenta é inegável, além de ser motivada para que o aluno obtenha maior rendimento. Já no que refere aos elementos de um OA, tratado por Singh (2001), o jogo apresenta de maneira clara, detalhada e escrita os seus objetivos, além de um bom conteúdo instrucional apresentando até vídeo tutorial e contempla bem a prática e feedback por meio da ferramenta de pontuação e a possibilidade da criação de campeonatos.

Como também pode ser considerado um OA Geotecnológico, por apresentar de maneira simulada realidades e espacialidades, na qual é possível processar, sintetizar e gerar informações geográficas no/do/sobre o espaço representado.

Esse OA geotecnológico pode ser trabalhado como uma atividade problematizadora, na qual o aluno poderá jogar em casa dias antes de o professor trabalhar o conteúdo de Bacias Hidrográficas, produzindo um pequeno relatório das dificuldades enfrentadas ao jogar. Já ao final do conteúdo, pode ser trabalhado como uma atividade diagnóstica, na qual o professor em uma

sala de informática poderá ver se os alunos estão operando por conceitos, como eles foram formados e se os objetivos propostos foram alcançados. Além de ser possível comparar os resultados obtidos pelos alunos antes do conteúdo ser trabalhado pelo professor e depois. Pelo formato de criação do Jogo é difícil pensar em como o professor trabalharia esse recurso em sala de aula com um computador e um data show. Cabe lembrar que para o uso dessa ferramenta é necessário internet.

Cabe ainda resaltar, que nesse OA o mediador pode ser tanto o professor quanto o próprio jogo. Pois quando o aluno utiliza esse jogo por conta própria o “Água em Jogo” assume o papel de mediação, tanto no conceito de bacia hídrica e recursos hídricos quanto da educação ambiental frente aos recursos hídricos. Assim, para que o aluno chegue a uma pontuação satisfatória, ele deve cuidar dos recursos hídricos com responsabilidade: reflorestando a mata ciliar; analisar quais e quantos empreendimentos daquele setor receberam outorgas; fiscalizar se as outorgas estão sendo utilizadas de forma coerente a concessão; implantar estações de tratamento de esgoto (ETE) para tratar os esgotos produzidos pela população e possivelmente também pelas fábricas e a efetiva criação de “baraguinhas”, que são reservatórios que coletam a água da chuva para evitar enxurrada e auxilia a recarga do lençol freático.

Trataremos agora do “The true size of ...” é um Objeto de Aprendizagem criado por James Talmage e Damon Maneice com o propósito de auxiliar os alunos na compreensão de como as projeções cartográficas apresentam alterações da realidade, demonstrando a dificuldade de representar o mundo que quando simplificado é caracterizado de esférico em um plano 2D (Imagem 03).

A projeção utilizada no mapa é a de Mercator. Logo, esse OA permite aos alunos e professores visualizarem, por meio do mapa, países que estão a Norte (como a Groenlândia) aparecendo quase do mesmo tamanho que o continente africano, por causa da distorção das projeções cilíndricas nas extremidades. Porém, para saber o “tamanho real de ...” (como é chamado o OA) basta pro-

curar no local de busca, no canto esquerdo superior, quais as localidades que se deseja destacar para arrastar pelo mapa e visualizar as diferentes distorções de acordo com as zonas. Pode-se ver, como a área que representa às localidades selecionadas alteram-se para próximo da proporção real quando perto do paralelo do Equador e com maiores distorções de tamanho nas proximidades do polo Norte e Sul. Além de ser muito intuitivo, conta com pequeno vídeo tutorial na parte superior (que pode ser fechado a qualquer momento no “X”) e instruções escritas acima e abaixo do vídeo. Para apagar as áreas que foram destacadas basta clicar com o botão direito do mouse no país selecionado.

Imagem 3



Fonte: The True Size of ... ; Disponível em: <<http://thetruesize.com/#>>. Acesso em: 31 de ago. 2017.

Observam-se pequenas limitações: a dependência de internet para o uso, tanto no celular quanto no computador, com acesso somente por navegador *web* para acessar e não apresentando aplicativo. Outra limitação é que ele está em inglês, então o nome dos países e

as poucas escritas de instrução que há, são em inglês. Entretanto ressalta-se que isso não se torna prejudicial, pois o OA é altamente intuitivo.

No recurso didático “The True Size of ...” não há a presença escrita de conceitos geográficos. Não obstante, a ferramenta é uma demonstração do conceito de distorções cartográficas, usando a projeção de Mercator.

Diante do exposto, conclui-se que, o “The True Size of ...” por mais que possa ser considerado um OA, segundo tratou Giordani (2008), por enfatizar um conteúdo específico, reusabilidade e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O recurso não apresenta todos os elementos de composição de um Objeto de Aprendizagem, conforme tratou Singh (2001). Por não apresentar de forma tão clara os seus objetos não pode ser considerado um OA, porém é possível de se inferir por ter funções básicas. Já o conteúdo instrucional é rico e detalhado, com a presença de um pequeno vídeo tutorial. Porém não apresenta a função prática e feedback. Assim, o “The True Size of ...” por mais que não apresente todos os elementos de um OA, segundo Singh (2001), ele pode ser facilmente mediado pelo professor e se tornar um OA, a medida que, o professor propõe objetivos para o uso dessa ferramenta por parte dos seus alunos e cria uma forma de avaliar se a prática dos alunos com a ferramenta foi satisfatória, desempenhando, dessa forma, a prática e o feedback.

Cabe resaltar que, mesmo demandando um pouco mais de esforço e trabalho por parte do professor ao propor uma atividade utilizando esse recurso, pode se tornar um excelente OA para trabalhar a questão da distorção cartográfica, que na maioria das vezes se torna algo abstrato para os alunos na aula de cartografia.

Esse recurso pode ser trabalhado como uma atividade problematizadora, na qual o professor poderá instigar os alunos sobre o motivo pelo qual os países estão alterando o tamanho na representação, fazendo o uso de um computador, manuseado pelo professor, e data show. Já para o uso em um laboratório de informática,

além de ser mediado pelo professor, deverá estabelecer os objetivos que os alunos devem alcançar com o uso desse recurso e analisar os resultados finais. Todavia, por ser uma atividade rápida, aconselha-se que o professor planeje o tempo de uso e de deslocamento dos seus alunos por conta dessa atividade e procure trabalhar mais de uma atividade no ambiente, para melhor aproveitamento do tempo e do espaço. Para uma possível atividade em casa, deve ser elaborado um roteiro, pelo professor, de fatores que devem ser analisados pelos alunos para desenvolverem um relatório com conjecturas sobre os possíveis motivos das distorções. Convém lembrar que para o uso dessa ferramenta é necessário internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi desenvolvido a partir de buscas e trabalhos realizados no âmbito do grupo GeoTec, a partir de intenso estudo bibliográfico a respeito das Geotecnologias, Objetos de aprendizagem e o ensino de Geografia. No entanto, ao iniciarmos as buscas por Objetos de Aprendizagem e Geotecnologias, nos deparamos com dificuldades de encontrar recursos que estivessem em funcionamento e uma dificuldade maior ainda para encontrar recursos que minimamente correspondessem com a nossa visão de ensino de geografia, de Geotecnologia e OA.

Baseado nessa problemática, surgiu a necessidade de elucidar de maneira sucinta os elos de ligações entre ensino de geografia, Objetos de Aprendizagem e Geotecnologias. Com o intuito de criar uma base teórica de analisar para os OAs, que estão disponíveis em sites próprios na web. O motivo da escolha desses se deu por apresentarem maior qualidade em comparação aos presentes em Bancos de Objetos de aprendizagem tanto do MEC quanto de algumas universidades. Contudo, por mais que a análise que fizemos seja importante, não é o mais relevante. O intuito maior é ajudar outros professores a utilizarem essas ferramenta e propormos caminhos que possam ser trilhados em situações adversas. Visando,

por fim, um ensino de geografia que seja relevante para a formação de cidadãos ativos.

REFERÊNCIAS

Água em Jogo. Disponível em: <<https://www.aguaegestao.com.br/aguaemjogo/>>. Acesso em: 31 de ago. 2017.

BITAR, J. C. M.; SOUSA, C. L. de. A geografia e o uso da linguagem cartográfica na educação básica. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2009, Paraná. Anais eletrônicos... Paraná, 2009. Disponível em: <WWW.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2290_1356.pdf>. Acesso em: 9 fev.2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. – São Paulo : Atlas, 2002.

GIORDANI, A.C.C. *Objeto de aprendizagem: Decifrando os Mapas – uma contribuição à alfabetização cartográfica*. 2008. 72 f. Trabalho de Graduação (Graduação em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MARTINS, H. H. T. de. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. In: *Educação e pesquisa*. v.30, n.2. São Paulo, maio/ago, 2004.

MASETTO, M.T.; MORÁN, J.M.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, A.U. de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA,

A.U. de. (org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N.H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo, 2007.

SINGH, H. Introduction to Learning Objects. Disponível em: <<http://www.elearningforum.com/july2001/singh.ppt>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

TAROUCO, L.M.R.; FABRE, M.C.J.M.; TAMUSIUNAS, F.R. *Reusabilidade de objetos educacionais*. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf>. Acesso em 3 jan. 2017.

VALENTE, J.A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: NIED, 1999.

VERSENTINI, J.W. Educação e ensino da geografia: instrumento de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana F.A. *A Geografia na Sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

WILEY, David.A. *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor and a taxonomy*. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters>>. Acesso em: 04 maio. 2017.

ESCOLAS DO CAMPO: DAS POSSIBILIDADES À REALIDADE

Edevaldo Aparecido Souza¹; José Novais
de Jesus²; Lorraine Gomes da Silva³

INTRODUÇÃO

As políticas públicas brasileiras voltadas à educação têm estabelecido matrizes curriculares predominantemente urbanas, impondo às escolas do campo os mesmos conteúdos, desprezando as atividades tradicionais e atividades específicas do campo que, sob o formato de educação rural promove a desconstrução do saber tradicional e das práticas socioeducativas camponesas. O objetivo principal é convencer pais e filhos camponeses de que o estudo deve servir para que os filhos tenham que deixar o campo para ter uma vida digna na cidade. Por conta dessas estratégias,

-
- 1 Doutor em Geografia, professor do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. edueg@gmail.com.
 - 2 Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - Instituto de Estudos Socioambientais (IESA); Professor Ms. do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. novaisdejesus@yahoo.com.br.
 - 3 Doutora em Geografia, professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Cora Coralina, do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade e do curso de Tecnologia em Gestão de Turismo. lornanegomes@gmail.com.

os movimentos sociais do campo constroem propostas pedagógicas estabelecendo os camponeses como protagonistas do ensino/aprendizagem a partir da proposta da Educação do Campo, que se alicerça em pedagogias libertadoras. A Geografia tem sido uma das ciências a debater, pesquisar e publicar a respeito dessa temática. Em vários lugares desse país há experiências de curso de graduação e pós-graduação de Educação do Campo, assim como em algumas escolas, de assentamentos de reforma agrária ou de comunidades tradicionais, surgem experiências com atividades de qualificação visando se aproximar do método da Educação do Campo. Esse texto traz uma discussão teórica acerca dessa temática, e apresenta uma experiência da escola Rural Municipal São Joaquim, no Mato Grosso do Sul.

As transformações no campo promovidas pelo processo de modernização tecnológica na agricultura alteraram profundamente as formas produtivas tradicionais extinguindo saberes milenar e promovendo profundas metamorfoses nas relações socioculturais e ambientais nos territórios camponeses.

A estratégia do capital perpassa pelo saber escolar, de se fazer acreditar que a moderna agricultura é socialmente justa, ambientalmente correta e que permite o desenvolvimento social de qualquer pessoa, basta que se tenha interesse em trabalhar. Esse pensamento ideológico promove a crença de que os camponeses, com seus métodos tradicionais arcaicos impedem e atrasam o “desenvolvimento” no campo.

Nesse caso, entende-se que a necessidade da retirada os camponeses do campo tem outras finalidades. A preocupação não é com uma vida digna na cidade, mas com o fato de “limpar” o espaço rural para que o agronegócio possa trabalhar sem interferências. Esse pensamento ideologizado concretiza-se em ações que produzem contradições e desumanidades em todos os lugares em que seus tentáculos se assentam.

Desse modo, a Educação do Campo é uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais contra o formato de educação

rural que perpetuou no Brasil há décadas. Este modelo estatal de educação visa formar os filhos de camponeses no intuito de convencê-los da necessidade de sair do campo para ter uma vida e uma profissão dignas na cidade.

Em contrapartida ao método de educação rural, os movimentos sociais têm propostos processos educacionais libertadores, como a Educação do Campo, cujos protagonistas são os camponeses, processos fundamentais para a garantia da permanência do homem no campo. Conforme Caldart (2004), o desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo, ou seja, assumir uma tomada de posição para a construção do saber local, pelo processo de construção de teorias, concepções, conceitos e ideias de interpretação da realidade camponesa.

Assim, há que pensar a Educação dos filhos de camponeses numa perspectiva político-pedagógica que atenda aos interesses sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais desse grupo social. No entanto, como o Estado a muito tem sido direcionado para ações e políticas públicas voltadas à elite agrária brasileira, cabem aos movimentos sociais e a alguns gestores de escolas rurais promover a formação de professores na perspectiva de promover o ensino/aprendizagem a partir das realidades e das experiências dos sujeitos que trabalham e vivem no espaço rural.

Nessa perspectiva o texto traz uma experiência de gestores em uma escola rural de Selvíria/MS que buscam, à contragosto da Secretaria de Municipal de Educação uma formação alternativa para os professores, em um esforço de trabalhar com o método da Educação no/do Campo, em parceria com projetos do Laboratório de Estudos Territoriais – LABET do Curso de Geografia da Universidade federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

DESAFIOS NAS E DAS ESCOLAS NO CAMPO

As mudanças impostas ao espaço rural nas últimas décadas trouxeram várias consequências como o aumento da migração campo-cidade, retratado pela expulsão dos camponeses do campo, como quem limpa o terreno para as máquinas da agricultura moderna reduzindo e, por vezes, eliminando as práticas culturais e os saberes locais.

A pedagogia dominante aplicada nas escolas rurais contribuiu de forma decisiva para essa realidade, a ponto de convencem pais e filhos camponeses de que o estudo deve servir para que os filhos possam ter uma vida digna na cidade, com empregos e salários também dignos de um cidadão urbano.

Desse modo, houve uma inversão nas funções da educação. Acredita-se que a educação dos filhos de camponeses deve ser voltada para um ensino/aprendizagem que os fazem acreditar na sua potencialidade no campo. Que transfira e constrói conhecimentos para reforçar a vida e o trabalho no espaço rural. Por isso Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.10) entendem que as políticas educacionais no Brasil, sobretudo para o campo, padecem de uma indefinição de resumos:

[...] A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. O que aconteceu para que nem sequer o movimento pedagógico progressista e o movimento docente tão politizado e as políticas sociais mais inclusivas tenham chegado a incluir o povo do campo como sujeito de direitos?

Nesse contexto entende-se ser imprescindível a revisão do modelo de educação para se pensar na construção de um novo projeto de educação para os povos do campo, que necessita, indiscu-

tivamente, da participação ativa dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, proprietários ou não.

De acordo com Almeida (2013, p.5), “a Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais do campo, em específico do movimento camponês, na busca da valorização dos sujeitos do campo”. Mas também é importante a participação dos movimentos sociais de luta pela terra, de instituições de ensino e de universidades que tenham disposição em contribuir para o debate da problemática. Conforme Caldart (2004, p.19):

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de educação do Campo.

Defende-se que os povos do campo, e seus diferentes sujeitos, têm o direito à escola no campo. “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo”, segundo Caldart (2004.p. 28), que apresenta-os como diferentes sujeitos:

São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferentes etnias, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2004, p.153).

Esse processo credencia o campo como espaço de lutas, de produção, de conflitos e também de formação. Por isso, é importante atentar para os currículos, a fim de que sejam construídos levando-se em conta os aspectos políticos, econômicos e socio-culturais dos povos do campo. Nesse sentido, (BORGES, GHE-DIN, 2007, 138) defendem que:

Durante séculos, não houve a preocupação, por parte dos responsáveis pelo sistema do ensino público, com o currículo escolar do campo, principalmente nos municípios afastados dos grandes centros urbanos, onde não havia escola. Esse fato inviabiliza a possibilidade de se poder pensar uma escola do campo como um espaço de educação própria para aqueles que vivem no e do campo.

A maioria absoluta das escolas rurais do país trabalha com matriz curricular elaborada para as escolas urbanas, descontextualizada da realidade do campo, o que demonstra que aquelas escolas enfrentam sérios problemas de diferentes naturezas, como o estímulo dos alunos do campo a migrarem para as cidades.

A educação deixa de ser pensada a partir do ensino/aprendizagem para ser planejada diretamente pelo fator financeiro, ou seja, os alunos filhos de trabalhadores (não apenas rurais, mas também urbanos) não são formados para pensar a construção da sociedade, mas para se tornar mão de obra para as indústrias e agroindústrias modernas.

A Educação do Campo torna-se revolucionária pelo fato de reverter os valores da relação entre cidade e campo, entre capital e trabalho. Para Jesus (2010b, p. 60) é necessário “definir as políticas públicas como direito para assegurar a cidadania de uma população que mora, trabalha e que quer estudar na escola no campo, sem precisar deixar o campo para estudar”.

Por isso, a formação do professor tem um caráter importante nesse processo. Constata-se que muitos docentes não dispõem de qualificação adequada para atuar nas escolas rurais e isso impli-

ca a necessidade de uma formação específica para os professores de tais escolas.

A Geografia tem se preocupado com essa questão, pesquisando, debatendo e publicando essa temática junto à questão agrária brasileira, visto que essa é uma das fortes estratégias dos movimentos sociais no campo para a permanência dos camponeses no espaço rural.

Nesse sentido, uma experiência na Escola Rural Municipal São Joaquim em Selvíria/MS apresenta bem essa realidade. A partir de alguns projetos de pesquisa e extensão do Laboratório de Estudos Territoriais – LABET do Curso de Geografia da UFMS/CPTL, parcerias têm sido firmadas com a gestão da escola para a formação na perspectiva da Educação do Campo.

Esta escola tem desenvolvido experiências e tentativas de implantação de uma proposta pedagógica que se aproxima da Educação do campo, mesmo sob pressão do capital, pela expansão do eucalipto e produção de celulose e das adversidades impostas pela Secretaria Municipal de Educação. Além de alguns professores terem feito pós-graduação *latu sensu* em educação do Campo pela UFMS, também, em parceria com essa instituição, foram oferecidas aos professores, oficinas, de forma interdisciplinar, sobre a temática da Educação do Campo.

OFICINAS EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA ESCOLA SÃO JOAQUIM EM MATO GROSSO DO SUL

Duas propostas foram elaboradas para debater sobre a Educação no/do Campo na Escola do Campo São Joaquim, no Assentamento de mesmo nome, município de Selvíria/MS. A primeira, uma oficina de um dia para os professores e gestores de todas as

escolas do campo do Bolsão Sul-Matogrossense⁴; a segunda, um projeto de extensão para os professores e gestores da escola São Joaquim para ministração de 13 oficinas ao longo de 2016.

O debate sobre a Educação no/do Campo como ação pedagógica alternativa de construção das práticas educacionais nos assentamentos, objetiva priorizar a produção agroecológica, extração, transformação e consumo dos frutos do Cerrado e valorização dos modos de vida camponesa. Segundo Jesus (2010a, p. 134), “essa prática pedagógica propõe uma ação articulada com o meio social e profissional da realidade camponesa”, o que contrapõe ao modelo de formação ideológica do capital e às desigualdades sociais promotoras da reconcentração de terras.

As oficinas objetivaram apresentar e debater sobre as práticas educativas nos espaços rurais com escolas do campo do Bolsão Sul-Mato-grossense, que perpassam por instituições diversas e antagônicas de modelos de construção do saber, que reforçam (ou não) a continuidade da produção e do modo de vida camponês, pautado em valores de defesa do Cerrado e da produção agroecológica.

Pensa-se, conforme Fernandes e Molina (2004) em um projeto de educação dos e não para os camponeses. Conforme Caldart (2004), sempre que houve algum projeto pedagógico ou política educacional, poucas vezes foram elaborados com e pelos sujeitos do campo. Desse modo, a Educação do Campo se identifica com o formato de ensino-aprendizagem dos camponeses objetivando a estes assumirem a condição de sujeitos e a direção dos seus destinos.

Compreende-se, a partir do posicionamento de Caldart (2004), não haver compatibilidade entre a Educação do Campo e o modelo de agricultura capitalista, imposto pelas forças hege-

4 Bolsão Sul-Mato-grossense é o nome dado à mesorregião que fica a leste de Mato Grosso do Sul e envolvem os municípios de Três Lagoas, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Água Clara, Selvíria, Paranaíba, Aparecida do Taboado, Inocência, Cassilândia, Chapadão do Sul e Costa Rica.

mônicas do latifúndio e do agronegócio, pelo fato de que eles representam a exclusão da maioria dos camponeses.

Para Fernandes e Molina (2004, p.71), “o capitalismo faz crer que todos são iguais perante o mercado” e de que a agricultura moderna é socialmente justa, ambientalmente correta. Como contraponto a essa concepção, Fernandes e Molina (2004) reforçam o debate de um novo paradigma a cerca da Educação do Campo, que vem sendo construído pelos grupos sociais do campo e que “rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida”. Conforme os autores, “O movimento por uma Educação do Campo recusa essa visão, concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra [...]” (FERNANDES E MOLINA, 2004, p.63).

Buscando essa concepção de educação afirmadora do sujeito como protagonista do processo, no dia 05 de dezembro de 2015, no período matutino, foi ministrada a oficina para professores das escolas do campo do Bolsão Sul-Mato-Grossense “Paradigmas políticos, sociais e educacionais da Educação do Campo: a valorização dos saberes locais”. A tarde uma conferência de encerramento com debate sobre a Educação do Campo e os pressupostos teórico-metodológicos.

Avaliada como positiva essa iniciativa, foram marcadas mais duas oficinas em outros municípios do Bolsão Sul-Mato-Grossense que aconteceram, simultâneas, no dia 11 de junho de 2016, em Paranaíba e em Chapadão do Sul. A oficina em Paranaíba teve como tema “Desafios das Escolas do Campo: princípios, planejamentos e currículo na contra-corrente”, ministrada pela Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira da UFMS-LEDUCAMPO), com atividades durante todo o dia.

Esse grupo já tem experiência com a proposta da educação do Campo, visto que muitos destes professores fizeram a Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação pela Leducampo, no entanto,

entendem que esses estudos precisam ter continuidade visando maior aprimoramento da proposta.

Em Chapadão do Sul a Profa. Me. Sirlete Augusto Lopes da Escola Família Agrícola Rosalvo Rocha (EFAR) de Maracaju/MS ministrou a Oficina “Educação do Campo e os desafios nas escolas do campo”. Nesta oficina participaram 25 professores da escola do Assentamento Aroeira, da escola da comunidade de Pedra Branca e da escola do núcleo residencial da usina de álcool IACO. Os professores lecionam no campo, mas todos residem na cidade, com exceção de uma professora que mora no assentamento Aroeira.

Houve uma heterogeneidade quanto ao público, visto que parte é de assentados, outra de funcionários da usina e outra de pequenos (ou médios) proprietários já muito bem estruturados economicamente e isso dificultou a compreensão da proposta da Educação do Campo. Ficou como encaminhamento uma proposta de se realizar atividades por escola para a elaboração de um referencial curricular.

No mês de abril de 2016 iniciou-se o Projeto de Extensão “Formação continuada de Educação no/do Campo para professores e gestores da Escola Municipal Rural São Joaquim – Selvíria (MS)”. No primeiro semestre foram ministradas cinco oficinas, a primeira oficina com o tema “Educação no/do campo: concepções teórico-metodológicas e político-ideológicas” e a segunda “Educação no/do campo – princípios e temas”, ambas em abril.

A terceira oficina ocorreu em maio, intitulada “A Educação no/do campo e a relação campo-cidade” e a quarta em junho com o tema “Leitura em meios populares: uma abordagem campo-cidade”. Também em junho, fechando o semestre foi ministrada a quinta oficina “Educação do/no campo e as relações socioculturais”.

No segundo semestre aconteceram mais oito oficinas, sendo elas: “Educação do/no campo e currículo” em julho; “O Ensino e os ecossistemas aquáticos locais/regionais” e “Educação no/do campo e agroecologia: princípios e temas” em agosto; “As roças,

as lutas e os agentes sociais na história agrária do Brasil: povos originários, pobres, livres e escravizados” e “Educação no/do campo e sua relação com a Geografia Agrária” em setembro; “Mágicas e jogos para o Ensino de Matemática” em outubro; “Leituras no/do campo” e “A Cartografia aproximando campo-cidade (local) e o mundo” em novembro.

Diante desse contexto, analisa-se que a problemática da educação no campo persiste, apesar de termos conquistados alguns avanços no campo da formação, já que, até então, não havia professores graduados atuando nas escolas rurais. Sob esse ponto de vista, houve, sim, ganhos significativos. Já existem, em vários estados do Brasil, como Goiás e Mato Grosso do Sul, experiências relevantes com práticas pedagógicas diferenciadas e conectadas com as questões ligadas a realidade do campo.

Pensar a educação rural é também pensar as condições em que vivem as escolas, desde a estrutura física, a disponibilidade de biblioteca, de laboratório de informática, até as áreas recreativas e de lazer. Por fim, deve-se saber qual é a verdadeira situação em que essas escolas se encontram.

A problemática exposta referente aos desafios pelos quais passam as escolas no campo exige do poder público e das instituições de ensino (universidades), principalmente dos cursos de licenciatura, instrumentos para debater as escolas rurais juntamente com os profissionais da educação, especificamente com os professores que já lecionam no campo. O que se observa é que não existe a preocupação com essas questões que deveriam estar presentes nas academias de ensino. Desse modo, a reflexão sobre a situação do ensino das escolas rurais torna-se cada dia mais crucial para entendermos os desafios e as possibilidades postas no campo.

É importante lembrar, segundo Almeida (2013), que a Educação do Campo surgiu como uma contraposição ao projeto do agronegócio, que visa o esvaziamento do campo a partir da expulsão das famílias camponesas, e da lógica da não necessidade de escolas no campo, que recebe cada vez menos gente. Nesse sentido,

afirma Almeida (2013), foi fundamental a inclusão de um artigo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) n. 9394/96 –, que trata da educação para a população rural (ALMEIDA, 2013, p.97):

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB Nº 9394/96, Art. 28).

Segundo Kudlavicz e Almeida (2013, p.97) a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 2004, foi o marco fundamental para o processo de luta e pressão junto ao Estado para a implantação de uma educação diferenciada ao homem do campo, no qual foram estabelecidas algumas das diretrizes para a escola rural:

A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza [...]. A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. [...] a Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do

campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares [...] (II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004, p. 97).

A reforma do Ensino Básico sancionada pelo atual governo brasileiro promoveu um verdadeiro retrocesso para a educação. No Ensino Médio, por exemplo, houve flexibilização do conteúdo a ser aplicado para os alunos. Das 13 disciplinas tradicionais que havia ao longo dos três anos do ciclo, os conteúdos serão distribuídos em cinco áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, destacando novo peso ao ensino técnico. Dentre os conteúdos que deixam de ser obrigatórios nesta fase de ensino estão artes, educação física, filosofia e sociologia.

A nova regra determina que 60% da carga horária obrigatória para conteúdos comuns da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os 40% restantes serão optativos, diz o texto, conforme a oferta da escola e interesse do aluno. No entanto, sabe-se que dificilmente será o aluno a escolher dentre as possibilidades disponíveis.

Segundo Montesanti (2016), uma das principais críticas à reforma está na forma como ela está sendo implementada, via Medida Provisória do governo, sem passar por um debate público amplo, no qual participe professores, gestores e outros sujeitos qualificados e interessados ao debate, como os pais e os próprios alunos. Outra é o fato de permitir que as escolas contratem professores de notório saber, ou seja, não precisa ser formado para atuar em sala de aula.

De acordo com Daniel Cara, Coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em entrevista à Montesanti (2016), sem a previsão de questões estruturais, essa reforma não terá concretude, “ao contrário, pode servir apenas para desorganizar tudo, além de abrir portas para parcerias público-privadas e diminuir os critérios de gasto do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação.” Daniel Cara Coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Ainda não se sabe ao certo o que poderá ocorrer com as pequenas, mas importantes experiências da Educação do Campo nos diversos níveis do ensino. Entretanto, assim como aparecem severas críticas à essa reforma, com certeza as não mudanças não devem ser boas para as escolas rurais. Sabe-se que alguns cursos de licenciatura já em 2017 não tiveram repasse de recursos e não foi liberado vestibular 2018, com é o caso da UFGD.

Mais um motivo para que os movimentos sociais e, sobretudo os sujeitos do campo e das escolas rurais revigorem a luta pela educação pública, de qualidade e com as especificidades do campo. A educação é uma das estratégias para o fortalecimento das práticas socioeconômicas e culturais das comunidades camponesas e outras experiências tradicionais.

De acordo com Fernandes e Molina (2004) é por meio da educação que surge a construção do conhecimento, necessário ao desenvolvimento das humanidades. Entretanto, “isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação planejada pelo capital”. Conforme esses autores (2004, p. 64), “a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos”.

Segundo Souza (2010), é necessário que a escola esteja não apenas no campo, mas que seja pensada a partir do campo. Nesse sentido, as diretrizes da II Conferência Nacional foram fundamentais para a elaboração de propostas pedagógicas voltadas ao ensino para as escolas do campo. Nesse sentido Souza (2010, p.20) entende que “o termo educação no campo possibilita a reflexão e a construção da escola do campo, que valoriza a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas [...]”.

Almeida (2013, p. 102-103) apresenta como desafio para as escolas e movimentos sociais do campo a luta pela efetivação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Desse modo, é necessário exigir que as políticas públicas Estaduais e Municipais de Educação incorporem essas Diretrizes, a fim de que a elas sejam destinados recursos via orçamento. De acordo com Jesus (2010a, p. 144) “as experiências com a Pedagogia da Alternância têm sido uma tentativa de efetivar um projeto de educação que possua uma proposta embasada na realidade do camponês”. O autor acrescenta ainda que:

[...] a metodologia da alternância desempenha um papel importante para o ensino no campo quando bem articulado e planejado pela equipe de monitores/professores, pois esta prática pedagógica propõe uma ação articulada com o meio social e profissional da realidade camponesa. Visualizou-se que o objetivo maior do projeto pedagógico da alternância é desenvolver questões geradoras que são difundidas pelas contradições do modelo capitalista no campo, as quais têm influências significativas no modo de vida dos camponeses (JESUS, 2010a, p. 134).

Há outras pedagogias voltadas à uma educação libertadora dos sujeitos do campo, mas a Pedagogia da Alternância tem sido uma das mais aceitas, uma vez que permite articular o ensino com o meio social e profissional da realidade camponesa, possibilitando que os educandos alternem alguns dias na escola com outros na propriedade, junto às suas famílias e à comunidade. No tempo comunidade os filhos estão não apenas aplicando na prática o que aprenderam no tempo escola, mas, sobretudo, ajudando os pais nas tarefas do sítio. A Alternância cumpre o papel de relacionar “a realidade vivida pelo jovem no meio familiar e o ensino” (JESUS, 2010a, p.145).

Em suma, o fortalecimento das políticas públicas pode, de fato, contribuir para o fortalecimento das escolas rurais, criando condições necessárias para aprimorar o ensino e possibilitar melhores oportunidades para os jovens camponeses. Outra questão relevante é fomentar a participação das famílias no que tange aos problemas que as escolas no campo estão enfrentando e em como a comunidade pode participar e decidir qual escola quer para o campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é extremamente necessário reforçar as políticas públicas para a educação do Campo. No entanto, o que se observa, nos últimos meses, é o desmonte da educação básica em geral, sobretudo quanto às disciplinas de conteúdos humanos, que primam por um aprendizado crítico para valorização de consciências preparadas para repensar o ensino e a sociedade.

As reformas no Ensino Médio não contribuem para uma ampliação das propostas de um ensino voltado para as especificidades do campo e, por isso, faz-se urgente a valorização e a defesa da proposta da Educação do Campo e suas pedagogias. Faz-se necessário pensar em estratégias para fortalecer as organizações sociais que lutam em defesa dos povos do campo, promover debates e reflexões nos espaços acadêmicos, com a participação dos movimentos sociais e professores para repensar as metodologias de ensino nas escolas rurais, atentar para a formação e qualificação dos profissionais que atuam nas escolas no campo.

São tantos os desafios a serem enfrentados, sobretudo nesse momento em que a educação sofre um retrocesso nas políticas públicas e na legislação. Um dos desafios para conquistar um ensino contextualizado com a realidade socioculturais do homem do campo é, sem dúvidas, formar professores/as do campo. É papel dos movimentos sociais do campo e das comunidades rurais pressionar o Estado para implementar políticas públicas e melhorar as que já estão em vigor, oportunizando a formação dos homens e mulheres

que trabalham na terra e, fomentando alternativas de geração de emprego e renda para garantir a permanência dessa população no espaço rural. Dessa forma, o objetivo deve ser o de construir um projeto de educação no/do campo que atenda aos anseios das famílias camponesas.

O campo precisa ser pensado a partir das suas particularidades e singularidades históricas e culturais, pois é em consonância com a sua diversidade de sujeitos que se deve construir um projeto pedagógico embasado numa concepção dialética e interdisciplinar para o ensino nas escolas rurais.

Outros desafios também precisam ser assumidos, como melhorar a infraestrutura física das escolas rurais; construir biblioteca e laboratório de informática com internet e envolver os professores na construção do Projeto Político Pedagógico a partir da realidade do campo, já que muitas escolas ainda não o elaboraram. Iniciativas dessa natureza ajudariam a rediscutir as possibilidades de como fazer o ensino nas escolas rurais. Cabe à Geografia e outras ciências, reforçar as discussões no sentido de cobrar a permanência de propostas pedagógicas específicas para as escolas rurais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. *Educação do Campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos*, módulo III. Campo Grande: Ed. UFMS. Caderno de reflexão, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Ed. Vozes – 2ed. 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº 5. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos A. De (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 53-89.

JESUS, José Novais de. *As escolas família agrícola no território goiano [manuscrito]: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa*. 242 f. (Dissertação de Mestrado). Goiânia: UFG/IESA, 2010a.

JESUS, José Novais de. Escolas Família Agrícola: perspectivas e desafios na construção de um projeto de educação do campo em Goiás. In: SOUZA, Francilane Eulália (Org.). *Geografia e educação do campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?* Goiânia: Editora Vieira, 2010b, p. 133-156.

KUDLAVICZ, Mieceslau; ALMEIDA, Rosemeire A. Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo. In: ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. *Educação do Campo: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos*, módulo III. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013, p. 95-99. Caderno de reflexão

GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloisa da Silva. *Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus: UEA Edições, 2007.

MONTESANTI, Beatriz. Como é a reforma do ensino médio e quais são as críticas a ela. In: Nexo, 24 Set 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/nDKY8>. Acesso em 30/08/2017.

SOUZA, Francilane Eulália. O papel das escolas do campo para o fortalecimento do campesinato na disputa territorial no Estado de Goiás. In: SOUZA, Francilane Eulália. (Org.). *Geografia e educação do campo: para que e para quem serve a educação no campo do Estado de Goiás?* Goiânia: ed.Vieira, 2010, p.11-32.

LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: SUBSÍDIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

Breno Henrique da Silva Barbosa¹; Dandara Cristiane
Batista²; Jaqueline Abadia dos Santos³; Wiliandra da
Silva Mendonça⁴; Lucimar Marques da Costa Garção⁵

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das experiências realizadas no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – no curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Porangatu. As reflexões giram em torno da utilização da linguagem cartográfica nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Professora Maria José Gonçal-

1 UEG – Câmpus Porangatu/GO brenohenrique133cel@gmail.com

2 UEG – Câmpus Porangatu/GO dandaracristiane@yahoo.com.br

3 UEG – Câmpus Porangatu/GO jaquesant.pgtu@gmail.com

4 UEG – Câmpus Porangatu/GO wiliandra.mendonça@gmail.com

5 UEG – Câmpus Porangatu/GO lucimargeo35@gmail.com

ves - Porangatu/GO, onde são realizadas atividades semanais. O projeto adentra ao cotidiano escolar no intuito de efetivar ações justificadas pelas demandas da escola criando condições materiais e pedagógicas que integrem os diferentes atores responsáveis pela educação, quer sejam os futuros profissionais, quer sejam os professores que já lidam com o processo de ensino. As atividades desenvolvidas estão em consonância com as atuais orientações do currículo de referência da rede estadual de Goiás, bem como da rede municipal de Porangatu, em que os eixos de cada conteúdo contextualizam o meio físico, territorial e cartográfico na Educação Básica. Através de abordagens contextualizadas em aulas dinâmicas e atrativas, verifica-se que no contexto da geografia, a aplicação dos conceitos geocartográficos com a utilização de elementos pertinentes ao contexto da aprendizagem significativa. A utilização de diferentes linguagens como mapas e maquetes às explicações tornam mais claras e ainda facilita o entendimento do aluno de forma que propicia aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem conseguir fazer inter-relação com o espaço vivido e o estudado nas aulas de geografia. Salienta-se que, nas aulas em que são utilizados diferentes recursos de linguagem cartográfica obtém-se maior envolvimento dos alunos com o conteúdo proposto. Outrossim, o desenvolvimento das atividades viabilizam a qualidade da formação docente enquanto licenciandos em Geografia.

O processo de ensino e aprendizagem se assenta na necessidade de buscar respostas às inquietações que se manifestam de forma latente no contexto educacional. As inquietações referem-se à forma de adquirir os conhecimentos de maneira a provocar transformações que dissimulam no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As exigências quanto a formação de qualidade perpassam pelo caminho do domínio do código escrito para formação de bons leitores das informações do espaço que envolve o indivíduo.

A alfabetização cartográfica aprimora capacidades importantes como a codificação e decodificação, leitura e interpretação de dados relevantes referentes ao espaço que o envolve. Ressalta-se nesse contexto o estímulo do sujeito no ato de pensar, promovendo o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e participativa, no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política. Conforme aponta Passini (1994) “para o desenvolvimento dessa autonomia, é necessário saber ler e escrever, fazer contas, ler mapas, tabelas, gráficos, entre outros”.

Quanto a formação do professor, está na pauta de discussão da atualidade, propostas e reflexões que emergem dos docentes que atuam na escola básica, dos pesquisadores do assunto, e que estão contidos nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entende-se que na prática a alfabetização cartográfica deve constituir-se de um processo contínuo, tendo em vista que a linguagem cartográfica percorre todas as fases do cotidiano escolar no ensino de geografia. Essas questões, entre outras, aparecem como pontos relevantes das discussões durante nas reuniões do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Nesse sentido, há de se pensar na formação do professor com capacidade de operar um ensino que viabilize condições para desenvolver nos alunos as habilidades e conhecimentos básicos para a vida social produtiva e participativa (CAVALCANTI, 2012).

É recorrente a crítica aos modelos de ensino que resultam em atividades burocráticas, mecânicas e de reprodução, sem significado para os alunos, que concebe a composição do saber profissional na falsa crença de que ele se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado. Esse modelo de formação acentua a exclusão social, as evasões e o fracasso escolar. Dessa forma há de se refletir acerca de uma formação que seja capaz de superar a concepção que considera o professor um simples reprodutor de conhecimentos. Requer investir em uma formação de professores que assegure o desen-

volvimento cultural, científico e tecnológico para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo e contribuir no processo de humanização (PIMENTA, 2005; 2006; 2010).

As pesquisas sobre a formação de professores têm sido ampliadas nos últimos anos. Merece uma atenção particular o momento em que os acadêmicos dos cursos de licenciatura inserem-se em atividades nas escolas campo.

Nesse sentido, atividades do PIBID realizadas nas escolas campo pelos futuros professores devem vir acompanhadas de planejamento, realização, análise e reflexão do contexto escolar, dos processos que envolvem o ensino em momentos essenciais da sala de aula. O PIBID representa-se como forma inovadora de inserção dos alunos graduandos no espaço da escola pública. Através dessa experiência, estes alunos tomam consciência de sua realidade e, conseqüentemente, da realidade do seu campo de trabalho, possibilitando-os, ainda, conhecer esse espaço, propor medidas de intervenção e, acima de tudo, transformar para melhorar essa realidade. É visto que o PIBID além de facilitar o diálogo entre universidade e escola, permite que o estudante do curso de licenciatura em Geografia possa durante o processo de sua formação intervir no sentido de melhorar as condições de trabalho na escola pública e, nesse caso, melhorar as condições da apreensão dos conceitos geocartográficos que permeiam em todas as fases do processo educativo.

Entende-se a viabilidade das discussões e das atividades práticas inerentes ao PIBID, à medida que tanto na universidade, quanto nas escolas de Educação Básica a aprendizagem torna-se significativa no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Para estabelecer intervenções pedagógicas articulada ao curso de Geografia pontua-se a integração com o Projeto Alfabetização Cartográfica como proposta metodológica para utilização da linguagem cartográfica no ensino de Geografia na escola de Educação Básica.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

A cartografia está impregnada, nos conteúdos de todas as áreas de conhecimento, todavia nota-se que em boa parte dos livros didáticos, ela é ensinada em apenas um capítulo ou unidade, ficando em segundo plano a utilização da leitura, análise, interpretação do mapa conjuntamente com a produção de texto. Neste sentido os mapas tornam-se figuras usadas superficialmente, sem provocar conhecimento que capacite o aluno de explorar informações contidas neste, bem como entender o contexto da informação apresentada. Salienta-se que a leitura de mapas, requer noções básicas da semiologia gráfica, as quais estão inseridas no ensino de Geografia.

No âmbito da leitura cartográfica, o domínio do sistema semiótico deve ser ensinado para que o aluno tenha possibilidade de entender os conteúdos abordados. Para Almeida e Passini- (1989, p.15), “ler mapas, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura, deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”. Desse modo, a produção textual a partir do mapa, perpassa também pelo caminho do letramento, em que poderão ser melhorados no contexto interdisciplinar com a Língua Portuguesa, no que tange aos elementos textuais básicos para a qualidade do que se escreve acerca da informação observada.

A qualidade da formação de professores é a principal pauta das discussões realizadas no PIBID o qual tem proporcionado bom desempenho acadêmico do licenciado em Geografia.

A vivencia proporcionada pelo PIBID subprojeto de Geografia Campus da UEG de Porangatu, tem sido lugar de intensas reflexões acerca da utilização da linguagem cartográfica no cotidiano escolar, bem como das práticas formativas nas diversas disciplinas ministradas no curso de graduação, firmando ainda a importância dessa abordagem no contexto da Geografia.

Ressalta-se a escolha pela utilização da linguagem cartográfica no cotidiano escolar vem suprir o que para Souza e Katuta (2001, p. 66) é uma preocupação pois, “o que ocorre via de regra, é que o professor não está preparado para desenvolver esse papel na sala de aula, devido à formação deficitária que recebeu, que nem lhe propiciou o acesso aos conhecimentos necessários aos domínios do componente curricular”.

Dessa forma, o projeto da iniciação à docência no interior das escolas públicas, aproxima a teoria da prática e torna possível uma maior experiência do licenciando com a realidade da educação básica.

As ações desenvolvidas na Escola Municipal Professora Maria José Gonçalves - Porangatu/GO, advém de reflexões realizadas nos encontros formativos do subprojeto pibid. Dentre as várias atividades desenvolvidas com a utilização da linguagem cartográfica destaca-se o emprego de maquetes para explicação dos conteúdos relacionados aos aspectos físicos naturais. Destaca-se na elaboração do material, o emprego da semiologia gráfica como elemento importante a ser observado na construção da maquete.

Sobre o uso de maquete nas aulas de geografia salienta-se a importância do professor ter o domínio dos conceitos básicos da geocartografia com vistas a possibilitar uma análise sistêmica dos processos que envolvem os elementos identificados na maquete. Logo, através da maquete o aluno pode ter uma visão em três dimensões e no caso das atividades que foi desenvolvida pode-se explorar sobre relevo, vegetação, clima, domínios morfoclimáticos, ação antrópica, dentre outros que achar oportuno. As figuras 01 e 02 mostra a explicação do conteúdo Clima e Vegetação.

Figura 1



Figura 2



As figuras 01 e 02 mostram uma das atividades desenvolvidas com alunos do 6° ano da Escola Municipal Maria José Gonçalves

Fonte: Acervos dos autores

O uso da maquete assegura a importância da utilização da linguagem cartográfica para efetivação da aprendizagem significativa. Importa ainda mencionar que esse tipo de atividade estimula

os alunos envolvidos a fazerem questionamentos acerca do tema abordado durante a explanação do conteúdo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assegura-se ainda que por meio da participação no projeto PIBID, o convívio do cotidiano escolar, torna eficaz o processo de formação do acadêmico que cursa licenciatura. A reflexividade acerca do processo formativo e da prática vivenciada no cotidiano da escola, tendo como suporte, essa experiência excepcional dos pibidianos, recomenda-se o uso de maquetes em sala de aula. Esta por sua vez sendo bem discutida num contexto sistêmico, que oportuniza assegurar que as aulas de geografia, deixem de ser vista como confusas, chatas e enfadonhas. Desse modo, quando o acadêmico sai de sala de aula da universidade, e vai para escola, estabelece a interface entre a teoria e prática, a pesquisa, o ensino e a extensão.

A experiência que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

(PIBID) proporciona, tem contribuído para múltiplos aprendizados, dentre os quais cita-se o desenvolvimento de metodologias com linguagem cartográfica e a vivência no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de, PASSINI, Elza Yassuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

PASSINI, Elza Yasuko. *Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M^a Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos*. A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA: A MAQUETE COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA DESENVOLVIMENTO DOS DOCENTES DA BOLSA PIBID

Joice kely de Oliveira Gomes¹; Valeria Ferreira Alvez²; Carlos Henrique Souza Freitas³; Sirlania Maria de Borba Ribeiro⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um relato de experiência do desenvolvimento do Projeto “A Cartografia na Sala de Aula”, realizado na Escola Municipal Maria José Gonçalves, ministrado pelos discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Geografia da UEG -Câmpus Porangatu-GO. Na realização desse projeto, foi utilizada como metodologia, o uso de maquetes como ferramenta para auxiliar a

1 Universidade Estadual de Goiás / Jo683064@gmail.com

2 Universidade Estadual de Goiás / Valvaleria883@gmail.com

3 Universidade Estadual de Goiás / Henriquexz@outlook.com

4 Universidade Estadual de Goiás / sirlaniamb@hotmail.com

compreensão do conteúdo abordado.. No ensino de Geografia, faz-se necessário o uso de métodos diferenciados para que os alunos se interessem pelas aulas e tenham uma melhor compreensão do conteúdo. Utilizou-se também o data show para mostrar imagens relacionadas ao tema que foi trabalhado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Os documentos cartográficos, dentre eles a maquete, são essenciais no processo de ensino aprendizagem, uma vez que contribui para que o educando entenda os fenômenos geográficos e como os mesmo ocorrem no espaço. Percebeu-se, também, que os alunos se interessam por aulas mais criativas, pois expressaram suas dúvidas e ideias, mostrando que têm interesse e o que falta é incentivo para assimilar os conteúdos explicados. Resalta-se, então, o valor das metodologias inovadoras que promovem melhor assimilação dos conteúdos e, que ao mesmo tempo, atribui maior dinamicidade e prazer nas aulas de Geografia. A experiência do trabalho desenvolvido com alunos, mostrou um resultado eficaz no processo ensino-aprendizagem com a aplicabilidade do uso das maquetes como ferramenta importante para a compreensão dos conteúdos geográficos.

O presente texto trata da utilização da maquete como recurso metodológico do docente para ministrar uma aula, tendo como objetivo contribuir para o estudo dos conteúdos de Geografia e na construção do saber dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Desta forma, o Projeto “A Cartografia na Sala de Aula”, desenvolvido pelos graduandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), habilita-nos a utilizar novos saberes e práticas para entender o espaço geográfico, utilizando um documento cartográfico tridimensional, a maquete, que possibilita uma melhor compreensão das relações entre sociedade e natureza, possibilitando ao aluno conhecer e entender o mundo a sua volta.

Nessa perspectiva, a coordenadora da bolsa PIBID, Luci-mar Marques da Costa Garção e a professora supervisora Sirlania Maria de Borba Ribeiro, mediante os diversos estudos sobre

“Cartografia Escolar”, propôs uma atividade onde construiríamos maquetes para ministrar aulas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, referente a conteúdo sobre formação do relevo, biomas do Brasil, e a ação antrópica, e assim colocamos em prática nossos conhecimentos acerca dos temas proposto.



Figura 1: Maquetes como ferramentas metodológicas- Aula prática com alunos do 6º ano, Escola Municipal Maria José Gonçalves.

Fonte: Alunos bolsistas do PIBID- agosto,2017



Figura 2:Maquetes como ferramentas metodológicas- Aula prática com alunos do 6º ano, Escola Municipal Maria José Gonçalves.

Fonte: Alunos bolsistas do PIBID- agosto, 2017

Segundo Santos (2009,p.14) “por meio de uma maquete é possível ter o domínio visual de todo conjunto espacial; por ser um modelo tridimensional, favorece a relação entre o que é observado no terreno e no mapa”. Dessa forma, percebemos que a maquete é uma importante ferramenta que ajuda a sanar as dificuldades dos alunos na aprendizagem dos conteúdos geográficos, como os conhecimentos básicos envolvendo escala, localização, relevo, vegetação entre outros.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de geografia possibilita ao aluno conhecer e entender a partir da observação do lugar onde se vive propondo diante seu conhecimento tornar extenso o saber do espaço geográfico, buscando por meio de linguagens cartográficas formalizarem os conceitos de geografia. Como um dos objetivos de se trabalhar representações cartográficas dentro dos conceitos e valores, a bolsa PIBID nos habilita em focar nesse conteúdo estabelecendo a maquete o conceito de semiologia gráfica procurando atingir uma de suas finalidades básicas, como meio de comunicação.

A utilização de maquetes propicia um melhor entendimento do aluno, pois a metodologia aplicada é considerada inovadora em muitas escolas, tendo em vista uma certa aversão por parte de muitos professores ao uso de recursos metodológicos que vão além do livro didático. Este que é considerado por muitos como um vilão já que não apresenta conteúdo amplo sobre as abordagens de diversos temas, ficando à cargo do professor buscar complementos em outras fontes como artigos e publicações de autores importantes e com métodos inovadores.

As atividades realizadas pelo PIBID – Geografia, nos permitem conhecer metodologias diferenciadas para trabalhar a cartografia de forma prática e fácil, e utilizando materiais simples.. Percebemos que os alunos 6º ano do Ensino Fundamental, possuem dificuldades em compreender os conteúdos relacionados cartografia

e geografia física, pela imaturidade e pouco conhecimento desses conteúdos nas séries anteriores, pois os professores das séries iniciais têm dificuldades em trabalhar esses temas. Os trabalhos realizados pelos bolsistas do PIBID têm a finalidade de reduzir os déficits destes conteúdos, que são exigidos pelo o Currículo de Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás, adotado pela Rede Municipal de Ensino de Porangatu-GO. Diante da nossa experiência, percebemos que as aulas “diferentes”, atraíram a atenção dos alunos, demonstrando que compreenderam bem o conteúdo, sem haver a necessidade de ficar presos a longas e enfadonhas explicação de conteúdo engessado em um livro didático.

CONCLUSÃO

Com essas atividades podemos perceber que o aluno sente-se mais motivado para participar e tirar dúvidas sobre conteúdos geográficos mais complexos. A utilização de maquetes ajuda tanto os alunos da Educação Básica quanto os graduandos bolsistas do PIBID, contribuindo para um melhor aprendizado com a utilização de métodos inovadores.

REFERÊNCIAS

SANTOS, C. A maquete no ensino de geografia. 1.ed. Santo André: Ed. Record, 2009. 132p.

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: CURVA DE NÍVEL E A REPRESENTAÇÃO DO RELEVO PELOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL NOSSA SENHORA DA GUIA - MT

Luciene de Moraes Rosa¹; Luciana Akeme Sawasaki
Manzano Deluci²; Josimeire Nogueira da Luz³

JUSTIFICATIVA

Este relato é apresenta os resultados realizados na disciplina de Geografia para a apropriação da linguagem cartográfica pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual em Tempo Integral Nossa Senhora da Guia-MT. Esse trabalho teve

-
- 1 Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás e coordenadora da área de Ciências Humanas e Sociais na Escola Estadual de Ensino Integral Nossa Senhora da Guia -MT. email:luciennerosa@gmail.com
 - 2 Mestra em Desenvolvimento Sustentável para Terra e Povos Indígenas pela Universidade de Brasília e coordenadora pedagógica na Escola Estadual de Ensino Integral Nossa Senhora da Guia -MT. Email:lucianadeluci@gmail.com
 - 3 Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso. email:josimeirenogueira@gmail.com

como ponto de partida o diagnóstico das necessidades formativas dos estudantes no qual se constatou defasagens na identificação dos fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. O diagnóstico foi elaborado em um plano de nivelamento para os estudantes a fim de que as habilidades que deveriam estar consolidadas no final no Ensino Fundamental sejam potencializadas e consolidadas e assim possam os estudantes avançar na aprendizagem do conhecimento geográfico. A Cartografia consiste na realização e produção das representações gráficas no sentido de trazer elementos do espaço real para o plano e permitir a comunicação e a leitura. O procedimento didático-metodológico foi desenvolvido em seis aulas e constou na elaboração de maquetes na pelos estudantes para representação de curva de nível e relevo. O objetivo deste relato é avaliar como a construção de maquetes cartográficas contribui para a apropriação de conceitos geográficos pelos estudantes no processo de mediação didático-pedagógica do professor. Os referenciais teóricos utilizados são: Orientações Curriculares Nacionais (2006), Orientações Curriculares de Mato Grosso (2010) Martinelli (1996), Francischett (2012), Manfroi; Monteiro (s/d). Os resultados revelam que o desenvolvimento e da linguagem cartográfica por meio de procedimentos didáticos como a elaboração das maquetes, possibilitam aos estudantes, comparar, relacionar, sintetizar, desenhar croquis para que com isso consigam ler o espaço vivido, interpretando-o e representando-o graficamente. Também pode-se evidenciar que o percurso o trabalho que partiu do individual para o coletivo apresenta um percurso de apropriação mais demorado do que se partir do coletivo para o individual.

A Escola Estadual Nossa Senhora da Guia localizada na cidade de Barra do Garças é uma das quinze escolas integrantes do projeto educação em tempo integral implantadas no Estado de Mato Grosso em 2017, pela Secretaria de Estado de Educação. A escola possui noventa estudantes matriculados. E oferta ensino médio na modalidade em tempo integral. Está organizada curricularmente em dezessete disciplinas sendo doze da BNCC e

cinco da parte diversificada. Os estudantes permanecem na escola dez horas diárias. Além das aulas, desenvolvem atividades, que visam à formação de jovens solidários, competentes e autônomos, e contam com tutoria, clubes de protagonismo e apoio pedagógico com desenvolvimento de plano de nivelamento de aprendizagens em cada disciplina.

A escola sempre teve muitos desafios pedagógicos a começar pela permanência de muitos estudantes na escola desde seu processo de criação. Os estudantes são oriundos dos bairros distantes, distritos, fazendas e aldeias indígenas. Dentro desse grupo há estudantes que formalizam suas matrículas no início do ano e não chegam a concluir o ano letivo. Nesse grupo também são incluídos estudantes “migratórios” que passaram por várias escolas em um mesmo ano letivo. Em contraposição a esses aspectos encontra-se a “estabilidade,” no qual pertencem estudantes que uma vez matriculados permanecem na escola até concluírem o Médio. Esses são moradores do bairro no qual a escola está localizada, o Jardim Bela Vista ou adjacências e são procedentes de famílias cujos avós ou pais já estudaram na escola.

Na luta pela permanência e pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, as propostas pedagógicas sempre se constituíram em um desafio para todos educadores que atuaram nessa escola cuja filosofia sempre se alicerçou em uma educação mais humanizadora e solidária tendo como valores o respeito, a solidariedade, o compromisso. Diante desse histórico, entre 2014-2015 apresentou altos índices de reprovação na disciplina de Geografia. Muitos fatores foram atribuídos a esse fato entre os quais se destacam: rotatividade de professores da disciplina durante um mesmo ano letivo, não aprendizagem empírica e de conteúdos e não apropriação dos conceitos de geografia física pelos estudantes, e predominância do ensino de geografia humana sobre a geografia física.

Dessa forma, buscou-se suporte na formação continuada dos professores da área de Ciências Humanas para os estudos so-

bre diagnóstico escolar e a elaboração um instrumento que expressasse as necessidades de aprendizagem dos estudantes e posteriormente pudessem subsidiar a elaboração de um planejamento que desse conta das defasagens apresentadas por esses estudantes. Tendo o diagnóstico concluído, foi elaborado um planejamento pedagógico de nivelamento para ser executado de agosto a novembro junto aos estudantes.

O trabalho específico com a apropriação cartográfica, para a aprendizagem de curva de nível e representação de relevo foi uma das atividades constantes no plano da disciplina Geografia cuja importância se justifica pela necessidade desse conhecimento pelos estudantes, pois, em se apropriando desse avanço na aprendizagem da disciplina.

OBJETIVOS

Avaliar como a construção de maquetes cartográficas contribui para apropriação de conceitos geográficos pelos estudantes no processo de mediação didático-pedagógica do professor, dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica; reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS- PEDAGÓGICOS

O trabalho com o tema: curva de nível-relevo deve duração de 4 aulas na disciplina e mais duas de apoio pedagógico de nivelamento que ocorre após o almoço antes das aulas do vespertino uma vez por semana. Totalizaram portanto, 6 aulas. O procedimento metodológico se pautou na mediação nos seguintes passos didáticos: 1- Apropriação dos conceitos: cartografia - relevo, 2- Ponto de partida- questão problematizadora: *como fazer uma representação tridimensional do relevo?* 3- Conteúdo: curva de nível,

tipos de mapa, perfil topográfico, curva de nível, imagens com atividades individuais e em grupo.

A partir da explicação dos diferentes tipos de mapas e qual a utilização de cada elemento cartográfico, por exemplo: as cores, a legenda, a orientação. Com a utilização de mapas e altas, foi possível compreender o porquê da utilização das cores em diferentes tipos de mapas e de qual a utilização de um quadro de legenda, quais informações podem conter. Na sequência, a partir da elaboração de atividade realizada nos cadernos, sobre curva de nível e perfil topográfico. Utilizando-se de mapas temáticos e topográficos, imagens e textos sobre cartografias para diferenciar e analisar diferentes tipos de mapas, os alunos foram divididos em grupos, onde identificaram, para construir o perfil topográficos. Os grupos delimitaram a transposição de cada curva para cada placa de isopor, recortaram seguindo as ordens de cada curva. Em seguida foram colados respeitando as equidistâncias. Com jornais e revistas picados, água e cola preparou-se o papel machê e modelamos o relevo e deixamos secar de um dia para o outro. Depois de seco, as camadas foram pintadas, respeitando as cores hipsométricas.

BASE CONCEITUAL

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (2006) a importância do estudo de Geografia no Ensino Médio, está articulada a várias perspectivas para a compreensão de conceitos relacionados à ciência geográfica, a formação de competências para de aprender a conhecer, aprender a fazer, e no reconhecimento dialético de conflitos.

Dessa forma, objetiva-se desenvolver habilidades nos estudantes por meio de conceitos e conteúdos geográficos. A escola e o professor partem do objetivo geral da proposta pedagógica da escola em consonância com os documentos curriculares nacionais e estaduais que orientam o conhecimento científico e disciplinar geográfico. Para que haja desenvolvimento e inter-

pretação de fenômenos pelos estudantes na disciplina Geografia considerando as dimensões: local, regional, nacional e mundial, é preciso que alguns objetivos específicos no processo de ensino e aprendizagem sejam estabelecidos como o domínio da linguagem gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica entre outros.

A importância da linguagem cartográfica no ensino de Geografia desde o início da escolaridade até o final do Ensino Médio enfatiza abordagem metodológica que garanta aos estudantes da educação básica a capacidade de correlacionar cartas simples, levantar hipóteses e analisar cartas temáticas, indispensáveis à compreensão das dinâmicas do Espaço Geográfico. Para Martinelli (1996) a linguagem cartográfica não se prende de forma estática ou mecânica no processo descrito. Ao contrário, participa do conjunto de forças dialéticas que atuam no processo social como um todo. Ela não é só o reflexo, reprodução ou reiteração da práxis. Ela pode por meio de uma ação dialética desmontar estereótipos perceptuais.

Como possibilidade metodológica, a Cartografia de acordo com Casellar (2011, p. 121), é “[...] essencial para a educação geográfica, para a construção da cidadania do aluno”. Ela permite ao aluno a compreensão de conceitos e de conteúdos geográficos por meio de uma linguagem específica e abstrata dos espaços representados, sobretudo por mapas, a partir da mediação pedagógica do professor sobre os elementos imprescindíveis contidos nas convenções cartográficas como pontos, linhas e cores, já que a linguagem cartográfica é uma estratégia e procedimento de ensino porque permite ao aluno ver, analisar e interpretar diferentes informações relacionadas à produção de um determinado espaço ou parte dele.

A utilização da maquete geográfica para Manfroi; Monteiro (s/d) como recurso pedagógico subsidia Ensino da Geografia por meio da tridimensionalidade, evidenciando detalhes do mapa hipsométrico representado, desenvolvendo a capacidade de espacialização, de orientação, de visualização de informações cartográficas.

ficas geográficas, a percepção da interdependência de fenômenos e a construção dos mapas mentais, permitindo que o aluno deixe de ser um mero leitor.

Nesse sentido, a compreensão dessa linguagem pelo conteúdo curva de nível é uma maneira de se representar graficamente as irregularidades, do relevo, de um terreno. São linhas que, num mapa, unem pontos de mesma altitude. A curva de nível constitui uma linha imaginária no terreno, em que todos os pontos da referida linha têm a mesma altitude, acima ou abaixo de uma determinada superfície de referência, geralmente o nível médio do mar.

Francischett (2012) ressalta que a aprendizagem e o ensino de Geografia no Ensino Médio são constituídos por uma rede de experiências do conhecimento que são consolidadas na linguagem cartográfica como uma ação de sistematização e leitura de mundo nas representações cartográficas. E essas experiências possibilitam que o trabalho na mediação do processo de aprendizagem dos estudantes seja mais significativo na formação educacional dos estudantes.

CONCLUSÃO

Os resultados revelaram que o desenvolvimento e da linguagem cartográfica possibilitam aos estudantes a por meio de procedimentos didáticos descrever, comparar, relacionar, sintetizar e construir, maquetes, croquis, tabelas, imagens de satélites, figuras, para que consigam a ler o espaço vivido, interpretá-lo e representá-lo graficamente,

A construção das maquetes permitiu a prática de aulas produtivas, agradáveis, com interação entre os alunos, a professora e alunos de turmas diferentes. Durante a realização do trabalho, pode-se perceber pelos relatos de alguns estudantes a dificuldade de visualizar o trabalho na totalidade por meio de falas como: “professora o meu não dá dando certo!” “o meu trabalho está feio”. Foi vivenciado também aspectos de uma competição entre

os grupos para ver qual trabalho ficou mais bonito e quem terminaria primeiro. Mas , o surpreendente nesse contexto foi que no final, aqueles que já tinham terminado ajudaram os outros grupos nas misturas das tintas para composição das cores. Após conclusão da atividade podemos perceber através da dissertação feita pelos alunos que houve uma melhora na compreensão do conteúdo por parte dos estudantes. Os mesmos tiveram a oportunidade de desmistificar preconceitos de que a cartografia ensinada na educação básica é de difícil aprendizado, tudo isso de forma simples, sem dispor de recursos tecnológicos.

Após esse trabalho percebeu-se no percurso do trabalho que partindo do individual para o coletivo e isso representou um entrave inicial à medida que, os estudantes apresentaram mais dificuldades do que quando estiveram trabalhando em coletividade. Avalia-se que partir do coletivo para o individual permite que os estudantes possam estabelecer melhores conexões com o conhecimento. Avalia-se também que um percurso de apropriação mais demorado de que se partimos do coletivo para o individual.

REFERÊNCIAS

CASTELLAR, Sonia Vanzella. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar”. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 121-135.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Aspectos da aprendizagem das representações cartográficas no ensino de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia*. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 175-184

MARTINELLI, Marcelo. *Por uma cartografia geográfica-uma análise da representação gráfica na geográfica*. USP: SP: 1996

MATO GROSSO. Orientações Curriculares: área de ciências humanas. Educação básica. SEDUC-MT. Cuiabá: 2010.

Ministério da Educação. Ciências Humanas e suas Tecnologias. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. SEB: Brasília: 2006.

NACKE, Sonia Mary Manfro; MARTINS, Gilberto. A maquete cartográfica como recurso pedagógico. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diadia.pr.gov.br>. Acesso em 31/08/17.

BRINCAR E APRENDER COM MAPAS: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE CARTOGRAFIA NO ENSINO BÁSICO

Eliardo Miranda Oliveira¹; Natalli Adriane Rodrigues Souza²;
Barbara Maria de Freitas³; Gustavo Araújo de Carvalho⁴

INTRODUÇÃO

Considerado de grande complexidade, o ensino de cartografia é tido por muitos como um conteúdo de difícil aprendizagem pelos alunos e até mesmo por professores de geografia. Mas, e se considerarmos que é possível ensinar cartografia já a partir do ensino básico de uma forma divertida e descontraída, rompendo até mesmo com a má fama existente a respeito deste conteúdo? Nesse contexto, este trabalho objetivou tratar da importância da inserção do ensino de cartografia no ensino básico compreendendo que devem ser utilizadas metodologias diferenciadas para o tratamento deste conteúdo no ensino para crianças. Assim, propôs-se um “ensinar brincando”, onde o aluno é instigado a buscar

1 UFG- Regional Jataí

2 UFG- Regional Jataí

3 UFG- Regional Jataí

4 UFG- Regional Jataí

por conhecimento, tendo prazer no mesmo. Considerando a idade desses alunos, entendeu-se a necessidade da construção e uso de metodologias adequadas a idade destes, propondo assim, o uso de jogos, o desenvolvimento de brincadeiras, entre outros. Posto isto, entendeu-se a necessidade de se partir do espaço vivido do aluno, a fim de demonstrar ao mesmo a relação existente entre o conteúdo e as ações que realiza no seu cotidiano, com vistas a busca por uma formação crítica desse sujeito, entendendo que o mesmo se assume como cidadão desde que nasce, e não necessariamente, a partir do momento em que passa a eleger candidatos nas eleições. Nestes termos, buscou-se como base teórica trabalhos de autores como Castrogiovanni e Costella (2012), Costa e Lima (2012), Farias e Costa (2012) e Passini (2012), que tratam da temática proposta para esse estudo. Neste sentido, verificou-se a partir deste estudo a efetividade de metodologias diferenciadas para o tratamento desse conteúdo em séries do ensino básico.

Alguns autores afirmam que quem consegue realmente ler um mapa, sabe ler nas entrelinhas do mesmo e entender as particularidades existentes sobre o espaço geográfico, desmistificando-o.

Muitos afirmam ainda, que o processo de leitura de mapas perpassa por muito estudo e dedicação, sendo assim, algo que de certa forma é trabalhoso. Mas, e se considerarmos que é possível aprender sobre mapas brincando e, ainda mais: que esse processo pode se dar ainda no ensino básico?

Dentro deste contexto, tratar de uma alfabetização cartográfica é de suma importância para a realização de um ensino cartográfico adequado que atenda as demandas da sociedade atual. Essa alfabetização não deve estar restrita apenas quando o aluno abre o caderno de geografia, mas sim em variadas disciplinas, e ainda mais: fora do contexto de sala de aula, no dia a dia do aluno.

Isso porque, ao tratarmos do ensino de cartografia no ensino básico, parte-se também do pressuposto que serão ensinadas as crianças questões referentes a lateralidade, direção, observação,

cores, símbolos, etc., sendo tais práticas importantes não apenas para as aulas de geografia, mas também para outras disciplinas.

Nesse ínterim, o ensino de mapas no ensino básico propõe uma ação interdisciplinar com outras disciplinas, ao mesmo tempo que poderá desenvolver o aspecto cognitivo da criança, influenciando também na sua prática de observação.

Outro fato interessante com relação ao ensino desse conteúdo nas séries iniciais se relaciona ao fato de que pode se usar do espaço vivido do aluno, e do seu cotidiano como ferramentas de ensino, sendo esses muito importantes para que o aluno saiba atuar sobre o lugar em que vive a partir do que é aprendido em sala de aula. (Freire, 1996)

Logo, o ensino de mapas, está intimamente relacionado a como o indivíduo se identifica ao longo do espaço em que vive, ao seu cotidiano, e aos ambientes de que faz parte, o que oportuniza a esse ensino ser crítico.

Parte-se assim, da compreensão de que a partir do momento em que o aluno aprende com base no que vivencia em seu cotidiano, além de apresentar maior facilidade de aprendizado, desenvolve seu potencial de observação, análise, descrição, e mais importante: seu senso crítico (Castrogiovanni e Costella, 2012).

Considerando assim, a busca pelo desenvolvimento crítico do aluno já a partir das séries iniciais, propõe-se com esse trabalho, afirmar a importância do ensino de cartografia ainda nos primeiros anos de escola das crianças a partir do uso de metodologias que instiguem os mesmos, e despertem seu senso de observação e crítica.

Nisto, a construção desse trabalho tem como justificativa, a busca por afirmação da importância do ensino cartográfico em salas de ensino básico, levando em conta sua complexidade, mas também seu viés crítico, bem como sua potencialidade para a formação para a cidadania, e as metodologias que podem servir de exemplo para a desmistificação desta ciência.

Dito isto, afirma-se que este estudo tem como base principal o estudo bibliográfico de diferentes autores que discutem essa

temática, se findando na tomada de exemplos de metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula.

Levando em conta tais metodologias, partiu-se da compreensão de que as crianças que estudam no ensino básico são dotadas de um nível de maturidade diferente de alunos do ensino fundamental, e médio por exemplo, o que vem a afirmar que tais metodologias devem ser adequadas para a idade dessas crianças, cabendo ao professor a escolha de metodologias afins a idade dos alunos a que pretende trabalhar.

Partindo desse contexto, tem-se como base teórica para este estudo autores como: Castrogiovanni e Costella (2012), Costa e Lima (2012), Farias e Costa (2012) e Passini (2012).

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao tratar da relação do ensino de cartografia e geografia, Farias e Costa (2012), enfatizam que anteriormente estas eram tratadas e abordadas de forma separada, sendo cada uma estudada em sua particularidade.

A distância existente entre essas ciências perdurou por muito tempo sendo essas marcadas pelo período da chamada geografia tradicional: nesse contexto, além de não se associar a cartografia a geografia tinha-se uma forte preocupação com a descrição e memorização de conceitos, lugares e elementos, o que veio a influenciar em como estas ciências seriam ensinadas na escola.

No entanto, com o advento da chamada geografia crítica ocorre uma mudança na abordagem dessas duas ciências e até mesmo na forma de ensiná-las. Assim, o ensino de cartografia passa a estar intimamente relacionado a geografia pois: a geografia estuda o espaço e as relações que acontecem sobre o mesmo e a cartografia descreve o espaço.

E neste sentido, a cartografia, a geografia e o estudo de mapas se assumem como linguagens que buscam por construção social do mundo:

No que se refere ao mapa, ele é legitimamente uma construção social do mundo, ou seja, pode ser decodificado do mesmo modo que outros tipos de linguagens (exclusivamente visuais ou não). Percebe-se, portanto, que sua função não é meramente representar a Terra, mas também comunicar informações a respeito dos fenômenos nas mais diferentes escalas que se desenvolvem na sua superfície. (COSTA; LIMA, 2012, p. 114).

Dessa forma, a união da geografia e cartografia além de proporcionarem um maior aprofundamento nos estudos e observações acerca da dinâmica do espaço geográfico, possibilitaram o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica aos estudos referentes ao espaço geográfico.

A partir desse momento, considerando a perspectiva crítica assumida pela cartografia, ressalta-se a sua influência na sala de aula: a partir de então tem-se como objetivo ensinar cartografia relacionando-a com o espaço e, conseqüentemente relacionando-a com o espaço vivido do aluno, propondo assim uma educação no contexto construtivista, ou seja, onde o aluno aprende a partir de sua vivência e contextos de vida.

Diante disso, Castrogiovanni e Costella (2012), admitem:

Uma educação construtivista é aquela que lida com a aprendizagem através da vivência, da interação com o que queremos aprender. É como se o aluno experimentasse o saber antes de conhecê-lo. É como se a leitura só tivesse razão de existir se o leitor interagisse com ela. É o aprender em primeira mão. (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2012, p. 18).

Nisto, a partir deste momento a escola também assume um papel muito importante na construção desse ensino pautado no socioconstrutivismo e na aproximação entre o indivíduo e o es-

paço em que habita, sendo assim, um ambiente de e para a construção social, como ressaltam Costa e Lima (2012):

Hoje em dia, um dos propósitos centrais da escola e do ensino de Geografia (e das outras disciplinas escolares) que nela se faz é tentar criar maneiras para que o aluno se reconheça como um cidadão que precisa de conhecimento amplo e diversificado para poder tomar decisões e agir de forma consciente numa sociedade cada vez mais complexa. A escola, por ser o lugar que se ampara em uma vasta pluralidade de culturas, saberes empíricos e científicos, age como mediadora na formação que o aluno deve desenvolver para a vida nessa sociedade. (COSTA; LIMA, 2012, p. 107).

Nesse contexto, a busca por um ensino que aproximasse o aluno da sua realidade se torna importante para o despertar do próprio desejo de aprender do aluno, se tornando preponderante também a formação de indivíduos observadores, questionadores, atuantes, enfim, críticos acerca de sua realidade.

Mas como, na prática alcançar tais objetivos? Sabe-se que ainda hoje, existe uma grande dificuldade por parte dos professores em despertar o interesse de seus alunos por esse conteúdo que é considerado por muitos como complexo.

Considerando a necessidade de um ensino de cartografia que apresente um viés crítico, falaremos em alfabetização cartográfica, levando-a, no entanto, para o viés do ensino básico pois, diferentemente do que alguns pensam, o ensino de cartografia pode ser iniciado já nesta fase. Assim, ao se falar de alfabetização cartográfica Castrogiovanni e Costella (2012) ressaltam que:

Quando falamos em alfabetizar nos referimos à interpretação dos símbolos, que posteriormente permitirão a relação e aplicabilidade em outras dimensões. Assim, podemos transferir o processo de alfabetização a símbolos cartográficos e etapas

temporais que oportunizam ao aluno a aplicabilidade posterior em leituras de mapas e contextos espaçotemporais. (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2012, p. 29).

E ainda:

Pensamos que alfabetizar cartograficamente seja trabalhar mentalmente, através de desafios e questionamentos que levem os alunos a entenderem o mundo em uma escala sideral, para melhor compreenderem os espaços geográficos mais restritos e vividos. (CASTROGIOVANNI e COSTELLA, 2012, p. 31).

Assim, se torna importante salientar que o ensino de cartografia se assume como um elemento que vai além da leitura e construção de mapas: ele apresenta um viés crítico permitindo a leitura também do espaço real, do que é vivenciado no cotidiano.

Nesse íterim, a cartografia também assume um caráter interdisciplinar: primeiramente porque através de um mapa podemos estudar história, geografia, matemática, português, etc., depois porque ao se tratar desse conteúdo, o professor pode trabalhar com seu aluno noções de lateralidade, proporcionalidade, cores, símbolos, entre outros.

Questões referentes a análise do espaço também podem ser abordados em cartografia, sendo essa análise muito importante para o reconhecimento do aluno sobre o lugar em que vive e estabelece relações, o que acaba lhe possibilitando o desenvolvimento de um olhar crítico. Assim, é imprescindível que o ensino de cartografia esteja “presente na análise geográfica, com o intuito de proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão do espaço no qual está inserido e que nele possa se localizar e agir.” (COSTA; LIMA, 2012, p. 114)

A esse respeito Passini (2012) também ressalta:

Volta-se ao espaço concreto para confrontação entre a representação e a realidade. Com a sistematização no processo de mapear, os elementos da realidade são ressignificados, e podemos afirmar que, nesse processo de mapear e ler o espaço de sua vivência, a criança desenvolveu as ferramentas da inteligência, como selecionar, classificar e relacionar realidade e significante. (PASSINI, 2012, p. 26)

Dessa forma, se verifica que esse ensino também se volta para a formação crítica do aluno e, conseqüentemente para sua atuação em sociedade. Observa-se assim, que o indivíduo que sabe ler mapas tem capacidade também de ler nas entrelinhas, de desvendar máscaras, enfim, de pensar por conta própria, e esse processo pode se dar ainda no ensino básico.

Isso porque, a formação crítica do indivíduo já começa na sua infância: a criança está em constante processo de aprendizagem. É claro que devemos considerar que nesta fase a criança tem um nível de maturidade diferente da maturidade de um adulto por exemplo, cabendo assim ao professor buscar metodologias adequadas para o aprendizado dessa criança. Neste sentido,

Desde as séries iniciais, é necessário desenvolver trabalhos didáticos com o uso da linguagem cartográfica, já que os conteúdos relacionados à Cartografia, como ressaltado anteriormente, permitem que os alunos façam representações do espaço e das práticas socioambientais e socioculturais que se efetivam sobre ele. Tais conteúdos possibilitam aos alunos analisar e sintetizar informações sobre o meio geográfico, contribuindo também, para que ajam, pensem, comuniquem e construam no espaço em que vivem. (COSTA; LIMA, 2012, p. 114)

Considerando essas metodologias e a própria complexidade do ensino de cartografia, vale destacar que nesta fase o professor pode usar de brincadeiras a fim de ensinar seu aluno, partindo

também de elementos de seu cotidiano, possibilitando assim, a execução de aulas interativas e dinâmicas.

METODOLOGIA

Com vistas a fazer uma discussão teórica acerca da importância do uso de mapas nas séries do ensino básico, este trabalho parte da discussão de obras de autores que tratam da importância do mesmo e também da busca por adequação desse ensino visando contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem realmente efetivo.

Assim, parte-se da base teórica pautada em estudos de autores como: Castrogiovanni e Costella (2012), Farias e Costa (2012) e Passini (2012). Estes vêm a fundamentar o estudo e discussão proposta.

Nesse contexto, visando ressaltar a importância do ensino cartográfico a partir do ensino básico, propõe-se o uso de metodologias que atuem de forma a facilitar o aprendizado do aluno, e ao mesmo tempo instigá-lo, desenvolver seu senso crítico e, dessa forma atuar no seu desenvolvimento cognitivo.

Logo, consideramos o uso de materiais didáticos e brincadeiras simples que visam despertar o aluno para o ensino de cartografia. Tratam-se assim, de metodologias baratas que, em muitos casos podem ser desenvolvidas pelo próprio professor, e podem ser utilizadas por muito tempo, e em diferentes contextos.

RESULTADOS

Considerando a dificuldade em se propor metodologias que permitam uma alfabetização efetiva dos alunos no que se refere ao ensino cartográfico, a adoção de metodologias e técnicas que viabilizem a construção de um ensino de qualidade são de grande importância.

Nesse contexto, é impossível propor um ensino efetivo referente a cartografia sem levar em conta o papel do professor e a

importância do seu comprometimento e responsabilidade frente ao desenvolvimento de um ensino crítico e libertador.

Este deve entender que ensinar sobre mapas, não se pauta mais na memorização, na descrição, etc. Estas características, eram do ensino tradicional e, atualmente a sociedade pede por um ensino diferenciado, libertador e desmistificador.

Logo, o mapa muito além de descrever possibilita o desenvolvimento cognitivo, intelectual e crítico do aluno, e são essas as possibilidades que o contexto atual pede: precisamos formar mais do que alunos que tenham boas notas, precisa-se de cidadãos (Cavalcanti, 2012).

Partindo desse pressuposto, considera-se a importância e efetividade de algumas metodologias de ensino que podem ser voltadas para o ensino básico, já que se compreende que os princípios de cidadania se dão já nesta fase da vida da criança.

Considerando tais metodologias, nos reportaremos a algumas que, em muitos casos são até consideradas ideias antigas, mas que, no entanto, não perderam sua importância e qualidade diante do processo de ensino.

Assim, consideraremos o uso de três atividades que propõe o ensino de cartografia e que são, ao mesmo tempo simples, de fácil desenvolvimento e acesso, baratas e que, em alguns casos podem ser produzidas em atividade de grupo envolvendo o professor e seus alunos.

Quebra-cabeças: esta é um exemplo de metodologia barata, simples, e que pode ser construída em parceria com alunos e professor. O uso do quebra-cabeça no ensino de cartografia no ensino básico além de permitir que o aluno conheça regiões do mapa, possibilita a melhora do seu senso de observação, memorização e reconhecimento. O professor pode usar o quebra cabeça para trabalhar as cores e o significado de cada uma quando se trata da construção de mapas, ajudando até mesmo na melhoria da motricidade e articulação desses alunos.

Foto 1: Quebra cabeças das regiões do Brasil.



Fonte: Souza, 2015.

Desenhando o caminho de casa: Ao propor aos alunos que desenhem o caminho que os mesmos fazem até chegarem a escola, o professor involuntariamente ensina sobre a função primordial do mapa: de localização. Desta forma, ao propor que os alunos desenhem o caminho usado para se chegar a escola, o professor leva o aluno a exercitar seu senso de memorização e observação: isso porque para realizar esse tipo de atividade o aluno precisa observar o caminho que usa para chegar a escola e memorizar os elementos que estão presentes nele pois estes deverão ser desenhados no papel (Farias e Costa, 2012).

Foto 2: Caminho percorrido pelo aluno.



Fonte: Google imagens, 2017.

Maquete: Este instrumento é outro que se destaca por dar possibilidade de ser construído por alunos e professores. Trata-se de uma metodologia interdisciplinar, ou seja, pode ser usada em diferentes contextos e disciplinas. Considerando esses variados contextos em que podem ser usadas, o professor pode construir com seus alunos as próprias maquetes que serão utilizadas em sala de aula e, dessa forma tratar da importância da proporcionalidade dos objetos que serão inseridos neste trabalho. Tal proporcionalidade, remeterá ao professor a questão do uso de proporcionalidade para a construção dos mapas.

Foto 3: Maquete.



Fonte: Google imagens, 2017.

Caça ao tesouro: primeiramente pode-se salientar que esta se trata de um jogo que pode ser desenvolvido pelo professor em conjunto com seus alunos, sendo ao mesmo tempo, uma metodologia simples, barata e inovadora. Com este jogo, o professor poderá trabalhar com seu aluno, noções de lateralidade, orientação geográfica, observação, etc.

Foto 4: Fichas com pistas do jogo caça ao tesouro.



Fonte: Google imagens, 2017.

Considerando as quatro ideias apresentadas neste trabalho como forma de orientar professores do ensino básico a trabalhar de forma diversificada e interessante o ensino de cartografia, destaca-se que estas estão intimamente ligadas a forma como o aluno observa o ambiente em que vive, e esta é a função da cartografia: descrever e interpretar o espaço em que vivemos.

Deste modo, a partir dessas atividades propõe-se um ensino de cartografia que contemple o mundo em que o sujeito vivencia: não podemos mais ensinar a nossos alunos apenas a prática da chamada decoreba, sendo necessário permitir que o aluno desenvolva seu senso de observação, de questionamento, e de enfrentamento do mundo em que vive, cabendo também a cartografia essa responsabilidade.

E assim, da mesma forma que ao fazer referência a geografia Ives Lacoste argumenta que esta serve antes de tudo para fazer a guerra, concordando com o autor podemos enfatizar também que a cartografia também serve para fazer guerras, ainda mais se considerarmos o histórico da criação de mapas que se voltavam para essa produção de guerras.

Neste sentido, os mapas também servem para se fazer guerras, mas se bem interpretados servirão também para impedi-las. Logo, o ensino de cartografia é também uma arma que vem a dominar ou libertar, como diria Vesentini (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se perguntarmos aos professores se um dia já se sentiram sem ideias quanto ao que fazer para instigar seus alunos provavelmente ouviremos muitas respostas afirmativas. Isso porque, a prática de ensinar nem sempre é fácil, e exige muito de quem a faz.

Assim, é com o ensino de cartografia seja nas séries iniciais e até mesmo no ensino médio: por ser um conteúdo complexo, muitas vezes essas aulas se tornam decorativas e desmotivantes e nesse contexto cabe ao professor transformar estas em momentos realmente “perturbadores”.

Perturbadores exatamente no sentido de tirar o aluno de sua zona de conforto, de instigá-lo, de fazer com que este queira mais, não se sentindo satisfeito apenas com o que vê nos livros, ou na sala de aula, mas sentindo-se assim, solicito a busca por conhecimento.

Neste sentido, o professor surge como alguém que tem o poder de mudar todo um contexto existente em sua sala de aula: é este que, com sua didática e metodologias tem papel de incentivar, instigar, exemplificar, demonstrar, reinventar, enfim, ser professor.

Ser professor perpassa assim por uma ação também social, e neste sentido ser professor de geografia nos dias atuais é também ter que lidar com diferentes e muitas vezes inesperadas demandas sociais.

Nisto, evidencia-se a significância dos conteúdos tratados no ensino de geografia e neste contexto a importância da cartografia frente ao desenvolvimento intelectual, cognitivo e crítico do aluno. Tal conteúdo, perpassa assim, por questões sociais, as quais podem ser tratadas a partir da cartografia já nas séries iniciais.

Considerando a aplicação deste conteúdo em séries do ensino básico, este além de compreender um ensino interdisciplinar pode proporcionar diversão e contentamento neste momento. Logo, a proposta de se trabalhar com jogos e brincadeiras torna-se viável para a construção do conhecimento do aluno e, ao mesmo tempo para a formação de um indivíduo que atue sobre sua realidade.

Deste modo, a compreensão de um mapa se pauta principalmente na compreensão do mundo e dos vários contextos socioespaciais que se inserem sobre o mesmo, o que propõe ao aluno na sua condição de cidadão, questionar sua realidade.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI; Antônio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. *Brincar e Cartografar com diferentes mundos geográficos: A alfabetização espacial*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTA, Franklin Roberto da; LIMA, Francisco de Assis Fernandes. A linguagem cartográfica e o ensino-aprendizagem da Geografia: algumas reflexões. *Geografia, ensino e pesquisa*. v. 16, n. 2, 105- 116, mai/ ago 2012.

FARIAS, Maria Berlândia da Silva; COSTA, Franklin Roberto da. O ensino da cartografia no nível fundamental: um estudo de caso na escola municipal Edilton Fernandes e na escola estadual padre Bernardino Fernandes em Marcelino Vieira-RN. *Geotemas: Pau dos ferros- RN*, v. 2, n. 2, p. 35- 53, jul- dez, 2012.

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

VESENTINI, José Willian. Educação e ensino da geografia: instrumentos de e dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

MAPAS MUNICIPAIS DIGITAIS DE ANÁPOLIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Loçandra Borges de Moraes¹; Alysson Brendo
Araújo Canuto²; Filipe Augusto Costa dos Reis³

INTRODUÇÃO

A despeito de todo avanço tecnológico e do conhecimento já produzido acerca da Geografia e Cartografia, ainda não estão disponibilizados para os professores e alunos informações sistematizadas e representações cartográficas relativas ao espaço local. Essa escassez faz com que haja uma demanda dos professores de Geografia por informações (geográficas e cartográficas) acerca do município. Nesse contexto, insere-se esse artigo que apresenta a

-
- 1 Docente do curso de Geografia Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: loçandrab@yahoo.com.br.
 - 2 Discente do curso de Geografia do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista PIVIC/UEG. E-mail: alysson_brendo_12@hotmail.com
 - 3 Discente do curso de Geografia Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da Universidade Estadual de Goiás. Bolsista CNPq. E-mail: filipeaugusto1305@gmail.com

problemática, a fundamentação teórica e parte dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral é produzir e disponibilizar mapas digitais do município de Anápolis destinados a alunos e professores de Geografia do Ensino Básico. Seus objetivos específicos são: a) identificar os conteúdos de Geografia normalmente ministrados em salas de aula de Educação Básica em Anápolis; b) apreciar o material didático cartográfico utilizado pelos professores para ensinar Geografia na Educação Básica em Anápolis; c) conhecer as principais demandas dos professores de Geografia e dos alunos em relação às representações cartográficas acerca do município de Anápolis; d) Produzir mapas digitais do município de Anápolis; e) disponibilizar na web os mapas produzidos; A pesquisa encontra-se em processo de desenvolvimento, sendo que os resultados até o momento produzidos estão explicitados neste artigo.

A formação básica geral dos indivíduos é o objetivo primordial a ser alcançado nas salas de aula da Educação Básica, a partir da contribuição das várias disciplinas do currículo. Dentre as disciplinas que compõem o currículo, a Geografia é uma das que têm um importante papel a desempenhar para a formação do cidadão, em virtude da relevância atual de seu objeto de estudo – o espaço geográfico.

As tecnologias da produção, da informação e da comunicação fazem com que o espaço a cada dia se torne mais integrado, mais globalizado, mais regulado por regras, inclusive internacionais, que não consideram limites, fronteiras definidas ou as especificidades e interesses locais. Como resultado desse processo, tem-se um espaço que tende a ser homogêneo, mas é desigual. Homogêneo porque tem ocorrido certa padronização da cultura e dos valores mundiais, embora a cada dia cresça a luta pela valorização das culturas locais e regionais. Desigual porque é cada vez maior o número de pessoas excluídas até mesmo dos direitos mínimos necessários à sobrevivência humana, como os direitos de se alimentar e habitar.

Um espaço assim estruturado é de difícil compreensão para as pessoas. Desse modo, à Geografia – ciência que se dedica ao estudo do espaço geográfico – cabe um papel muito importante na formação de uma consciência espacial, de um raciocínio geográfico para o exercício mais produtivo da cidadania (CAVALCANTI, 2000).

Formar uma consciência espacial significa analisar, sentir e compreender que no nosso dia-a-dia, nas nossas práticas sociais cotidianas, seja no trabalho, seja no bairro onde moramos, na escola, nos espaços políticos ou nos locais de lazer fazemos Geografia. Ou seja, no exercício de nossos direitos e deveres não só estabelecemos nossa percepção espacial como contribuímos para a produção do espaço.

Desta forma, visando à formação do cidadão, a Geografia na escola deve ser estruturada de modo a capacitar os alunos a construir e reconstruir conhecimentos, habilidades e valores que os levem a compreender melhor o mundo em que vivem e atuam. Para realizar tal tarefa o professor de Geografia utiliza várias estratégias: atividades individuais, trabalhos em grupo, trabalhos de campo, análise de fotografias, descrição de paisagens, seminários, leitura de textos, vídeos e filmes, interpretação e construção de gráficos e mapas, aulas expositivas, entre outras ações. Neste contexto se destaca a cartografia e em especial os mapas – a linguagem da Geografia.

A cartografia é uma forma de linguagem visual de todos os povos. A construção de mapas é uma prática tão antiga quanto à própria civilização humana. Desde o período em que o homem habitava as cavernas ele produzia representações espaciais. Essas primeiras representações assemelhavam-se à realidade, utilizavam símbolos pictóricos e tinham como objetivo atender fins práticos como: demarcar vias de comunicação, definir territórios de caça e pesca, controlar a arrecadação de tributos, entre outros. Os mapas atuais, ao contrário, em sua maioria utilizam elementos simbólicos abstratos e são resultados do avanço técnico-científico em várias

áreas do conhecimento: geodésia, astronomia, náutica, aeronáutica, informática, sensoriamento remoto, comunicação, entre outras (MARTINELLI, 1998).

Todavia, diferentemente das inúmeras fases e avanços por que passou a Cartografia, nas salas de aula os mapas são apresentados como figuras estáticas, sem vida, meras ilustrações. Também nas escolas, geralmente o trabalho com os mapas se restringe à realização de cópias, complementação de dados e pintura de mapas-mudos, geralmente abarcando espaços distantes daqueles frequentados pelos alunos e em formato analógico, quando os alunos de hoje já nascem num mundo digital.

Com o avanço das tecnologias de comunicação, sobretudo com a expansão da internet a partir da década de 1990, parece ter havido mudanças na forma como os jovens aprendem, brincam, se comunicam e até pensam. A geração que nasceu e cresceu imersa em um mundo informatizado, cujos membros são denominados nativos digitais (PRENSKY, 2001) ou geração digital (TAPSCOTT, 2010), entre outras denominações, possui mais facilidade em lidar com as tecnologias e têm com ela uma afinidade natural que parece inacreditável. Eles acessam a rede mundial para quase tudo: se comunicar, aprender, achar e fazer muitas coisas, especialmente para se relacionar, criar e modificar conteúdos *on-line*. E, ao contrário das demais gerações, os nativos digitais apresentam uma grande capacidade de interação. Eles utilizam, simultaneamente, várias janelas contendo *softwares* diferentes, falam ao telefone, ouvem música, fazem o dever de casa e “assistem” à televisão (uma espécie de música de fundo); enfim eles são multitarefas.

Considerando este cenário propusemos um projeto de pesquisa cujo objetivo geral é produzir e disponibilizar mapas digitais do município de Anápolis destinados a alunos e professores de Geografia do Ensino Básico. Os objetivos específicos são: a) identificar os conteúdos de Geografia normalmente ministrados em salas de aula de Educação Básica em Anápolis; b) apreciar o material didático cartográfico utilizado pelos professores para ensinar Geo-

grafia na Educação Básica em Anápolis; c) conhecer as principais demandas dos professores de Geografia em relação às representações cartográficas acerca do município de Anápolis; d) produzir mapas digitais do município de Anápolis; e) disponibilizar na web os mapas produzidos.

MATERIAL E MÉTODOS

Para o desenvolvimento da pesquisa estão sendo utilizados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários, elaboração de mapas digitais e publicação de mapas na web.

Pesquisa bibliográfica: levantamento e análise da bibliografia acerca dos seguintes temas: currículo, cartografia escolar, ensino de Geografia. Esse levantamento está sendo realizado em teses, dissertações e artigos científicos. A intenção desse levantamento é o de fundamentar a pesquisa quanto à produção de mapas digitais.

Análise documental: levantamento de propostas curriculares de Geografia das redes estadual e municipal de educação de Anápolis, além de bases cartográficas a serem utilizadas na elaboração dos mapas, desde os documentos oficiais do IBGE/DSG-ME (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Diretoria de Serviço Geográfico do Ministério do Exército), até imagens de satélite de alta resolução ou de grande escala, já disponíveis para o município. Tais análises serão realizadas com base em roteiros construídos com o fito de identificar os conteúdos de Geografia que demandam a abordagem do espaço municipal e intra-urbano.

Aplicação de questionários: estão sendo contatados professores da área de Geografia tanto ligados a escolas da Secretaria Estadual da Educação em Goiás quanto à Rede Municipal de Educação de Anápolis. É extremamente importante a participação dos professores, especialmente daqueles que ministram aulas na Educação Básica em escolas de Anápolis, os quais poderão indicar as dificuldades e as necessidades mais prementes, em termos

de material didático sobre o município e o espaço intra-urbano de caráter cartográfico.

Elaboração de mapas digitais: digitalização das bases cartográficas ou inserção, em meio digital, de documentos em formato analógico. Para cumprir esta tarefa serão utilizados softwares disponibilizados gratuitamente na rede mundial de computadores (Philcarto, Qgis e gvSIG), visando a produção de mapas temáticos abarcando o município e o espaço intra-urbano a partir da demanda apresentada pelos professores.

Publicação de mapas na web: a etapa final do trabalho consistirá na disponibilização, para toda a comunidade escolar e demais públicos, do material cartográfico produzido. Para tanto serão utilizados complementos disponibilizados pelos softwares gvSIG e Qgis que permitem a publicação de aplicações webmapping.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa encontra-se em processo de desenvolvimento tendo sido realizadas atividades que englobam as etapas de levantamento bibliográfico, análise documental, aplicação de questionários e produção de mapas digitais, sendo que nenhuma delas está concluída.

O levantamento dos currículos das redes estadual e municipal permitiu a delimitação das turmas em que as temáticas do município e localidade aparecem. Elas estão concentradas no 4º, 6º e 7º anos, com destaque para o 4º ano que aborda, tanto na rede estadual quanto a rede municipal de educação, prioritariamente o espaço do município.

Trata-se do currículo formal ou prescrito que, segundo Sacristán (2000) é determinado a partir das políticas educacionais concebidas pelo governo federal. É esse currículo que se apresenta na organização e na distribuição das disciplinas. Entretanto, nem sempre é totalmente praticado em sala de aula.

Em ambos os currículos observa-se estreita correlação entre o estudo do município e a indicação de uso ou construção de representações cartográficas. Também se percebe o imbricamento entre as diversas escalas de análise, o local, o regional, o nacional e o mundial. Além disso, é possível identificar certa preocupação com o estudo de diferentes temáticas da Geografia, tais como: população, economia, sociedade, cultura, ambiente e natureza (Quadros 1 e 2).

Quadro 1 – Conteúdos sobre o lugar e o município no currículo de Geografia da rede estadual de educação de Goiás.

ANO	BIM	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
4º ANO EF	1º BIMESTRE	Identificar os diferentes tipos de moradia no município. Identificar a formação da população do município. Relacionar semelhanças e diferenças de vários grupos humanos no município (socioeconômico - cultural). Identificar diferentes tipos de vegetação que compõem a paisagem do município/Estado.	Município: moradia população e espaço. Aspectos econômicos do município. Município: Produção e Consumo. Mapa do município. Mapa e limites do município. Clima e relevo do município.
	2º BIMESTRE	Comparar a organização espacial dos bairros mais antigos e mais novos do município: comércio, indústria, áreas residenciais, praças, áreas de lazer. Identificar os principais meios de transportes utilizados no município e os problemas relacionados a eles. Construir a planta do bairro da escola com legenda. Localizar o quarteirão da escola no mapa do município. Traçar o itinerário no mapa do município de um lugar para outro. Relacionar o clima do município à sua localização e às atividades humanas.	
	3º BIMESTRE	Identificar as atividades agrárias, industriais e comerciais. Identificar no município espaços relacionados à agricultura e a pecuária. Diferenciar atividades profissionais da zona urbana e da zona rural. Identificar no mapa limites entre os municípios vizinhos de seu próprio município. Identificar os limites naturais e artificiais dos municípios estudados.	Município: Aspectos econômicos, cartográficos, população, produção e consumo. Pontos cardeais e colaterais. Orientação e representação. Espaço urbano e rural
	4º BIMESTRE	Relacionar produtos agrícolas consumidos em casa e cultivados no município. Relacionar alimentos de origem animal consumidos em casa e produzidos no município. Identificar as matérias-primas de origem animal utilizadas nas indústrias do município. Demonstrar atitudes de respeito aos espaços públicos. Confeccionar mapa do município, com pontos cardeais e símbolos da convenção cartográfica. Localizar o município onde mora no mapa do Estado e do Brasil.	

ANO	BIM	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
6º ANO EF	1º BIMESTRE	Perceber o bairro como lugar de vivência, valores e referências espaciais e trajetórias do grupo social a que pertencem. Representar o lugar onde vive e se relaciona. Desenvolver noções sobre divisas, limites e fronteiras entre os municípios de Goiás.	Espaço geográfico. Lugar e Paisagem: Urbana e Rural. Cartografia.
	2º BIMESTRE	Conhecer os principais rios, córregos, lagos e lagoas do seu município e do estado de Goiás e perceber sua importância como vias de transporte, geração de energia, pesca, lazer entre outros	Planeta Terra
	4º BIMESTRE	Analisar o processo de ocupação e de uso do solo e as consequências das monoculturas e agroindústrias no Estado de Goiás e em seus municípios. Produzir textos de opinião sobre a questão ambiental do país, de Goiás e de seus municípios.	Natureza e degradação ambiental.

7º ANO EF	1º BIMESTRE	<p>Conhecer os limites geográficos do Estado de Goiás e a divisão político-territorial desse Estado, em diferentes mapas. Usar as coordenadas geográficas e os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais para orientar-se e localizar-se (guias rodoviários, mapas da cidade, locomoção e transporte, orientar endereços, identificar localidades entre outros).</p> <p>Reconhecer os lugares da cidade por meio da leitura de mapas, distinguir e cartografar os movimentos migratórios, os fatores internos e externos neste processo.</p> <p>Reconhecer e valorizar os patrimônios socio-culturais locais e relacioná-los com outros Estados e países. Produzir textos de opinião sobre a questão cultural do país, de Goiás e de seus municípios.</p>	<p>Cartografia, Gráficos, Tabelas.</p> <p>População brasileira e cultura.</p> <p>Trabalho e migração e mobilidades.</p>
	2º BIMESTRE	<p>Reconhecer o processo de formação do território goiano e de seus municípios.</p> <p>Identificar e diferenciar as regiões de Goiás (micro e meso). Comparar indicadores sociais e econômicos dos Estados do Brasil com o Estado de Goiás e municípios goianos para entender a situação atual do Estado de Goiás e de seus municípios no contexto nacional.</p> <p>Conhecer, analisar e refletir sobre o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil em comparação com o do Estado de Goiás, de seus municípios e produzir textos de opinião sobre estas questões.</p>	<p>Regionalização do território brasileiro.</p> <p>Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro.</p>
	3º BIMESTRE	<p>Identificar os principais rios de Goiás e de seu município. Perceber as relações e alterações que ocorrem nos ecossistemas e domínios morfoclimáticos no Estado de Goiás e seus municípios.</p>	<p>Vegetação, clima, hidrografia, relevo e solos do Brasil.</p> <p>Domínios morfoclimáticos, ecossistemas.</p>

ANO	BIM	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
7º ANO EF	4º BIMESTRE	Elaborar mapa, localizando diferentes tipos de indústrias no Brasil, na região e no município, fazer correlações entre eles e construir mapas-síntese com base no cruzamento da informação.	A Industrialização, a urbanização e modernização no campo.
8º ANO EF	3º BIMESTRE	Reconhecer a questão ambiental e suas consequências no Estado de Goiás e em seus municípios. Relacionar os problemas ambientais locais com os regionais e mundiais e produzir textos de opinião apontando alternativas para diminuir e/ou evitar os impactos ambientais locais. Compreender a questão da produção e uso de energia em Goiás e em seus municípios.	Espaços mundiais e problemas ambientais no mundo. Recursos naturais, energia e fontes energéticas.
9º ANO EF	4º BIMESTRE	Identificar, analisar e refletir sobre as questões ambientais, sociais e culturais decorrentes do processo de globalização mundial e suas implicações no Estado de Goiás e seus municípios.	Os blocos econômicos, regionais e mundo. Geopolítica.

Fonte: GOIÁS. Currículo referência, SEE, 2013.

Quadro 2 – Conteúdos sobre o município no currículo de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

ANO	BIM	HABILIDADES/ EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
4º ANO EF	1º BIMESTRE	<p>Apropriar-se da linguagem cartográfica para desenvolver habilidades de representar o Município, a Cidade, o Estado de Goiás, o Brasil e o Mundo. Identificar limites entre municípios vizinhos de seu próprio município. Localizar o município onde mora no mapa do estado de Goiás e do Brasil. Confeccionar mapa do município, observando os pontos cardeais e símbolos da convenção cartográfica. Identificar as diferentes paisagens que compõem o Estado e o município. Ler, interpretar e localizar informações relacionadas aos aspectos físicos do município contidos em gráficos, mapas e tabelas.</p>	<p>Localização geográfica do município no Estado e no país e no mundo. Os limites do município. Leitura e interpretação de mapas físicos: legendas, cores, pontos de orientação, título, etc.</p>
	2º BIMESTRE	<p>Identificar as atividades agrárias, industriais e comerciais existentes no município e no Brasil. Identificar alguns problemas ambientais da cidade, município e Estado em que mora desenvolvendo atitudes que contribuam para a diminuição dos mesmos.</p>	<p>O trabalho no espaço urbano e rural, no Estado de Goiás, no município e no Brasil. Alguns problemas ambientais da minha cidade, do meu município e do meu Estado. Preservação ambiental.</p>
	3º BIMESTRE	<p>Compreender a organização, o papel e a atuação dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário em defesa dos interesses estaduais e municipais. Identificar algumas atribuições da administração pública municipal.</p>	<p>A administração do município: Prefeito, vereadores e líderes de associações e bairros. O papel e a atuação dos Três Poderes nas esferas estadual e municipal.</p>

ANO	BIM	HABILIDADES/ EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
4º ANO EF	4º BIMESTRE	<p>Identificar as principais atividades econômicas desenvolvidas no município. Analisar a importância do DAIA para o crescimento econômico da cidade de Anápolis e seu entorno.</p> <p>Construir maquetes e croquis de paisagens urbanas do município e Estado (principais indústrias).</p> <p>Conhecer o histórico do DAIA e sua importância para a economia do Estado e município.</p>	<p>Atividades econômicas do Estado e município: - Comércio, Indústria Agropecuária e extrativismo</p> <p>O DAIA e sua importância econômica para o Estado e município.</p>

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS, Matriz curricular, 4º ano, 2016.

Quanto ao uso ou a construção de representações cartográficas percebe-se diferenças entre o currículo do estado em relação ao do município. No primeiro estão presentes mais atividades que demandam a participação dos estudantes na produção de mapas que envolvam o cotidiano dos alunos (bairro, quarteirão, escola)

Enquanto no currículo do município não há indicações mais específicas ou orientações acerca do processo de construção e utilização dos mapas, no currículo do estado de Goiás estão presentes alguns indicativos básicos, conforme explicitado a seguir.

O presente Referencial Curricular evidencia a utilização de diferentes linguagens e recursos variados no processo de ensino e aprendizagem e enfatiza a importância da linguagem cartográfica como fundamental na construção do conhecimento Geográfico. A Cartografia é entendida nesta proposta como linguagem peculiar da Geografia e, ao mesmo tempo, como

conteúdo que deve ser trabalhado com os estudantes para o desenvolvimento de noções, conceitos e habilidades. Portanto, deve ser entendida, nesta proposta, como conteúdo relevante que deve ser trabalhado em todo o ensino, de maneira sequencial, para os estudantes apropriarem-se desta linguagem.

Assim, eles podem desenvolver habilidades da alfabetização cartográfica fundamentais para a observação, leitura, comparação, interpretação, construção e tratamento das informações contidas nos mapas, plantas, cartas e em outras formas de representação [...] (GOIÁS, 2013, p. 170).

Conforme se depreende do texto há preocupação dos autores em promover a alfabetização cartográfica dos alunos a partir do uso do mapa tanto como linguagem quanto conteúdo a ser ensinado aos alunos.

A alfabetização cartográfica, conforme Simielli (1999) compreende uma série de aprendizagens necessárias para que os alunos possam continuar sua formação nos elementos da representação gráfica que deverá ser iniciada desde o 1º ano para posteriormente trabalhar com a representação cartográfica. A continuidade do trabalho com a alfabetização cartográfica deve considerar o interesse que as crianças e jovens têm pelos desenhos, as fotos, as maquetes, as plantas, os mapas, as imagens de satélites, as figuras, as tabelas, os jogos; enfim tudo aquilo que representa a linguagem visual.

Quanto à pesquisa acerca dos dados sobre o município de Anápolis, disponibilizados em sites oficiais como os do IBGE, da Prefeitura de Anápolis e respectivas secretarias, do Banco de dados estatísticos (BDE), ligado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico; do Sistema Estadual de Geoinformação (SIEG), entre outros; resultaram em um conjunto de informações do tipo vetorial, raster ou matricial, em itens do tipo tabular; além de uma informação textual, conforme identificado no Quadro 3.

Quadro 3 – Dados sobre Anápolis disponíveis em meio digital.

Tipo de dado	Descrição	Data/ano	Fonte
Vetorial	Limites dos municípios	2015	IBGE
	Setores censitários	2010	
	Aglomerados subnormais	2010	
Matri- cial/ Raster	Fotos históricas da área urbana e aspectos físicos do município		IBGE
	Croqui municipal censo demográfico do IBGE de 1970 - arquivos da PGE, escaneados pela CELG - ANAPOLIS	Geração 05/10/2009	SIEG
	Croqui para impressão 1:100.000 realizados a partir da base cartográfica 1:250.000 do SIG-Goiás - hipsometria a partir do SRTM 90	Geração 21/03/2006	
	Imagem Landsat 8 - sensor OLI - 2016 - 7 bandas multiespectrais, mosaicadas- recortada segundo a microrregião de Anápolis	Geração 11/07/2016	
Tabular	Extensão de redes de água	2000-2010	BDE/Pre- feitura de Aná- polis
	Ligações de água (número)	2000-2010	
	Agências bancárias	2006, 2007, 2009	
	Produção agropecuária	2000-2010	
	Área territorial	2002	
	Lista de bairros	2009	

Tabular	Lista de empresas - DAIA	2010	IMB
	Atendimento de esgoto	2000-2010	
	Densidade demográfica	1991, 1996 2000-2016	
	Eleitores	1991, 1996, 2000-2016	
	Crescimento geométrico	1991, 1996, 2000, 2005- 2016	
	Arrecadação de ICMS	1998-2016	
	Receitas municipais	1998-2014	
	Repasses de ICMS	2001-2009	

Tipo de dado	Descrição	Data/ano	Fonte
Tabular	População censitária total, masculina e feminina, urbana e rural	1980, 1991, 2000, 2010	IBGE
	PIB percapita	2010-2014	
	Salário médio mensal	2006-2014	
	IDEB	2007,2009, 2011,2013	
	Matrículas por nível escolar	2005, 2007, 2009, 2012, 2015	
	Frota de veículos	2005, 2007, 2010, 2012 e 2015	
	Pirâmide etária	2010?	
	Casos de dengue	2007-2012	
Textuais	História do Município	-	IBGE

Fonte: <http://downloads.ibge.gov.br/>; <http://www.sieg.go.gov.br/>; http://www.imb.go.gov.br/perfilweb/estatistica_bde.asp; <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/bde/>. Acesso em: jan-mar. 2017.

Segundo Câmara et al. (2005), as estruturas dos dados geográficos podem ser divididas em duas grandes classes: vetoriais e matriciais. Bossle (2015), por sua vez, denomina-os de dados espaciais ou geográficos.

As estruturas vetoriais são utilizadas para representar entidades geográficas, através de três formas básicas: pontos, linhas, e áreas (ou polígonos), definidas por suas coordenadas cartesianas. O ponto pode ser utilizado para identificar localizações ou ocorrências no espaço como, por exemplo, localização de crimes, ocorrências de doenças, e de espécies vegetais. Uma linha é um conjunto de pontos unidimensionais conectados. Uma área (ou polígono) é constituída por uma ou mais linhas poligonais conectadas de tal forma que o último ponto de uma linha seja idêntico ao primeiro da próxima. Os polígonos são utilizados para representar unidades espaciais tais como: setores censitários, distritos, zonas de endereçamento postal, municípios, etc.

Para cada entidade, são associados dados oriundos de levantamentos como censos e estatísticas de saúde, por exemplo. Tratam-se dos dados tabulares os quais são denominados por Bossle (2015), como dados alfanuméricos ou descritivos. Os dados tabulares têm como função descrever mais detalhadamente os elementos geográficos. O exemplo mais comum são as tabelas produzidas pelo IBGE.

Os dados matriciais, por sua vez, usam uma grade regular sobre a qual se representa, célula a célula ou pixel a pixel, o elemento que está sendo representado. A cada célula, atribui-se um código referente ao atributo estudado, de tal forma que o computador saiba a que elemento ou objeto pertence determinada célula. Nesta representação, o espaço é representado como uma matriz $P(m, n)$ composto de m colunas e n linhas, onde cada célula possui um número de linha, um número de coluna e um valor correspondente ao atributo estudado e cada célula é individualmente acessada pelas suas coordenadas. Ou seja, a representação matricial supõe que o espaço pode ser tratado como uma

superfície plana, onde cada célula está associada a uma porção do terreno (CÂMARA et al, 2005, p.33).

Segundo Bossle (2015), a quantidade relativa de pixels que a imagem possui por unidade de área define sua resolução ou a nitidez de uma imagem. Quanto mais pixels por unidade de área melhor é a imagem, pois permite análise mais detalhada do mundo real.

Os dados gráficos e tabulares podem ser encontrados em diversos locais e formatos, desde em mapas analógicos, digitais, na internet, em memoriais descritos, em GPS, em tabelas, em arquivos ASCII etc. (COSTA; SILVA, s/d), o problema é que tais dados estão espalhados em diferentes locais o que dificulta o processo de recuperação das informações. A conjugação desses dados vetoriais, matriciais e tabulares ou alfanuméricos num único espaço, forma um banco de dados geográfico que poderá ser utilizado em diferentes softwares tais como o QGIS, gvSIG e Philcarto.

O QGIS é um programa de Sistema de Informação Geográfica com código aberto e licenciado sob a Licença Pública Geral. É um projeto oficial da Open Source Geospatial Foundation (OSGeo). Pode ser utilizado em plataforma Linux, Unix, Mac OSX, Windows e Android. Apresenta diversas funcionalidades utilizando, para tanto, formatos vetoriais e matriciais além de dados alfanuméricos. Apresenta um número crescente de recursos fornecidos por funções básicas e “plugins” que podem ser desenvolvidos por qualquer usuário que saiba programar em C++ ou Python. No programa você pode: visualizar, criar, editar, analisar dados e compor mapas imprimíveis. Pode também publicar mapas na web a partir do plugin QgisCloud (BOSLE, 2015; LINO; FERREIRA, SD). Nesse software é possível construir apenas mapas corocromáticos e coropléticos.

O gvSIG é um programa computacional para Sistemas de Informações Geográficas que segue os padrões do OpenGis Consortium (OGC). Ele dispõe de funções para aquisição, armazenamento, gerenciamento, manipulação, processamento, exibição e

publicação de dados e informações geográficas. Sua linguagem de desenvolvimento é Java. Pode ser executado em diferentes plataformas de hardware/software (Linux, Windows, Mac). O gvSIG acessa formatos proprietários, tais como o ArcGIS (shp), AutoCAD (dwg) e Microstation (dgn) sem necessidade de alterar o formato. É composto por vários tipos de documentos: a) vistas – utilizados para exibição, edição, manipulação e processamento de dados geográficos armazenados em estrutura vetorial e/ou matricial; b) vistas 3D – são documentos utilizados na exibição de dados em 3D; c) mapas – documentos utilizados para a produção de documentos cartográficos; d) tabelas – utilizados para exibição, edição, manipulação e processamento de dados tabulares; e e) publicação – documento utilizado para a publicação de dados na internet a partir do programa Mapserver. O gvSIG ainda suporta extensões que permitem agregar mais funcionalidades aos software (COSTA; SILVA, SD). Nesse software podem ser elaborados mapas corocromáticos, coropléticos e mapas contendo círculos proporcionais.

O Philcarto, como os demais, é um software de uso livre, mas ao contrário dos dois anteriores não é possui código aberto. Em outras palavras, ele é gratuito, mas não é dada autorização para modificar seu código ou distribuir cópias do programa a outras pessoas ou instituições sem autorização prévia por escrito do autor. Também, ao contrário dos anteriores não é um SIG, ou seja, não possui um sistema de georreferenciamento. É um programa de cartografia automática (cartomática) desenvolvido pelo geógrafo francês Philippe Waniez. Existem duas versões do software, uma para Windows e outra para Macintosh. Para Girardi (2007), as três características que atribuem qualidade ao *Philcarto* são: a) total liberdade e versatilidade na elaboração/adaptação das bases cartográficas e de dados; b) diversidade de funções de mapeamento e análise dos dados; c) qualidade do mapa final, exportado em formato vetorial. Possui dois módulos: um básico (BASIC) e um avançado (PRO). O módulo básico permite a elaboração de mapas como os coropléticos, de círculos proporcionais, isopléticos, de isolinhas e de ligações.

Neste módulo as variáveis são representadas assim como estão na base de dados e as análises são referentes à distribuição e variação das informações pelas unidades espaciais. O módulo PRO permite análises mais profundas a partir do cruzamento e exploração das variáveis e da base cartográfica. São empregados métodos de análise estatístico-espaciais como análise de agrupamentos, análise fatorial, diagrama triangular, análise de superfície de tendência e atração dos lugares centrais (GIRARDI, 2007, p. 5). Com base nesse software podem ser produzidos mapas corocromáticos, coropléticos e mapas contendo círculos proporcionais.

Nas pesquisas sobre o uso de mapas por escolares há posicionamentos divergentes. Há autores que afirmam que os mapas para crianças devem ser específicos em razão de as capacidades de adultos e crianças serem diversas no que diz respeito à competência na leitura e interpretação das representações cartográficas. Por outro lado, há autores que acreditam que as crianças devem ter acesso a diferentes tipos de mapas (BARROSO; BENTO; CATELA, 2012).

Conforme Simielli (1999), a sugestão é que ocorra uma ampla utilização dos mapas de diferentes tipos para questionar, analisar, comparar, organizar e correlacionar dados que permitam compreender e explicar as diferentes paisagens e lugares. Estas proposições estão presentes nos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998).

A análise comparativa entre os softwares revelou que o Qgis se sobressai nos quesitos métodos estatísticos e formatos dos mapas passíveis de construção; enquanto o gvSIG, juntamente com o Philcarto, se mostraram adequados para representar corretamente os diferentes tipos de informações: seletivos, ordenados e quantitativos. A comparação entre os softwares pode ser conferida no quadro 4.

Quadro 4 Comparação entre os softwares gvSIG, Qgis e Phicarto

Nome	Tipo	Licença/Código	Mapas		
			Tipos	Métodos estatísticos	Formatos
Qgis	SIG	Livre e aberto	Corocromáticos Coropléticos	Intervalo igual Quantil Quebras naturais (jenks) Desvio padrão Quebras claras	pdf, svg, jpg, jpeg, bmp, png, tiff
gvSIG	SIG	Livre e aberto	Corocromáticos Coropléticos Círculos propor- cionais	Intervalos naturais (jenks) Quartis Intervalos iguais	pdf, ps
Phicarto	Cartomática	Livre	Corocromáticos Coropléticos Círculos propor- cionais Isopléticos Isolinhas	Limites de classes Amplitude de classes Jenks (quebras naturais)	emf, ai, svg

Fonte: Organizado pelos autores, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mapas digitais estão presentes em nosso dia-a-dia (nos celulares, computadores, GPS), no entanto, trata-se de produtos para uso geral e não destinados a grupos específicos. Nas salas de aulas estes mapas geralmente não estão disponíveis, visto que nelas utilizam-se os produtos cartográficos analógicos, principalmente mapas, disponibilizados nos livros didáticos. Tais mapas no geral não se articulam com o contexto local (do município). Daí advém a necessidade da produção de mapas locais, até mesmo para despertar interesse do aluno em relação ao estudo da cartografia, para que esse estudo se torne algo agradável e também para que o mesmo venha a desenvolver um conhecimento maior do local onde se vive.

Entretanto, para que tal aprendizado se efetive é necessário que os mapas produzidos respeitem as regras da construção de mapas de forma que os mesmos possam comunicar rapidamente a informação seja de caráter seletivo, ordenado ou quantitativo sem dubiedades; o que é possível desde que seja feita a escolha das metodologias e ferramentas corretas para cada tipo de demanda.

Com a realização dessa pesquisa tem sido possível trilhar caminhos que possibilitarão atingir os seguintes desdobramentos: a) Formar um banco de dados e de mapas sobre o município de Anápolis; b) Apresentar os resultados da pesquisa em eventos acadêmicos regionais e internos das Universidades Goianas; c) Disponibilizar material didático cartográfico para professores da Educação Básica em Anápolis e demais interessados.

REFERÊNCIAS

BARROSO, M., BENTO, T., CATELA, D. Reflexão: estudos sobre tipos de mapas para atividade de orientação em crianças. In *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V*. Coimbra: Escola Superior de educação, 2012, p. 261-266.

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

BOSSLE, R. C. *Qgis e geoprocessamento na prática*. São José dos Pinhais, PR: Editora do autor, 2015.

CÂMARA, G., CASANOVA, M.A., DAVIS JUNIOR, C., VINHAS, L., QUEIROZ, G. *Banco de Dados Geográficos*, Curitiba, Editora MundoGEO, 2005. Disponível em: <www.dpi.inpe.br/livros/bdados/cap1.pdf> Acesso em 19 de Mar. de 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

COSTA, H. de C.; SILVA, M.V.A. da. *Curso de gvSIG*. Goiânia: LAPIG/IESA/UFG; CEFET/GO. Disponível em: <https://www.lapig.iesa.ufg.br/lapig/cursos_online/gvsig/produo_cartografica.html> . Acesso em 20 Jan. 2017.

GIRARDI, E. P. *Manual de utilização do programa Philcarto. Versão 4xx para Windows*. Rio Claro/SP, 2007. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/...artigos/manual_do_philcarto.pdf. Acesso em 19 Fev. 2017

GOIÁS. *Currículo referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental*. Goiânia, 2013.

LINO, N. C.; FERREIRA, N.C. *Introdução ao Quantum Gis*. Disponível em: < https://www.lapig.iesa.ufg.br/lapig/cursos_online/qgis/index.html>. Acesso em 01 abr. 2017.

MARTINELLI, Marcelo. *Gráficos e mapas: construa-os você mesmo*. São Paulo: Moderna, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS. *Matriz curricular*. 4º ano. Anápolis, 2016.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A (org.). *A Geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*. Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

Mateus Fernandes Borges de Oliveira¹; Ana Paula Feitosa²; Cinthia Brenda Siqueira Santiago³; Hemyleni Alessandra Borges Lobo⁴; Dalva Eterna Gonçalves Rosa⁵

-
- 1 Graduando do curso de Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista do subprojeto PIBID / Interdisciplinar/UFG câmpus Goiânia. E-mail: bool.mateus@hotmail.com
 - 2 Graduanda do curso de Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista do subprojeto PIBID Interdisciplinar/UFG câmpus Goiânia. E-mail: anapaula7824@outlook.com
 - 3 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Bolsista do subprojeto PIBID Interdisciplinar/UFG câmpus Goiânia. E-mail: cinthia-santiago@hotmail.com
 - 4 Professora da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães. Supervisora do subprojeto PIBID Interdisciplinar/UFG campus Goiânia. E-mail: hemyleni@gmail.com
 - 5 Doutora em educação. Professora associada da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora de Área do subprojeto PIBID Interdisciplinar/UFG campus Goiânia. E-mail: dalvagr@uol.com.br

JUSTIFICATIVA

Dentre os inúmeros problemas que a educação sofre atualmente, a falta de interesse dos alunos pelo conteúdo, chama a atenção dos educadores. Para Almeida (2011), dois aspectos podem ser acrescentados às aulas de forma a mudar esse quadro: ações educativas que considerem o repertório dos alunos e metodologias inovadoras que auxiliem na mediação dessas ações. O ensino de geografia tem como objetivo ensinar a ler o mundo e para que a criança leia o espaço vivido, a cartografia ajuda, sendo uma linguagem que efetiva o letramento geográfico. Assim, é de extrema importância que a linguagem cartográfica seja utilizada como metodologia inovadora no processo de ensino-aprendizagem, em que mesmo sendo um procedimento técnico, não deixa de ser uma linguagem importante (ALMEIDA, 2011) Participamos do subprojeto interdisciplinar “Alfabetização e Letramento científico: uma leitura de mundo” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na escola Professor Trajano de Sá Guimarães, em Goiânia/GO, e a partir deste subprojeto foi realizada a aula “Procurando o lixo no lugar em que estudamos? ”, que teve como intuito promover o letramento científico e desenvolver práticas pedagógicas com os alunos dos anos iniciais da escolarização. Assim, Almeida (2004, p. 18) ressalta que no ensino fundamental os conhecimentos/habilidades de representação espacial devem ser desenvolvidos e aprofundados desde o 1º até o 4º ciclo, na medida em que são inerentes aos estudos da geografia.

A utilização da cartografia como metodologia no ensino de Geografia maximiza a aprendizagem dos alunos de forma a proporcionar a leitura dos fenômenos geográficos, bem como sua leitura espacial. Visualizamos isso em mapas murais, globo terrestre, mapas digitais, maquetes e mapas mentais. No entanto, para que essa metodologia seja realmente utilizada, ou seja, para que faça parte do currículo não só no papel, mas também na prática, é necessário que haja uma melhor formação dos professores na formação continuada e primordialmente na graduação. Assim, os

professores estarão aptos a utilizar a cartografia como metodologia não apenas para demonstrar os fenômenos no mapa, mas a ensinar os alunos a construir mapas e neles representar os fenômenos. Dessa forma, o potencial de aprendizado aumenta consideravelmente, pois o aluno terá que ser alfabetizado cartograficamente, com os signos, escala, legenda e todos os elementos de um mapa, e posteriormente relacionar esses elementos ao mapa, trazendo o abstrato ao concreto. Conforme Almeida:

Ensinar a ler em Geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando-se da cartografia como linguagem, efetivando-se o letramento geográfico. Ensinar a ler o mundo possui uma dimensão espaçotemporal, na medida em que o aluno necessita estruturar as redes conceituais, por exemplo, quando tem de reconhecer a localização do lugar, os símbolos utilizados e a distância entre lugares, conseguindo identificar as paisagens e fenômenos cartografados e atribuindo sentido ao que está escrito (ALMEIDA, 2011, p. 123).

A maquete é um exemplo de proposta pedagógica pois é uma linguagem cartográfica que demanda a compreensão de seus significados. Nesse caso, o significante (forma) e seu significado (conteúdo), que na maquete são indissociáveis. Portanto, os elementos previamente colocados na maquete transmitem a imagem/mensagem que quer ser passada, sendo colocados partindo de um raciocínio lógico que demanda uma organização que possibilite a compreensão do outro (FRANCISCHETT, 2001). Assim, se a maquete representa relevo, deve-se avaliar a proporção ou sobreposição a ser utilizada para efetivar essa representação.

[...] a maquete se torna um importante recurso de apoio didático pedagógico. Ao trabalhar com as informações em relevo, permitindo a visão tridimensional do espaço, ela aproxima o abstrato do

real e ao mesmo tempo, possibilita a construção dos conceitos necessários para o entendimento da representação bidimensional – o mapa –, na medida em que o professor – mediador do processo de ensino-aprendizagem – realiza a construção da maquete, a partir do mapa, e do mapa, a partir da maquete (GOMES, 2005, p.209).

Logo, as dinâmicas de uma maquete não se resumem a representação tridimensional, para sua utilização é necessário o conhecimento de elementos cartográficos, como o recurso de escala, por exemplo. Esses elementos norteiam o processo de construção, mas o objetivo maior é entender como a práxis metodológica utilizada na construção de maquetes colabora no processo do entendimento do espaço, nos anos iniciais. Além disso, a maquete como uma metodologia para o ensino de geografia, pode representar diversos fenômenos geográficos.

Representar o espaço é uma importante maneira de estudá-lo geograficamente, desde os impactos ambientais, a formação geológica, a hidrografia, o planejamento urbano, os aspectos físicos, até as mais sensíveis relações sociais. (FRANCISCHETT, 2001, p. 87).

Portanto, o educador deve aproveitar o potencial de representação e entendimento do espaço pela maquete e utilizá-la com mais frequência. No entanto, apesar dos benefícios da maquete o maior problema que os professores enfrentam ao utilizar essa dinâmica é o tempo. As maquetes de geografia demandam um tempo maior para serem construídas, e geralmente o professor tem só uma aula, ou no máximo duas para concretizar. Para que consiga mais tempo, geralmente tem que negociar a troca de aulas com outros professores, o que não pode ocorrer com frequência, pois atrapalha a rotina da escola. Para que a maquete continue sendo usada como metodologia nas aulas, é necessário que ela seja

lecionada em uma perspectiva interdisciplinar em que professores de diversas áreas a utilize.

Posto isso, a aula desenvolvida contou com alunos entre 7 e 8 anos da turma B1 da Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, localizada na Avenida T-15 do Setor Parque Amazônia em Goiânia –GO.

Figura 1: Escola Municipal Professor Trajano de Sá Guimarães, Fonte: Google 2017



A finalidade da aula foi promover a alfabetização cartográfica dos alunos acerca letramento científico em uma perspectiva interdisciplinar. Passini (2012, p.70) ressalta que para alfabetização Cartográfica, é fundamental que haja atividades que proporcionem esse avanço. Então os conteúdos programáticos da aula foram a representação espacial do lugar de vivência no caso a topologia e as diferentes perspectivas de visões (frontal, vertical e oblíqua), que Passini (2012, p.70) afirma ser estruturante para a construção do conceito de projeções cartográficas, assim como para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A representação da escola por meio da maquete buscou fomentar as noções espaciais dos alunos ao reproduzir a escola, que constituíram um olhar mais apurado do espaço, detalhando a posição e tamanho dos pavilhões, cor das paredes, localizações das árvores e salas, além de usar a criatividade para buscar elementos

que melhor representam a realidade. Os trabalhos com maquetes, prédios da escola, fotos ou modelos melhoraram a coordenação de pontos de vista auxiliando a criança a libertar-se do egocentrismo espacial, descentrando-se. (PASSINI, 2012, p.71)

OBJETIVOS

A aula “Procurando o lixo no lugar em que estudamos?” Teve como intuito promover o letramento científico e desenvolver práticas pedagógicas com os alunos dos anos iniciais da escolarização, para que pudessem se apropriar de conceitos científicos acerca da cartografia e utilizá-los no espaço em que vivem, além de reconhecer a importância de cuidar do ambiente em que vivem.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS

A proposta da aula em um primeiro momento era caminhar pela a escola para observar o espaço geográfico e depois construir a maquete, pois ao produzir a maquete de imediato haveria dificuldade dos alunos ao representar o espaço. Para a confecção da maquete usamos placa de isopor, etiquetas, tesouras, cola, caixa de pasta de dente, palitos de madeira, papelão e papel crepom. A partir da elaboração da maquete fomos perguntando para os alunos a localização de partes importante da escola como a cozinha, sala dos professores, banheiros, biblioteca, parquinho, quadra esportiva e a sala da turma.

Após a maquete ficar pronta pedimos para os alunos desenhar a maquete em diferentes perspectivas frontal, oblíqua e vertical. Aprendendo assim as noções projetivas para tencionar e compreender o espaço. Richter (2011, p.38) destaca que a noção projetiva está relacionada à perspectiva do olhar do indivíduo sobre um determinado objeto, tendo como resultado o desenho, a grafia desse objeto, que pode ser vertical, de perfil ou oblíqua. Ao produzir um desenho vertical da maquete da escola, surgiu um mapa da escola, onde os alunos deveriam acrescentar fonte, título, legenda e

orientação. No que se refere ao mapa, essa perspectiva está presente na sua própria representação gráfica, que geralmente é a vertical. (RICHTER, 2011, p.38).

Por ser um Projeto voltado para a interdisciplinaridade, foi feito a leitura de uma história em quadrinhos, cuja o tema é “A fuga do Aegypti: em busca da água prometida”, em que buscamos discutir o que são os mosquitos *Aedes Aegypti*? Quais são doenças que eles transmitem? Por que eles transmitem doenças? Como eles se reproduzem? E por que devemos cuidar do nosso quintal para que os mosquitos não se reproduzam? Assim usamos o mapa elaborado a partir do desenho vertical para localizar possíveis foco dos *Aedes Aegypti* na escola. Cabe lembrar que não é só em geografia que se lida com a representação espacial, mas também em história e ciências (estudos ambientais). (ALMEIDA, 2011, p.22)

BASE CONCEITUAL

Almeida (2004, p. 17), destaca que é função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização. Assim, a produção da maquete como instrumento para compreender a organização espacial da escola que foi de grande valia para que os alunos sistematizassem o conhecimento topológico. Richter (2011, p. 38), evidência de forma sintética, que o topológico se caracteriza por definir o lugar dos objetos. Na produção das maquetes os alunos enfatizaram a localização dos objetos na escola, suas formas e cores, buscando representar de modo coerente o lugar em que estudam.

A proposta de desenhar a maquete nas perspectivas frontal, oblíqua e vertical, teve como intuito de ensinar os alunos a entender o sistema de representação, em que eles observam um objeto real e por meio da linguagem cartográfica intensifica o desenho infantil, proporcionando uma alfabetização cartográfica em que as crianças desenvolvam noções espaciais topológicas, projetivas

e euclidianas. Nesta atividade houve uma certa dificuldade dos alunos em distinguir a visão frontal e oblíqua, isso pode ter acontecido por alguns fatores como o objeto representado ser uma maquete, os desenhos serem representados nas mesmas folhas ou falha dos docentes na explicação da atividade. Assim, explicamos novamente usando fotografias e desenhamos no quadro as diferentes visões da maquete.

O mapa da escola surgiu após o desenho vertical da maquete. Então, utilizando este mapa pedimos para que os alunos localizassem na escola possíveis focos do mosquito da dengue. Richter (2011, p. 38) destaca que o mapa é fundamental, por designar uma das principais funções da representação cartográfica, que é localizar. Mas não podemos ficar apenas na localização do mapa, é preciso que os professores apresentem uma análise da cartografia para além da localização. Isso foi um dos grandes debates no IX Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares que ocorreu em Goiânia-GO no ano de 2016. Diversos autores como Simielli, ressaltavam que os mapas produzidos pelas crianças precisavam de uma articulação com a análise, correlação e síntese, para uma que houvessem uma sistematização do mapa como meio de comunicação.

Devido à falta de tempo esta atividade ficou incompleta, faltando correlacionar e sintetizar os mapas elaborados pelos alunos, mas durante a atividade percebemos que os próprios alunos iam correlacionando os mapas deles com os dos colegas. Durante a atividade de recolher o lixo que poderiam juntar água e causar foco do mosquito da dengue, os alunos participaram ativamente da aula, não deixando passar nenhum lixo despercebido, mesmo aqueles que não juntavam água. O resultado disto foi que o mapa da escola com a localização dos lixos foi todo preenchido.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da aula foi satisfatório, os alunos participaram ativamente das atividades propostas de forma coletiva

na elaboração da maquete e caminhada pela escola, e de forma individual na elaboração dos desenhos da maquete. É importante destacar que por estarem na fase de alfabetização também desenvolvemos a linguagem oral em todo o decorrer da aula e escrita por meio das atividades propostas.

A cartografia nos anos iniciais da escolarização é muito importante, pois é uma linguagem que é usada por diversas disciplinas escolares, ciências e nas relações sociais dos indivíduos. Assim, alfabetizar cartograficamente tem a mesma importância que os outros tipos de alfabetização. Então quando um professor introduzir a linguagem cartográfica nos anos iniciais da escolarização, permite que crianças se apropriem e tenham um olhar crítico, transformador e emancipador dos lugares em que vivem.

Fonte de Financiamento: CAPES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *A cartografia no ensino de geografia: a aprendizagem mediada, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente*. Presidente Prudente: [s.n.], 2001.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. *Paraná em relevo: proposta pedagógica para construção de maquetes*. GEOGRAFIA (Londrina), v. 14, n. 1, p. 205-216, 2010.

PASSINI, Elza Yasuko. *Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHTER, Denis. *O mapa mental no ensino de geografia: concepção e propostas para o trabalho docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011

A METODOLOGIA ANARQUISTA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NO CENÁRIO ATUAL BRASILEIRO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Déborah Juliana Barbosa Moura¹;

Marcos Augusto M. Ataidés²

REFERENCIAL TEÓRICO E JUSTIFICATIVA

A TEMPORALIDADE ANARQUISTA

O presente artigo procura refletir acerca das contribuições da metodologia anarquista no processo de construção educacional brasileiro ao longo dos anos, culminando em pontos estratégicos na atualidade. Perpassada a linha do tempo da história anarquista, objetiva-se analisar como essa metodologia influencia a atualidade na didática do ensino da Geografia, visando a construção de uma educação libertária e dialógica. Como as Esco-

1 Graduada em Licenciatura em Geografia pela UEG (deborahmoura.geo@gmail.com)

2 Professor Mestre, da UEG (ataides.marcos@gmail.com)

las Novas baseadas em teorias libertarias vigentes na década de 1920, podem contribuir para uma melhor formação de discentes e docentes da área da licenciatura em Geografia. Com o objetivo de compreender o desenvolvimento das escolas anarquistas, e do processo de influência desses ideais sobre a educação no Brasil, propõe-se uma problematização do atual cenário escolar neoliberalista. A problematização delimita com clareza os desafios do professores-educadores na busca por ultrapassar as barreiras impostas pelos sistemas educacionais, que engessam a didática com o intuito da formação de demandas para o capital. Preparar e auxiliar os alunos para serem críticos de sua realidade, construir um pensamento informado que incentive a luta pelos seus direitos é entender as contribuições do movimento anarquista na educação brasileira. Dessa forma partindo do pressuposto anarquista, construir um ambiente educacional coletivo e livre, que denuncie as injustiças e lute contra os sistemas de dominação, além da criação de indivíduos desajustados, ou seja, aqueles que não se compatibilizam com o Estado e com a estrutura capitalista. A criação de metodologias que abarquem, simultaneamente, aspectos culturais, educativos e literários, de forma laica e contribua para a formação integral do aluno, que poderá no futuro abraçar as lutas por seus direitos e de sua comunidade. Este é apenas o início da problematização da metodologia anarquista.

O anarquismo como uma prática social de transformação, começou a se desenvolver nos fins do século XIX com o crescimento urbano, populacional e industrial. Através desses fatores, cresce também a exploração dos trabalhadores operários, vítimas de jornadas extensas, condições insalubres e desumanas de trabalho, salários baixos em fábricas e utilização de mão-de-obra infantil. Com o objetivo de defender a classe dos trabalhadores, surgiram diversas organizações operárias, revoltas, greves e insurreições, que foram se tornando cada vez mais comuns no país. Os anarquistas eram contrários a qualquer forma de dominação e opressão que pudesse existir na sociedade, defendiam uma comunidade

mais igualitária e solidária. Visavam a liberdade, portanto, qualquer instituição dotada de poder seria um entrave para o determinado objetivo. São contrários ao Estado, à Igreja e à propriedade privada e toda autoridade que emane dessas e de outras instituições.

Em “Paradigma anarquista em educação”, (GALLO 2006), explica que o anarquismo tem quatro princípios geradores: a autonomia individual (como ação social baseada em cada um dos indivíduos); a autogestão social (como contrária a todo tipo de poder institucionalizado); o internacionalismo (a construção de uma sociedade libertária através da dissolução dos estados-nações) e a ação direta (sendo principais atividades a propaganda e a educação). O papel da educação está então na construção coletiva da liberdade, pela denúncia das injustiças e dos sistemas de dominação, além da criação de indivíduos desajustados, ou seja, aqueles que não se compatibilizam com o Estado e com a estrutura capitalista.

A educação libertária nasce do movimento anarquista. Movimento este que surge no Brasil ainda no século XIX como elemento desestabilizador da ordem regente e influências sobre as revoltas da época e sobre o meio artístico e cultural. É nesse momento, neste mesmo século, que se noticia as greves e as primeiras tentativas de organização de núcleos de resistência de trabalhadores. O processo migratório para o Brasil principalmente de espanhóis, portugueses e italianos, foram essenciais para a divulgação das ideais anarquistas no Brasil. Portanto para os anarquistas, a educação partia de um pressuposto triplo: Educação formal, Educação não formal e Educação informal. Para Gadotti, M. (2005 p 01):

A educação formal caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A educação não formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos da diversa ordem,

tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Finalmente, a educação informal ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais.

A criação da metodologia libertária, partia do pressuposto da articulação de processos científicos, culturais e literários. O movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros no início do século, espelhava-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se noutros países, em particular na Espanha, onde Ferrer y Guardia sistematizava as bases da educação racional em sua Escola Moderna. Este, no entanto, não era um anarquista, mas possuía fortes concepções libertárias e mantinha vínculo com vários membros contemporâneos do movimento. Apesar de sua exígua experiência educativa, os princípios da Escola Moderna de Ferrer foram adotados em vários países, inclusive no Brasil. Esta tinha o ideal de “liberar a criança do progressivo envenenamento moral”, sem falsear informações, selecionar ideias, censurar a fala e o pensamento. Esta tinha como intuito a incitação ao pensamento crítico e o propósito de formar indivíduos independentes. Conforme nos traz (LUIZETTO 1982: p. 62):

O rumo tomado pelo movimento anarquista na Europa não poderia deixar de imprimir sua marca na comunidade dos socialistas libertários no Brasil, formada exatamente naquela ocasião. De fato, inspirados nas ideias e nas experiências dos educadores libertários, criaram em várias cidades ‘Escolas Modernas’ e ‘Centros de Estudos Sociais’ para a prática do ensino mútuo.

Entretanto, método da Escola Moderna reclusiana não era adotado o livro didático de geografia para os alunos. No pensamento de Elisée Reclus, geógrafo francês e militante anarquista, os livros seriam de importância fundamental para os professores perante o pensamento científico e teórico, mas não era necessário para crianças, uma vez que o contato dessas com a geografia também se dava de uma maneira diferente com a qual acontece na academia. Crianças necessitam de imaginação.

A metodologia da Escola Moderna, tinha como base a demonstração da prática de que todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito, e capazes de desenvolver as mesmas qualidades e aptidões, desde que possuíssem as mesmas oportunidades. Tinha afincado por um método objetivo e racional, apartada de qualquer prática mística, sobrenatural e religiosa. Um dos aspectos mais positivos que a Escola Moderna trouxe às comunidades foi essa abertura a novas possibilidades metodológicas. A criação de pequenas bibliotecas, festivais escolares, conferências sobre educação e sociedade, passeios campestres, quermesses e bailes familiares. Essa abertura promoveu não só a interação entre professores e alunos, mas com a comunidade escolar em um todo de forma saudável.

O levantamento das práticas recorrentes nesse artigo, são principalmente da instituição escolar privada dirigida por João Penteadado. O ambiente escolar dirigido por João Penteadado, possuía um planejamento pedagógico para a complementação da educação completa do aluno. Tanto nas áreas de saúde, higiene, artística, com foco na formação científica e com a ausência de ensino religioso. Seu método era descrito como “rápido, intuitivo e racional”, que caminhava de forma clara do simples ao complexo. É importante salientar que a racionalidade da educação na visão anarquista, era a oposição à igreja e ao estado. A educação anarquista foi importante não apenas para a “instituição escola” e para o seu fazer pedagógico, mas também para a própria Pedagogia, que incorporou muitos de seus princípios.

A Escola Moderna contribuiu também para a coeducação, prática que integrava garotos e garotas no ambiente escolar, não diferenciando as práticas de ensino para os diferentes sexos. Importante ressaltar que na época em que isso estava sendo aplicado, o público feminino ocupava um espaço muito curto dentro do ensino, como alunas. Elas recebiam educação diferenciada, inferior aos alunos masculinos. Mas no plano da educação racional e libertária, a presença do feminino era indispensável e deveria ser juntamente com os meninos, em plena igualdade e quem que houvesse nenhuma diferenciação.

Outro ponto a ser valorizado de contribuição era o incentivo à leitura. Para os anarquistas, a educação era considerada, um espaço libertador e um fator de transformação social perante as injustiças e a dominação do século XX, que deveriam propriamente ser enfrentadas com o racionalismo. O incentivo ao autodidatismo e a presença fiel de leituras que preparariam o aluno para enfrentar ideologicamente Estado e a Igreja. O uso do cinema na educação por parte da Escola Nova, também foi um ponto positivo. A criação do Cine educativo de comércio de Saldanha Marinho, após instituído, ainda assim era fiscalizado pelo governo, tanto seu funcionamento quanto o conteúdo de seus filmes.

Além da escola de João Penteadó, no período de março e outubro de 1904 funcionou, também na cidade de São Paulo, a Universidade Popular de Ensino Livre, cuja diverge-se do modelo de universidade instalado pelo Estado na década de 1930, pois sua principal função era o compromisso com a instrução do trabalhador. Essa organização tinha a peculiaridade de ser voltada para os trabalhadores e seu ritmo era organizado em consonância com o do cotidiano dos mesmos. Os cursos eram ministrados através de palestras multitemáticas, de modo que não era necessária uma frequência sistemática para acompanhar os conteúdos. A universidade, que não era restrita aos anarquistas, trabalhava com uma perspectiva racionalista e científica. A mesma era também um espaço de produção cultural, lazer e socialização. Torna-se então a

importância de pautar a forma como o estudo da ciência geográfica está sendo transmitido no meio do ensino. Cabe ressaltar que existe uma profunda necessidade de reformar o ensino de maneira geral, contudo, enfatizando também reformas dentro do ensino da própria Geografia.

Nas atuais circunstâncias, também é pautado uma nova reforma na educação brasileira. Há um pesado investimento em propagandas e em espaços de mídias para disseminar que o ensino dará maior liberdade para os alunos do Ensino Médio. No entanto, é o estudo e leitura das práticas libertárias que se mostra então fundamental para visualizar o autoritarismo e a imposição estatal no controle educacional que, desta forma, tem objetivo de eliminar qualquer possibilidade de crítica a realidade e a imposição do poder, o que só é possível a partir dos preceitos libertários.

O método das ciências naturais em escolas dogmáticas é fechado e distancia o aluno e sua realidade do objeto estudado. Peca também ao passo em que não valoriza a imaginação infantil e as inquietudes jovens, esquecendo que o pensamento científico nasce de um profundo estado imaginativo e de inquietação. Para KROPTKIN (2011 p. 35 e 36):

Nada interessa tanto às crianças como as viagens, e nada é mais chato e menos atrativo na maioria das escolas do que aquilo que ali se batiza como Geografia. [...] as crianças não são grandes admiradoras da natureza enquanto esta não tem nada a ver com o homem.

Para isso a educação libertária dentro da Geografia se faz importante, pois é ela quem dá um novo sentido, é a interação do aluno com o mundo e suas novas percepções a partir do estudo crítico que o atrai. Nesse momento, ela desperta não só o gosto pela ciência geográfica, mas todo um leque de ciências naturais que são defasadas pelos métodos e práticas de ensino que afastam o aluno e sua vontade de compreender.

Trata-se também de apreender, não decorar, mas compreender e se sentir parte de um todo. Na educação libertária, a Geografia é mais do que uma ciência, é quem desperta o pensamento crítico e científico, a visão de mundo e quem une todos em um mesmo sentimento fraterno, independente de nação.

A AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO

Concebe-se o neoliberalismo como um conjunto de ideias políticas e econômicas do sistema capitalista, que defende a não participação do estado na economia. Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo; nasceu na chamada Escola de Chicago, através dos postulados de dois economicistas Milton Friedmann⁴ e Frederic Hayek, na crise econômica dos anos 60, com a acusação de ser o Estado o responsável pela crise. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no âmbito do mercado e funcionar a sua semelhança. É ponto de destaque três objetivos relacionados ao que a retórica neoliberal atribuiu ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financia-

mento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Para a lógica neoliberal, o estudo deve manter-se tecnicista, e ter como objetivo supremo a formação de demandas para o capital. Doravante a essa realidade, observamos a reforma do ensino médio que traz em peso a ideologia neoliberalista para o ambiente escolar. De acordo com Pablo Gentili,

A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1998, p. 104).

Assim culminando no ponto que desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, com os seus cursos preparatórios para o nível superior e para o exercício prático de uma profissão de imediato, até a Universidade, o sistema educacional está atuando, hoje, no Brasil, a partir de uma visão de mundo nitidamente mercadológica. Não é relevante a lógica neoliberal que o egresso do ensino médio ou da universidade tenha “habilidade racional”, isto é, seja capaz de pensar o mundo e a si mesmo e elaborar uma crítica. O que interessa é que ele seja “competente” para dar conta das tarefas às quais é submetido. Dessa maneira, de acordo com SANTOS & MESQUIDA:

Cabe à educação formar um futuro trabalhador adaptado às exigências do mercado, dotado de flexibilidade e de vontade ‘gelatinosa’, passível de ser plasmada na empresa. Essa educação mantida pelo Estado ou pelo Estado em parceria com a empresa, seria a educação para o século 21. (2007, p. 87).

É na agenda neoliberal, onde a educação passa a ser tratada como mercadoria, e começam a surgir pontos como controles de direção escolar através de O'S (organizações sociais). A insistência em um ensino técnico que seja completamente desassociado da filosofia e da sociologia e que ignore a carga intelectual e cultural dos estudos de história. A formação da denominada “massa de manobra”, onde os adolescentes e jovens veem a educação ser sucateada e não se posicionam em defesa de seus direitos e das conquistas já adquiridas ao longo de muitos anos de luta. A agenda neoliberal é proeminente, especialmente no governo goiano, que não mede esforços para sucatear todos os meios educacionais públicos ligados ao estado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA COMO AGENTE DE MUDANÇA NA ATUALIDADE

A educação é a base da liberdade na esfera integral do sujeito perante o âmbito social. Através da educação que mudanças profundas ocorrem na sociedade. O meio mais eficaz de controle do povo e alienação é sucateamento e desincentivo a educação. Para os anarquistas, a forma de luta por direitos e de construção de um ambiente menos injusto era através de uma educação que ultrapassasse os limites escolares, que formasse a mente de forma crítica e ampla. A educação expande os horizontes intelectuais e forma sujeitos problematizadores de sua realidade e impulsionados a fazer uma diferença substancial em seu meio social. Para Arendt (1990):

[...] o homem é livre porque ele é um começo e, assim, foi criado depois que o universo passara a existir [...]. No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem ao mundo já existente alguma coisa nova

que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. (Arendt 1990, p. 223)

Desde meados do século XIX, o movimento anarquista demonstrou vivo interesse pelos assuntos educacionais, preocupando-se, especialmente, com o papel da educação no processo de mudança da sociedade. Os anarquistas partiam do princípio da liberdade, sendo contra todo o gênero de opressão e recusavam-se a exercer qualquer forma de coerção. Essa é uma das principais contribuições anarquistas para replanejamento do âmbito educacional geográfico na atualidade.

A geografia é a única ciência que consegue explorar a dualidade do meio físico e social, levando em consideração as ações do homem na natureza e as ações da natureza no homem. Através do ensino de geografia é possível criar um sujeito que analise com rigor a sociedade em que se encontra e crie intervenções, que mesmo pequenas podem transformar e somar na luta pelos direitos civis.

Transformar o âmbito educacional através da união, não somente da dualidade geográfica, mas em todos os aspectos, para a formação integral dos sujeitos, ou seja, favorecendo ao desenvolvimento de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo de todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, desde dos primeiros anos educacionais. A presença do movimento anarquista nos assuntos educacionais, muito nos ensina, sendo possível destacar as constantes críticas à educação religiosa e a condenação da falta de unidade no ensino, dividido entre: “educação científica” e “educação profissional”, que beneficiava a ordem social vigente. De acordo com Luizetto, diversos autores criticam o tipo de instrução que divide os burgueses e os trabalhadores. “Aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos” (BAKUNIN *apud* LUIZETTO, 1889, p.23). O objetivo da educação anarquista é a liberdade, para que se possa formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade, que lutem pela liberdade de todos.

A busca por mais debates problematizando o ambiente escolar e as políticas educacionais, intervenções de cunho libertário que ampliem os horizontes intelectuais dos alunos como, visitas técnicas, trabalhos de campo e oficinas temáticas, são heranças da educação anarquistas que podem transformar o ensino de Geografia. Trazer para o ambiente escolar a contextualização dos problemas reais que os alunos enfrentam como a falta de infraestrutura na escola e no bairro, problemas como falta de água ou de asfalto, conscientizando os alunos que eles possuem direitos e que devem lutar por eles. A herança educacional anarquista uma base para refletirmos sobre um novo sistema político e social e também fazermos a desconstrução de um poder explorador e excludente. Na concepção anarquista, o indivíduo é desenvolvido para que se perceba como ser humano livre, sem se deixar explorar, oprimir, independente e consciente de seus direitos e deveres.

A criação de métodos de ensino cada vez mais democráticos que contextualizem a linguagem do aluno e que sejam acessíveis as classes mais baixas é um dos principais pontos a serem refletidos na atualidade. A maioria das oportunidades de crescimento individual provem do nível educacional do indivíduo, sejam oportunidades de emprego ou ingresso no ensino superior. Educar com qualidade e empenho as massas é automaticamente contrariar o regime do governo mundial é delegar a oportunidade de mudança significativa na vida daqueles que são marginalizados e excluídos pela minoria que possui o poder econômico e político.

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto que a educação tem como base princípios políticos-pedagógicos e que estes apresentam concepções ideológicas, que afetam toda a sociedade e, por conseguinte, o campo educacional. A pesquisa buscou compreender as influências da proposta anarquista na história da educação brasileira e como essa carga ideológica pode contribuir para uma educação

libertaria no âmbito atual do ensino de Geografia. Por conseguinte, foram realizados os seguintes passos metodológicos:

- Estudo e revisão do referencial teórico a respeito das categorias e conceitos principais que darão direcionamento à pesquisa: Anarquismo, educação libertária e educação dialógica;
- Levantamento de material bibliográfico sobre a temática proposta, autores nacionais e estrangeiros no âmbito da educação em Geografia; educação libertária e dialógica e educação anarquista.

CONCLUSÃO

Em suma conclui-se que, a herança da metodologia e da história da educação anarquista é um poderoso instrumento de problematização e reflexão do seio educacional da atualidade. A busca pela mudança do ambiente educacional deve ser não só pela luta da preservação dos direitos básicos, mas para a instrução das massas que tem a numerabilidade para provocar mudanças reais na sociedade. A ideia de autonomia, apesar da passagem dos anos e das mudanças sociais, parece conservar essencialmente o mesmo sentido: o de “liberdade” de organização, de pensamento, de gestão, de ação. E é essencialmente através da educação libertária que nascem os sujeitos livres e autônomos, que podem lutar por seus direitos.

REFERÊNCIAS

- BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- FARJ, Federação Anarquista do Rio de Janeiro – Organização Integrante da Coordenação Anarquista Brasileira. *ANARQUISMO NO BRASIL: PERDA E TENTATIVA DE RETOMADA DO VETOR SOCIAL*. Rio de Janeiro – 2015.
- GUARDIA, Francisco Ferrer Y. *A Escola Moderna*. Trad. Camilo Alvares. São Paulo: Terra Livre .2014
- GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. 268p.
- GENTILI, A.A.P.; SILVA, T.T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- História das Ideias e Movimentos Anarquistas – Vol. 1: A Idéia*. Porto Alegre: L&PM, 2007
- RECLUS, Elisée; KROPOTKIN, Piotr. *Escritos Sobre Educação e Geografia*. São Paulo: Terra Livre. 2011.
- WOODCOCK, George (org.). *Os Grandes Escritos Anarquistas*. Porto Alegre, L&PM, 1985.

ENSINO DESENVOLVIMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS

Ismael Donizete Cardoso de Moraes¹; Maria Eugênia Batista da Silva Neta²; Raimundo Nonato Silva de Oliveira³

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a formação de conceitos geográficos por meio da organização do ensino presente na teoria do ensino desenvolvimental elaborada por Davydov. Nossa preocupação com o tema parte do entendimento de que a educação escolar se constituiu historicamente como uma forma cultural e insti-

-
- 1 Licenciado em Geografia pela *Faculdade Auxilium de Filosofia Ciências e Letras de Lins*; Mestre em Geografia (UFG); Doutorando em Geografia (UFG). Professor da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). E-mail: ismaelcardoso4@hotmail.com
 - 2 Licenciada em Biologia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Educação (UFMT). Doutoranda em Ciências e Matemática (UFG). Professor da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). E-mail: vitoreugenia@bol.com.br
 - 3 Licenciado em geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso e professor da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). E-mail: Raimundo.palmeiras@hotmail.com

tucionalizada de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações, por meio do qual ocorre o processo de humanização e a reunião das condições de inserção e posicionamento crítico na sociedade. Nosso objetivo principal é o de apresentar o ensino desenvolvimental como proposta para professores e estudantes de geografia interessados em aprofundar os estudos na temática e, assim, refletirem sobre três aspectos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: o conhecimento teórico do conteúdo disciplinar, a organização do ensino e a mediação didática. Destacamos a pertinência do estudo, pois mesmo com décadas de discussões sobre a necessidade da inserção de uma concepção crítica no ensino dos conteúdos geográficos, o tratamento dispensado a esse saber em nossas escolas tem sido de manutenção da enumeração, classificação e memorização, características da geografia tradicional, ou seja, um ensino que dificilmente consegue desenvolver nos alunos o pensamento e o conhecimento sobre a essência dos objetos produzidos historicamente e que constituem o espaço geográfico. Organizamos o texto em três seções. Na primeira, analisamos o ensino de geografia, evidenciando suas características e possibilidades na visão de Santos, Cavalcanti e Couto. Na segunda, apresentamos a proposta do ensino desenvolvimental de Davydov com contribuições de Libâneo, Hedegard, entre outros. Finalizamos com uma proposta de plano de aula nessa perspectiva.

O presente artigo discute a necessidade de superação do ensino empírico na educação escolar, algo que estamos discutindo há alguns anos com professores, nos momentos de formação continuada nas escolas e no grupo de estudo e pesquisa intitulado “Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental”, formado por professores da Universidade Federal de Mato Grosso, alunos de graduação e professores da educação básica de Barra do Garças-MT.

Nosso objetivo principal é o de apresentar o ensino desenvolvimental como proposta para professores de geografia interes-

sados em aprofundar os estudos da temática e, assim, refletirem sobre dois aspectos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: a organização do ensino e a mediação didática.

Nossa preocupação com o tema parte do entendimento de que a educação escolar se constituiu como uma forma cultural e institucionalizada de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade às novas gerações, por meio do qual, segundo Leontiev (1978), se humanizam e reúnem as condições de inserção e posicionamento crítico na sociedade. Aliás, esse tem sido o parâmetro para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e de seus desdobramentos em termos filosóficos, curriculares e metodológicos. No entanto, a realidade tem adquirido contorno diferente, com pouco aprofundamento nos conteúdos e alunos apáticos. Esse cenário tem se constituído em uma preocupação para os professores, que se sentem impotentes diante do baixo nível de aprendizagem dos alunos e do imediatismo das políticas educacionais para a obtenção de resultados.

Com o ensino de geografia não tem sido diferente e a discussão em torno do assunto se intensifica e divide opiniões, tanto na elaboração das políticas públicas quanto na formação inicial e continuada de professores. Em geral, o que se tem notado é uma tentativa de direcionamento do trabalho dos professores com manuais pré-elaborados, acentuando-se a desvalorização do ensino de geografia e de outras disciplinas consideradas menos importantes pelos reformadores da educação, o que se pode evidenciar na reforma do Ensino Médio.

Porém, mesmo com as limitações impostas pela estrutura escolar vigente, principalmente de valorização de manuais, da quantidade em detrimento da qualidade, do trabalho técnico do professor e da aprendizagem mecânica dos conteúdos, entendemos que o presente trabalho possa contribuir para a reflexão de professores e estudantes, notadamente acerca da possibilidade de superação da reprodução empírica dos conteúdos geográficos.

Assim, nas próximas seções discutimos o ensino de geografia evidenciando as características e possibilidades, a proposta da didática desenvolvimental e finalizamos com uma proposta de planejamento nessa perspectiva.

O ENSINO DE GEOGRAFIA, UM PARADIGMA A SER RECONTEXTUALIZADO.

Mesmo com décadas de discussões, o tratamento dispensado ao saber geográfico em nossas escolas tem sido de manutenção do ensino tradicional/empírico, ou seja, um ensino que dificilmente consegue desenvolver nos alunos um pensamento sobre a essência dos objetos produzidos historicamente no espaço geográfico. Isso porque, nessa concepção, fatos e acontecimentos são abordados “como se fossem dados a serem constatados, memorizados e descritos em si mesmos, como se fossem ‘coisas’ que tivessem sentido e significado neles mesmos, em sua existência empírica e que a ciência tivesse apreendido esse significado em seu todo” (CAVALCANTI, 2013, p. 52).

Santos (2006) apresenta uma alternativa para a quebra desse pensamento empírico da geografia tradicional ao afirmar que, em uma perspectiva crítica, o caminho seria partir da totalidade concreta, ou seja, de como ela se apresenta nesse período de globalização e, então, examinar as relações que se estabelecem entre a Totalidade-Mundo e os Lugares. “Isso equivale a revisitar o movimento do universal para o particular e vice-versa [...]” (SANTOS, 2006, p. 73).

Para o referido autor, a ideia de totalidade é um legado importante da filosofia clássica que muito contribui para a análise e o conhecimento da realidade, na qual todas as coisas do universo formam uma unidade. Dessa forma, “cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a Totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes” (SANTOS, 2006, p. 74).

É importante que entendamos e consideremos essa relação de unidade dos contrários, pois mesmo que Santos esteja se referindo à epistemologia do pensamento geográfico, a ideia é de extrema relevância para pensar a organização do ensino em uma perspectiva que possibilite ao aluno perceber as situações particulares no caráter geral do objeto de estudo e vice-versa. Isso lhes possibilitaria o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento para além do empírico.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013, p. 51) afirma que o objeto de análise geográfica não pode ser concebido como se a explicação estivesse nele próprio, mas sim como uma abstração, uma construção teórica:

O espaço geográfico não corresponde a um referente direto da experiência empírica, não é um objeto em si mesmo, a ser descrito em suas características externas. Ele é uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo.

Ao formular essas ideias, a autora indica que muitas vezes não há uma predisposição para que o aluno consiga desenvolver um tipo de raciocínio que lhe possibilite se relacionar com o mundo como objeto de pensamento, visto que o contato imediato e empírico geralmente transmite uma sensação de conhecimento desejável. Assim, compete ao professor o esforço intelectual para que, por meio da mediação didática, proporcione ao aluno as condições para a construção do conhecimento teórico-científico e o relacione com o seu cotidiano.

Isso significa dizer que o professor de geografia, ao organizar o ensino, deve encontrar, nas práticas espaciais dos alunos, ou seja, nos espaços em que eles exercem suas atividades diárias, a conexão com os conceitos científicos correspondentes. Subentende-se que o professor possui o conhecimento nuclear do conceito e, com isso, proporcione aos alunos encontrar, no caso particular, as determina-

ções do conhecimento geral e, a partir daí, fazer generalizações e resolver problemas relacionados a situações similares.

Couto (2006), por meio do conceito de paisagem, desenvolve um pensamento que relaciona a concepção empírica de conhecimento e a construção de conceitos pelos alunos. Ainda, afirma que a paisagem pode ser compreendida por aquilo que vemos, ou seja, por elementos sensíveis da realidade. Para ele, embora em nosso cotidiano não enxerguemos as coisas isoladas, em geografia classificamos a paisagem como natural, se há predomínio de elementos naturais ou paisagem humanizada, quando prevalecem aspectos humanos. Assinala para o fato de que, ao fazermos isso, estamos conceituando, mas nem por isso ultrapassamos os atributos senso-perceptíveis ou empíricos da realidade. O conceito assim compreendido não ultrapassa o caráter de uma classificação da realidade. Nas palavras do autor (2006, p. 5), dizer que “a paisagem, ou a região, ou o território, ou o espaço, compõem-se destes ou daqueles elementos não significa dizer o que eles são”. Portanto, nessa atividade não passamos da enumeração, classificação e memorização, características da geografia tradicional.

Para o autor, conceituar seria aplicar a outra situação a palavra aprendida, de modo a diferenciar outras paisagens, classificando-as e analisando-as como naturais ou humanizadas. Trata-se, logo, da capacidade de generalizar a partir de uma situação particular. Nessa perspectiva de pensamento, Couto (2006, p. 5-6) afirma que a generalização “caracteriza-se pelo trânsito da descrição de propriedades de um objeto individualizado a sua descoberta e separação em uma classe de objetos similares”. Isso significa que o trânsito entre o imediato (sensível, aparente) e o mediato (conceito) é dado pelo universal, ou seja, pelo nuclear do objeto ou fenômeno em estudo.

Qual seria então o nuclear, a essência do conceito de paisagem? Em Santos (2006, p. 66) encontramos uma indicação de que o nuclear do conceito de paisagem corresponde ao “conjunto de **formas** que, num dado momento, exprimem as heranças que

representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (grifo nosso). Esse deve ser o ponto de partida para que o professor, ao organizar e mediar o ensino, possibilite aos alunos transitarem do sensível, do aparente, ao conceito.

Desse modo, a paisagem como fruto da classificação, natural ou humanizada, é empírica e não pode ser confundida com a paisagem concebida teoricamente, pois, segundo Vygotsky (2001, p. 398), “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” e somente pode ser alcançado ao desvelarmos sua essência e historicidade.

Nessa perspectiva, não se trata de um procedimento para lidar com os fenômenos geográficos individualizados, aparentes, mas sim de tal forma que possibilite a solução de problemas considerando sua totalidade e historicidade, desenvolvendo a compreensão das origens, relações e dinâmicas dos fenômenos. Nesse sentido, “pelo procedimento epistemológico teórico, o objeto é observado enquanto se transforma. Ao recriar-se o objeto em sua relação com outros objetos, essas relações são reveladas” (HEDEGAARD, 2002, p. 205).

Com isso se propõe que, ao resolverem problemas relacionados ao conhecimento teórico, organizados pelos professores, os alunos sejam capazes de fazer generalizações de um caso particular e aplicar o conhecimento geral a outros casos particulares, contribuindo para a formação dos conceitos geográficos indispensáveis à compreensão do mundo. Por exemplo, se o aluno consegue captar a historicidade e a concreticidade constitutiva de uma paisagem particular consegue apreender a sua generalidade, abrindo caminho para aplicar esse conhecimento e analisar outras paisagens.

Desse modo, a formação de conceitos geográficos pode ser entendida como uma espécie de percurso a ser realizado nas aulas de geografia, tendo como ponto de chegada o conhecimento teórico.

A formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade

para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais (teoricamente espaciais, se assim se pode dizer) (CAVALCANTI, 2011, p. 201).

Para viabilizar essa proposta em sala de aula, é necessário que os conteúdos trabalhados tenham como objetivo a formação de conceitos geográficos, destacando-se, neste estudo, o conceito de paisagem.

Essa é uma das contribuições da teoria histórico-cultural e de seus desdobramentos didáticos realizados pelos discípulos de Vygotsky, entre eles Davydov, o principal pensador do ensino desenvolvimental.

O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Vasily Vasylyevich Davydov, da terceira geração de pensadores na linha sucessiva de Vygotsky, é considerado um dos grandes teóricos da didática russa, pensada a partir da teoria histórico-cultural. Davydov passou mais de duas décadas pesquisando o ensino nas escolas russas, com o objetivo de organizar uma “teoria do ensino voltada para o desenvolvimento do pensamento das crianças e jovens” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320), alterando a lógica desse ensino:

Em que primeiro eram aprendidas as características aparentes do objeto; em seguida os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aquisição dos conhecimentos empíricos pelos alunos. Davydov inverteu essa lógica e segundo sua teoria, primeiro os alunos

dominam o aspecto genético, essencial dos objetos, relacionado à sua produção científica, como um método geral para análise e solução de problemas relacionados a esses objetos. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 320).

Assim, na base da teoria de Davydov destacam-se a generalização, a formação de conceitos teóricos e a atividade de aprendizagem pelos estudantes, em que a formação “das generalizações conceituais se considera uma das finalidades principais do ensino escolar” (DAVYDOV, 1988, p. 101).

Em relação à formação da generalização conceitual nos alunos, Davydov (1988) afirma que, historicamente, esse processo, defendido por psicólogos e pedagogos, tem sido observado como procedimento de desenvolvimento das disciplinas escolares. Porém, faz uma ressalva:

Aclarar esta circunstância tem uma importância teórica de princípio. O caso é que na psicologia e na didática se fala habitualmente de generalização e do conceito como tais. Na realidade quando se trata da via para formar a generalização conceitual [...], corresponde falar de sua interpretação lógico-formal. (DAVYDOV, 1988, p. 103-104).

As abstrações e generalizações do tipo lógico-formal e o pensamento daí resultante somente levam à formação de conceitos empíricos. Nesse sentido, Davydov (1988, p. 104) explica que “no esquema lógico-formal entra tanto a formação dos conceitos cotidianos como de conceitos empíricos da ciência. As abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos”.

Logo, a base do raciocínio lógico-formal se limita à análise externa e aparente dos objetos, como se a produção científica pudesse ser simplificada ao dado em si. Com isso, na generalização conceitual empírica as particularidades essenciais do objeto não são separadas, ou seja, as propriedades externas são tomadas como

essência, como no exemplo de paisagem analisado por Couto. Isso não quer dizer que os conhecimentos empíricos sejam descartados, pois “a psicologia vigente recomenda aos professores utilizar a experiência empírica cotidiana de familiarização dos escolares com as coisas e fenômenos como base para que assimilem os conhecimentos escolares” (DAVYDOV, 1988, p. 110).

Nesse caso, Davydov (1988) alega que vários psicólogos têm afirmado que o fato de desconsiderar as imagens cotidianas concretas acarreta consequências negativas. Em seu diálogo com o psicólogo S. Baranov, defende que “uma criança de sete anos sai do mundo das imagens concretas para ingressar paulatinamente no mundo das abstrações, no mundo dos conceitos” (idem, p. 110).

Para Davydov, é plenamente possível desenvolver o pensamento teórico com os alunos, ainda que a prática escolar tenha sido marcada pela utilização dos conhecimentos sensoriais cotidianos deles para o desenvolvimento de conceitos empíricos. Cabe aos professores inverter essa lógica para que o conhecimento se desenvolva pela via da reestruturação qualitativa, tendo em vista a formação do conhecimento científico teórico. Entretanto, isso não tem sido observado durante o ensino dos alunos e essa prática pode ser atribuída à “aplicação da teoria do pensamento empírico na psicologia pedagógica e na didática do ensino [...]” (idem, p. 111).

A formação de conceitos empíricos segue a lógica do requisito didático de avançar do particular para o geral. Nessa forma de pensar, o geral se constitui como resultado da comparação de objetos singulares, da definição de uma ou de outra classe de objetos, ou seja, da ascensão do sensorial ao abstrato expresso na palavra, ou seja, a generalização do objeto, não do pensamento. Nesse caso, os termos empírico e teórico têm a seguinte interpretação: “[o] primeiro é o sensorial-concreto e o segundo, o abstrato-geral, verbal” (idem, p. 111). Assim, quanto maior for a quantidade de objetos que demonstra uma determinada classe, mais abstrata e ‘teórico’ será o pensamento.

Nesse sentido, Davydov (idem, p. 114) afirma que na teoria da generalização empírica se examina apenas a percepção de forma subjetiva do conteúdo: “[n]essa teoria está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos”. Dessa maneira, o aluno tem uma relação direta com os resultados do processo, não percebendo, historicamente, como o conceito se formou, inversamente:

O conhecimento que representa as inter-relações entre interno e externo, entre essência e aparência, entre original e derivado, é chamado de conhecimento *teórico*. Tal conhecimento só pode ser apropriado se o sujeito reproduz o verdadeiro processo de sua *origem*, recepção e organização, isto é, quando o sujeito transforma o material. Então, o material adquire um propósito orientado-para-a-aprendizagem porque agora a intenção está voltada somente para a repetição de atos que outrora levaram pessoas a descobrir e conceituar o conhecimento teórico. (DAVYDOV, 1999, p. 4).

Para Libâneo (2004, p.124), essa perspectiva de ensino “possibilita a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento” de forma articulada e unificada. Dessa forma, no processo de formação do pensamento teórico o aluno desenvolve ações mentais pela solução de problemas que provocam a atividade mental. Nesse processo de desenvolvimento cognitivo se apropria do conhecimento teórico e desenvolve as capacidades relacionadas a esse conhecimento. Nessa perspectiva,

[d]ominar um conceito não significa conhecer apenas as características dos objetos e fenômenos que engloba, mas também saber como usar o conceito na prática, saber operá-lo. Isso significa que a assimilação do conceito envolve não apenas o caminho para cima, a partir do singular para a generalização nos casos parciais, mas também no sentido oposto, de cima para baixo, do geral para o particular, singular. Sabendo o geral deve-se saber

como aplicar em um caso particular, isolado, com o qual temos relação em um determinado momento (DAVYDOV, 1982, p. 27, tradução nossa).

Entender essas questões que dizem respeito à forma de organização do pensamento é fundamental para compreender o processo de (re)produção histórico-espacial. Além disso, o conhecimento teórico, ao ser produzido, vai além da enumeração e classificação das partes. Assim, “quando o conhecimento de uma transformação responde o porquê ocorre, no que resulta, sobre que base e devido a que possibilidade se converte no que é e não em outra coisa, tem-se o pensamento teórico, constituinte do conceito (teórico)” (DIAS; MANZONI, 2011, p. 3).

Para Cavalcanti (2013), isso só é possível porque, nessa concepção de conhecimento, o sujeito e o objeto mantêm entre si uma relação de interdependência e, como resultado dessa relação, temos uma transformação tanto de um como de outro. O objeto empírico passa a ser concebido intelectualmente, ao passo que o sujeito, ao ampliar seu universo simbólico e construir subjetivamente a realidade objetiva, também supera a condição de indivíduo empírico. Nesse sentido, “a tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir unilateralmente o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrir sua essência” (DAVYDOV, 1988, p. 142).

Davydov explica que, para examinar as particularidades das abstrações, generalizações e conceitos teóricos por meio do pensamento teórico, se baseou nas características que se evidenciam no conhecimento científico com a ascensão do abstrato ao concreto. Afirma também que o conhecimento científico é uma das formas desenvolvidas da consciência social das pessoas, sendo esta também uma peculiaridade do direito, da arte e da moral. Logo, todas as formas de consciência social constituem o produto do ‘pensamento organizado’ que tem a lógica do pensamento teórico. Designa a lógica dialética, com seu caráter compreensivo, cria-

dor ou teórico, uma relação direta com a ciência e com “todas as outras formas ‘superiores’ de consciência social por manifestarem as leis do pensamento unitário” (idem, p. 156).

Nesse sentido, o pensamento teórico ou racional, com seus traços característicos, se revela de distintas formas na consciência social e, além de possibilitar a análise da base genética do todo, carrega em si a potencialidade do ato reflexivo, que possibilita aos homens examinarem constantemente os fundamentos de suas ações mentais “e com eles medeia uma com as outras, desentranhando assim suas inter-relações internas” (idem, p. 156).

Assim, no desenvolvimento do pensamento teórico, na escola, ganha importância o papel exercido pelo professor de geografia, tanto no planejamento como no trabalho de mediação da aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois, ao pensar os conhecimentos disciplinares (o que ensinar), pedagógicos (como ensinar) e nos alunos (para quem ensinar), o professor deve se esforçar no sentido de que sua prática propicie abstrações e generalizações que possibilitem resolver uma tarefa teoricamente, ou seja, não só para um caso particular, mas também para os casos semelhantes. É com esse entendimento que encaminhamos a seguir uma proposta de planejamento.

O PLANEJAMENTO ESCOLAR

Normalmente, a planificação das atividades escolares ocorre em três níveis relacionais e complementares. O plano de escola, mais conhecido entre nós como Projeto Político Pedagógico, de caráter mais geral, consiste em um documento que expressa as ligações da escola com o sistema educacional e traça suas diretrizes em termos filosóficos, conceituais e operacionais. Nele se expressam, segundo Gandin (2001), a realidade global existente e a realidade global desejada, a realidade escolar existente e a realidade escolar desejada.

Do confronto das duas últimas projeta-se, democraticamente, para um modelo de escola desejável. Por se tratar de um documento que não direciona apenas os atos da administração e a legalidade da escola no sistema educacional, a sua construção coletiva inclui a “distribuição do poder e a possibilidade de decidir na construção não apenas do ‘como’ ou do ‘com que’ fazer, mas também do ‘o que’ e do ‘para que’ fazer” (GANDIN, 2001, p. 81).

Entendemos que, em termos de gestão da atividade docente, essa construção coletiva e democrática vincula as ações mais específicas dos professores, como o plano de ensino e o plano de aula, à visão mais ampla da escola. Além disso, contribui para um gestão pedagógica mais democrática em sala de aula.

O plano de ensino, segundo Libâneo (1994), encontra-se em um nível intermediário. Nele se estabelece a organização do trabalho docente em termos de objetivos específicos, conteúdos, desenvolvimento metodológico e a avaliação para o ano ou semestre.

Quanto ao plano de aula, trata-se de um detalhamento do plano de ensino e, segundo Gil (2012), a diferença se dá pela especificidade dos conteúdos pormenorizados e objetivos mais operacionais no plano de aula. Segundo Libâneo e Freitas (2009, p. 1), o plano de aula deve fornecer:

[...] os indicadores qualitativos daquilo que se espera que os alunos aprendam. Na teoria do ensino desenvolvimental, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos.

Nesse sentido, o plano de aula deve orientar, por meio da atividade de aprendizagem, a assimilação teórica dos conteúdos e o desenvolvimento de ações mentais, ou seja, a internalização de lógicas de pensamento que se traduzam na capacidade dos alunos

de fazerem generalizações e, a partir delas, aplicar o conhecimento na análise e resolução de problemas particulares.

A atividade de aprendizagem, para Davydov, se desenvolve em seis passos, estruturados a partir do uso de modelos como ferramentas de aprendizagem. Esses passos têm sua produção determinada pelas diferentes estruturas das tarefas didáticas:

A tarefa de aprendizagem é produzida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações que passamos a enumerar: 1ª transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; 2ª modelação da relação diferenciada em forma objetivada gráfica ou literal; 3ª transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades em 'forma pura'; 4ª construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral; 5ª controle da realização das ações anteriores; 6ª avaliação da assimilação geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem. (DAVYDOV, 1988, p. 181).

Para desenvolver o planejamento com as ações e operações propostas por Davydov, neste trabalho contemplamos o conteúdo de paisagem para o 6º ano do Ensino Fundamental. *A priori*, entendemos que o planejamento possa ser desenvolvido em seis aulas de 60 ou 50 minutos, porém, ao deslocarmos a preocupação central de um paradigma conteudista e de assimilação empírica para um paradigma de apropriação conceitual, o tempo se relativiza. Isso nos convida à reflexão, pois o conceito de paisagem nessa concepção de ensino e de aprendizagem mobiliza outros conceitos, como os de espaço geográfico, lugar, território, sociedade, economia e meio ambiente, tal qual nos ensina Vygotsky (2000), uma pirâmide conceitual.

Por entendermos que a aprendizagem, em uma perspectiva histórico-cultural, ocorre do coletivo para o individual, priorizamos, no desenvolvimento das tarefas, o trabalho coletivo, prefe-

rencialmente com agrupamentos de alunos que apresentem diferentes níveis de desenvolvimento.

DETALHAMENTOS DO PLANO DE AULA

Nos passos a seguir apresentamos uma proposta de planejamento pensada a partir da geografia crítica e da didática desenvolvimental.

OBJETIVO GERAL

Desenvolver com os alunos o conceito de paisagem e sua importância para a análise crítica da produção espacial.

O NUCLEAR OU A ESSÊNCIA DO CONCEITO

Trata-se de uma atividade em que o professor analisa a relação principal do conceito em estudo, que orientará as demais etapas do planejamento e a mediação didática. Entendemos que no caso da paisagem seja a forma, ou melhor, o conjunto de formas, que, em dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza (SANTOS, 2006, p. 66).

MOTIVAÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO

- a. Apresentação do conteúdo;
- b. Discussão com alunos com o objetivo de conhecer o que sabem sobre o conteúdo/conceito e como este aparece em seu cotidiano. Servirá de parâmetro para análise (avaliação) do desenvolvimento intelectual dos alunos. Se o professor preferir, poderá requisitar dos alunos um texto que revele o conhecimento que possuem sobre o assunto em pauta.

AÇÕES E OPERAÇÕES.

AÇÃO 01: Transformação dos dados da tarefa de aprendizagem, a fim de revelar a relação principal da paisagem⁴.

Objetivo de aprendizagem: Apropriar-se da relação universal do conceito de paisagem.

Operação 01: Leitura de texto. Seleccionamos alguns textos⁵ que podem ser utilizados com alunos do sexto ano, entretanto, sugerimos que sejam feitas adaptações, principalmente com a utilização de imagens do lugar, do espaço vivido pelos alunos. Nessa operação, o professor deve problematizar, fazendo alguns questionamentos sobre o texto. Abaixo alguns exemplos.

- a) De acordo com o texto, como você entende a paisagem?
- b) Quais as características da paisagem natural e social?

Procedimentos: leitura em grupo, discussão, produção e socialização.

Operação 02: Exibição de vídeo “Temporalidades na Paisagem”⁶.

O vídeo escolhido retrata, de forma animada, o processo histórico de constituição da paisagem. Envolve implicitamente conceitos de técnica, tecnologia, meio ambiente, tempo e espaço. Pode ser explorado com as seguintes tarefas:

- a) Se a paisagem pode ser definida como uma porção do espaço captada pela visão em dado momento, como foi possível representá-la em um vídeo, em movimento?

4 Por se tratar da principal ação de instrumentalização dos alunos, o professor deverá organizar a quantidade de operações que julgar necessárias para a apropriação do conceito.

5 Acesso na seção endereço eletrônico.

6 Acesso na seção endereço eletrônico

- b) Como as necessidades do homem foram criando as paisagens?

Procedimentos: discussão no agrupamento, produção e socialização.

AÇÃO 02: Modelação da relação encontrada em forma objetivada da paisagem.

Objetivo de aprendizagem: Representar gráfica ou literalmente o entendimento sobre paisagem.

Operação 01: Elaborar um mapa mental que expresse a compreensão da influência de aspectos políticos, econômicos e sociais na constituição das paisagens.

- a) Discussão no grupo sobre o entendimento de paisagem.
- b) Elaboração de um mapa mental individualmente.
- c) Escolha de um mapa mental, por grupo, para apresentação aos demais.

AÇÃO 03: Transformação do modelo com vista a estudar as propriedades intrínsecas da paisagem.

Objetivo de aprendizagem: Analisar as características essenciais da paisagem.

Operação 01: Discutir os aspectos fundamentais da paisagem natural e social a partir da produção (modelo) dos alunos. Nessa ação, o professor deve fazer as intervenções que julgar necessárias, tendo como parâmetro o conhecimento que os alunos demonstraram no modelo elaborado na ação dois.

AÇÃO 04: Construção de um sistema de problema específico (tarefa particular), que pode ser resolvido mediante aplicação do modelo geral do conceito.

Objetivo de aprendizagem: resolver problemas particulares a partir da aplicação sobre o conceito de paisagem

Operação 01: Leitura de diferentes paisagens. Priorizar imagens que façam parte do cotidiano dos alunos e que expressem aspectos relevantes da ação humana na produção do espaço geográfico. Nessa operação, os alunos podem ser estimulados pelo professor a realizarem a tarefa de fotografar pontos da cidade que considerem importantes para a leitura espacial, considerando aspectos sociais, políticos, econômicos ou ambientais.

- a) Observação das imagens;
- b) Descrição e análise dos elementos que historicamente influenciam e formam as paisagens.

Procedimentos: discussão no agrupamento, produção e socialização.

Operação 02: Resolução do problema:

- a) Qual a importância da paisagem para a compreensão dos aspectos sociais, econômicos e políticos?

Procedimentos: discussão no grupo, elaboração de um resumo/esquema e apresentação dos grupos.

AÇÃO 05: Controle da realização das ações precedentes.

Objetivo de aprendizagem: resolver um problema de aprendizagem

Operação 01: A paisagem não é somente o que percebemos pelos sentidos, mas uma construção social. Justifique.

- a) Discutir em grupo a resolução do problema;
- b) Socialização dos grupos.

AÇÃO 06: Avaliação da aquisição do modelo geral enquanto resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

Objetivo de aprendizagem: avaliar a apropriação dos alunos em relação ao conceito de paisagem.

Operação 01: Produzir um o texto que expresse a compreensão de paisagem.

- a) Discussão no grupo sobre a aprendizagem de paisagem.
- b) Elaboração individual de um texto sobre o conceito de paisagem.
- c) Apresentação livre dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, convém fazermos algumas reflexões em relação à utilização da didática desenvolvimental no ensino de geografia.

A primeira, relacionada aos resultados do processo. Como afirmamos na primeira seção, estamos envolvidos em um grupo de estudo e pesquisa que se encontra na fase de aplicação dos planejamentos em sala de aula. Dessa forma, em breve discutiremos os resultados alcançados pelo professor responsável pelo desenvolvimento desse plano em sala de aula.

Em segundo lugar, a necessidade que se nos apresenta de repensarmos o ensino de geografia, uma vez que tem prevalecido, nas políticas públicas, a ideia de treinamento dos professores para desenvolverem conteúdos e metodologias pensadas externamente e que dificilmente contribuem para que os alunos analisem e reflitam sobre a essência dos fenômenos geográficos e, assim, quebrem barreiras ideológicas que os impedem de fazer a crítica.

A terceira reflexão situa-se no campo do interesse dos alunos pelo conhecimento dos conteúdos de geografia, um tema recorrente nas rodas de conversa de professores. Nesse caso, lançamos um questionamento. Não estaria, em parte, a apatia dos alunos relacionada a uma prática muito comum de ensino direto dos conteúdos de geografia, que exige apenas a memorização para a reprodução empírica nas provas?

Nesse aspecto, longe de prescrevermos um receituário, entendemos como salutar a discussão sobre o papel dos professores

no planejamento e na mediação didática e dos alunos, como sujeitos ativos no processo de apropriação do conhecimento. Assim, apresentamos aos professores de geografia o ensino desenvolvimental como uma possibilidade de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

BRITO, L. Temporalidade na paisagem. Youtube. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=temporalidade+e+paisagem&oeq=temporalidade+e+paisagem&aqs=chrome..69i57.10301j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=temporalidade+e+paisagem&tbm=vid>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CASTRO, D. G. Significados do conceito de paisagem: um debate através da epistemologia da geografia. Disponível em: <http://www.pucsp.br/~diamantino/paisagem.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.⁷

COLEGIOWEB. Mudanças na paisagem mundial. Colegioweb. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/geografia/mudancas-na-paisagem-mundial.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PENA, R. F. A. Conceito de paisagem. **Mundo educação**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/conceito-paisagem.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SANTIAGO, E. Transformação das paisagens naturais pelo homem. Infoescola. Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/transformacao-das-paisagens-naturais-pelo-homem/>. Acesso em: 10 jun. 2017.

7 Texto exclusivo para o professor. Discute a epistemologia do conceito de paisagem na perspectiva de Carl Sauer (morfologia da Paisagem), Denis Cosgrove, (Simbolismo da Paisagem) e Milton Santos (distinção entre paisagem e espaço).

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. (Org.). *Desafios da didática em geografia*. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2013. p. 45-65.

_____. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

COUTO, M. A. C. A invisibilidade do visível: conceitos e organização do ensino de geografia. *Revista Tamoios*, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 1-31, 2006.

DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Havana: Editorial Progreso, 1988.

_____. *O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky*. Texto de conferência proferida na reunião do Comitê Internacional da International Society for Cultural Research and Activity Theory. Roma: Departamento de Ciências Psiquiátricas e Medicina Psicológica da Universidade de Roma, 1992.

_____. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? Trad. de Cristina Pereira Furtado. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Ed.). *Learning activity and development*. Aarhus: University Press, 1999. p. 123-138.

_____. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DIAS, M. S.; MANZONI, R. M. Pensamento empírico e teórico no ensino da matemática e da língua materna. Em: *V EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*, v. 1, 2011. p. 1-18.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-67.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Revista Educar*, n.24, Curitiba: Editora UFPR, 2004b, pp.113-147.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. *A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. Texto didático (digitado), 2009.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilvevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico científico. In: LONGARESI, A. M.; PUENTES, R.V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

PERSPECTIVAS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFG/REGIONAL JATAÍ

Josy Carla da Silva Pena¹; Alécio Perini Martins²; Suzana Ribeiro Lima Oliveira³

INTRODUÇÃO

A formação de professores em Geografia é abordada na pesquisa pela Prática Como Componente Curricular. Quer-se saber como se efetiva a Prática Como Componente Curricular nas disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG – Regional Jataí). A investigação centra-se no estudo do projeto político pedagógico do curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG – Regional

1 Estudante do curso de Licenciatura em Geografia. Bolsista PROLICEN. Unidade Acadêmica Especial de Estudos Geográficos – UFG/Regional Jataí. E-mail: drajosycarla@gmail.com

2 Professor Doutor na Unidade Acadêmica Especial de Estudos Geográficos – UFG/Regional Jataí. E-mail: alecioperini@yahoo.com.br

3 Professora Doutora na Unidade Acadêmica Especial de Estudos Geográficos – UFG/Regional Jataí. E-mail: suzanarili@yahoo.com.br

Jataí) e também em informações fornecidas pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia por meio de questionários aplicados em todos os períodos no primeiro semestre letivo de 2017. Entre os principais resultados, nota-se que a maioria dos discentes não tem conhecimento sobre o que seja a Prática como Componente Curricular, confundindo-a, na maioria das vezes, com as cargas horárias práticas que a maioria das disciplinas do curso apresentam no projeto político pedagógico do curso.

O desenvolvimento desse artigo, integra o projeto de avaliação da formação de professores na Regional Jataí que, por sua vez, operacionalizará a concretização de pesquisa em nível nacional sobre a formação docente no contexto das alterações desenhadas pelas DCNs de 2002, intitulada “Projetos de Formação de Professores de Geografia: 10 anos após as Diretrizes Curriculares Nacionais”.

Verificou-se nas IES, uma distorção das concepções de práticas de formação docente e como elas são concretizadas nos currículos de formação de professores em Geografia. A Prática Como Componente Curricular tem sido ministrada apenas no Estágio Curricular Supervisionado, que com as novas diretrizes apresenta-se em um campo distinto nos currículos, sem nenhuma explicitação da Prática Como Componente Curricular, gerando incertezas na formação de professores em Geografia.

A presente pesquisa **justifica-se** a partir da reflexão: mesmo que a Prática Como Componente Curricular está materializada numa base legal a partir das diretrizes curriculares de formação de professores em nível superior para a educação básica, ela ainda precisa ser discutida pelos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores no curso de Licenciatura em Geografia na UFG-REJ, no sentido de inserir a reflexão buscando sua efetividade.

O **objetivo geral** do presente trabalho foi analisar como a prática enquanto componente curricular tem sido efetivada no curso de Licenciatura em Geografia da UFG/REJ, seja em disciplinas de núcleo específico, seja em disciplinas de núcleo comum,

indicando caminhos para uma melhor condução dessa prática na formação docente. Os objetivos específicos foram: analisar o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da UFG/REJ, com ênfase na carga horária das disciplinas e nas atividades propostas para a formação de professores; e conhecer como se efetiva, ou não, a prática como componente curricular no curso de formação de professores de Geografia da UFG/REJ, caracterizar a maneira pela qual a teoria e a prática se efetivam na formação do professor de Geografia na UFG – Regional Jataí.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONTEXTO HISTÓRICO

Os primeiros cursos de formação de professores de Geografia no Brasil aconteceram a partir das reformas educacionais do ensino superior no início do século XX. Os cursos foram abrigados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil (atual UFRJ), que tinham como objetivo desenvolver a cultura filosófica e científica, formando professores secundários. A formação em Geografia acontecia simultaneamente com a formação em História, num único curso de graduação, onde os professores eram europeus (ROCHA, 2000).

A partir da década de 50 houve maior difusão de cursos de Geografia tanto nas instituições federais quanto nas particulares. Com a lei de Diretrizes Curriculares da Educação Nacional de 61, com resolução em 19 de dezembro de 1962, os cursos de formação de professores de Geografia tiveram uma nova regulamentação com um currículo mínimo para todos os cursos de graduação, que teria quatro anos de duração com as seguintes matérias obrigatórias: geografia física, geografia biológica ou biogeografia, geografia humana, geografia regional, geografia do Brasil, cartografia; e duas matérias optativas entre: antropologia

cultural, sociologia, história econômica geral e do Brasil, Etnologia e Etnografia do Brasil, fundamentos de petrografia, pedologia e geologia, mineralogia e botânica (ROCHA, 2000).

No período de ditadura militar houve mudanças em relação ao ensino de Geografia, que passaram por uma reforma voltada a construção de uma identidade nacional que prevalecia um discurso direcionado a efetivação do exercício do poder cultural (HALL, 2006), que era o permitido para a época. Com a Lei nº 5692/71 a educação básica brasileira foi organizada em primeiro e segundo graus. Também foi organizado um currículo pleno do estabelecimento de ensino, onde foi introduzido no primeiro e segundo grau Estudos Sociais como disciplina que se constituía por:

Uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando (PEN-TEADO, 1991, p.20).

Ficou claro que essa era uma tentativa de tirar do currículo escolar as disciplinas específicas de Geografia e História. Nesse período, a duração dos cursos de licenciaturas foi diminuída para 3 anos, e possuía orientação universal para as duas disciplinas, tornando precária a formação dos professores brasileiros para atender as especificidades que cada uma dessas ciências exige. Posteriormente, a duração da chamada licenciatura curta foi diminuída para 1200 horas, onde os professores tinham qualificação para exercer a docência em três meses, o que foi mais um golpe para a educação brasileira. Com essa postura adotada pelo governo, muitas instituições de ensino superior fecharam os cursos de Geografia, para dar atenção aos cursos de Estudos Sociais (ROCHA, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 96 (BRASIL, 2006), trouxe mudanças para o cenário ora imposto pela ditadura militar, onde seus projetos pedagógicos e curriculares foram revistos. Em junho de 1997 uma resolução estabeleceu os “programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e da educação profissional em nível médio” (ROCHA, 2000, p.138). Em setembro de 1999, foi elaborada outra resolução, essa sobre os Institutos de Educação Superior. “Tais institutos possuíam caráter profissional e visavam propiciar a formação continuada e complementar para o magistério da educação básica” (ROCHA, 2000 p. 138).

Em 19 de fevereiro de 2002 entra em vigor a partir da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em nível de graduação, onde são propostas mudanças na grade curricular, separando o bacharelado da licenciatura que possuía uma Área Básica de Ingresso (ABI); estabelecendo uma nova carga horaria, sendo ela:

Art. 1º Os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais (BRASIL, 2002).

No entanto, nas disciplinas específicas nas licenciaturas, em muitos estabelecimentos de ensino, continuaram desconsideran-

do a prática em uma reflexão para a atuação docente profissional e que deve ser garantida ao longo de todo o curso. Em 02 de junho de 2015, as orientações quanto a carga horária, passaram a ser:

Art. 13 Os cursos terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 08 semestres ou 04 anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Com a orientação de 3.200 horas, e a obrigatoriedade da garantia, ao longo de todo o curso da Prática como Componente Curricular (PCC), iniciou-se um processo de reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). No entanto, muitos questionamentos surgem quando esses são analisados, assim, considera-se essa reflexão de grande relevância.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)

Os cursos de formação de professores tem enfrentado ao longo do tempo um grande problema relacionado a um conceito de ensino bifurcado, com uma vertente caracterizada pela supervalorização dos conhecimentos teóricos, menosprezando as práticas enquanto fonte de conteúdo na formação de professores; e outra, caracterizada pela supervalorização do saber pedagógico através da prática, desprezando os conhecimentos teóricos na análise contextual das práticas. Assim, são ministrados cursos em que os conhecimentos teóricos e as práticas de ensino não são correlacionados (ANDERI, 2008).

Para desfazer a bifurcação dos cursos de formação de professores, faz-se necessário entender o que é essa PCC, que pode ser denominada como prática curricular, prática de ensino e prática profissional, tendo sido definida no Parecer CNE nº.28/2001:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001p.9).

As reflexões desenvolvidas nos cursos de formação de professores devem apoiar a execução da PCC em todas as disciplinas. A avaliação prática dá uma visão crítica da teoria e da estrutura

curricular do curso, mostrando que é uma tarefa de toda a equipe formadora, e não só dos responsáveis pelo estágio (CNE/CP 28/2001).

A prática deve ser exposta como uma ação repleta de teoria, debelando-se da ideia defasada de que o estágio é o espaço reservado à prática, e na sala de aula tem-se a teoria. A PCC possibilita a reflexão do conteúdo que está sendo aprendido pelo discente, e que será ensinado por ele quando estiver atuando como docente na educação básica. Reflete questões ligadas ao saber profissional, e neste caso o saber profissional é o do professor. Segundo Anderi (2008), a PCC é:

É um elemento relacionado ao exercício da docência e que deve estar presente em todas as disciplinas constantes da matriz curricular dos cursos de formação de professor, ela deve articular o conhecimento específico da área de formação com as condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica (ANDE-RI, 2008, p. 75).

A ideia de inserir a prática em todo o processo de formação de professores não é algo atual. Valnir Chagas em 1975, já apontava uma incoerência em que a prática acontece somente depois das matérias teóricas. O ideal seria que ela acontecesse ao longo de toda a formação (CHAGAS, 1975). A partir da LDB de 1996 que a concepção de prática começou a ganhar novos moldes, mas foi com as Diretrizes Curriculares de 2001, com resolução em 2002, que de fato a prática como componente curricular aparece explicitamente, com uma reflexão de indissociabilidade entre a teoria e prática desde o início dos cursos de formação de professores (NETO e SILVA, 2014).

Deve-se deixar claro a diferença que existe entre a prática como componente curricular e o estágio supervisionado. A prática como componente curricular tem uma carga horária de quatrocentas horas, devendo ocorrer desde o início do curso ao

longo de todo o processo formativo, em locais além da sala de aula que poderão auxiliar o discente na reflexão do que está sendo aprendido, e que ele levará para a escola posteriormente na condição de docente, tendo como orientação e supervisão somente a instituição formadora articulada ao trabalho acadêmico. O estágio supervisionado tem como carga horária mínima quatrocentas horas, tendo início na segunda metade do curso com um tempo mais concentrado, dentro do espaço escolar, sob a orientação da instituição formadora e supervisão da escola articulada à prática e ao trabalho acadêmico (DINIZ-PEREIRA, 2011).

METODOLOGIA

Para se atingir os objetivos propostos, foram utilizados a seguinte metodologia/instrumentos: análise documental e aplicação de questionários. A pesquisa foi desenvolvida tendo como referência o estudo de caso conforme a abordagem qualitativa de Lüdke e André (1986).

Etapa 1 – Análise do projeto pedagógico: A análise do projeto pedagógico do curso de Geografia da UFG-REJ foi feita para conhecer os seguintes aspectos: a relação do projeto com as DCNs em relação a formação do professor de Geografia; a concepção e uso da prática como componente curricular; a relação entre teoria e prática; a posição e a carga horária das disciplinas de caráter pedagógico no curso; a concepção e as propostas de estágio; e a abordagem da Geografia escolar.

Etapa 2 – Análise da percepção dos discentes sobre os impactos das DCNs no curso: A análise foi feita, por meio da aplicação de questionário aos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UFG – REJ, para conhecer a sua percepção sobre a prática como componente curricular, além de estabelecer, de forma estatística, um percentual de alunos matriculados no curso de Licenciatura em Geografia, com sugestão de 50% da amostra total.

RESULTADOS

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

O projeto político pedagógico do curso de Geografia que está em execução data do ano de 2005. O norteamento para a elaboração da proposta tornaram por base, as diretrizes curriculares, a partir dos seguintes documentos:

Lei No. 664/1979: disciplina profissão do geógrafo e dá outras providências; Decreto No. 85138/1980: regulamenta a Lei 664/1979;

Lei No. 7.339/1985: altera a redação da Lei 664/1979;

Decreto No. 92.9290/1986: regulamenta a Lei No. 7.399/1985;

Lei de Diretrizes e Base – LDB (Lei 9.394/96): estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

Parecer CNE /CP 028/ 2001: dá nova redação ao Parecer CNE/ CP21/ 2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior;

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/ CP 1/ 2002 CNE/ CNE/ CP2/ 2002;

Resolução CNE/ CNE/ CP 2/ 2002: institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Geografia: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer No. CNE/ CES 492/ 2001, e Parecer No. CNE/ CES 1.363/2001, homologado em 25/01/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia;

Resolução CONSUNI N° 06/2002, que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário (UFG, 2005, p.13-14).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UFG, 2005), o curso de Geografia, preocupou-se com a dimensão pedagógica, na matriz curricular, de modo a não reduzi-la a aspectos isolados ou restringi-la ao estágio supervisionado, desarticulada do restante do curso. Assim, a prática de ensino e outras disciplinas pedagógicas estão presentes ao longo do curso, permeando todo processo de formação do professor, no interior das áreas e das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, visando a promover a articulação das diferentes práticas pedagógicas, numa perspectiva interdisciplinar, no entanto, essa orientação não aparece em todas as partes do PPC do curso.

O curso de licenciatura da UFG/REJ tem carga horária de 2984 horas, sendo 2176 horas de disciplinas, 416 horas de estágio curricular e 200 horas de atividades complementares. As disciplinas voltadas para a prática para formação de professores se concentram apenas na licenciatura e nas disciplinas específicas voltadas para esse tema. Nas disciplinas de núcleo comum o tema não é proposto nas ementas, então fica a cargo do professor querer ou não implementar técnicas e didática na disciplina ministrada.

A matriz curricular da modalidade licenciatura propõe uma articulação com a formação do profissional da educação que irá

atuar na pesquisa e no ensino nos níveis fundamental e médio. Para atender a esta proposição os licenciados terão:

- Formação teórico-metodológica;
- Formação de conteúdos obrigatórios;
- Formação complementar;
- Formação pedagógica e didática (UFG, 2005, p. 29).

Além das 400 horas previstas na Resolução CNE/CP02, de 19/02/2002, foram aumentadas 160 horas por meio da Resolução CEPEC 631/2003. As disciplinas direcionadas à licenciatura estão estruturadas em três blocos de atividades:

- 574 horas de disciplinas pedagógicas da formação de professores, distribuídas ao longo do curso;
- 416 horas de estágio, em que a pesquisa se constitui como princípio metodológico da formação de professores, sendo oferecido a partir da segunda metade do curso;
- 400 horas de práticas educativas, sendo 200 horas de atividades complementares, e as demais diluídas nas disciplinas ao longo do curso, o que será garantido por meio de suas ementas (UFG, 2005, p. 22).

O estágio curricular da licenciatura visa o aprender a ser professor, configurando-se como uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino e com as atividades acadêmicas. Tem como objetivo colocar o estudante em contato com o ambiente profissional, discutindo e refletindo sobre seu papel no ensino básico e na sua profissão.

Fica evidenciado que a concepção e uso da Prática como Componente Curricular não está exposta de forma clara nesse Projeto Político Pedagógico, não se fazendo uso do Parecer CNE nº.09/01, e das Resoluções do CNE/CP 2 de 19/02/2012 e Nº 2 de 1/07/2015, deixando a cargo de cada professor a implementação nas disciplinas. No novo Projeto Pedagógico do curso de Geografia, que entrará em vigor no primeiro semestre de 2018, serão acrescentadas 400 horas de prática como componente curricular ao curso de licenciatura, elevando a carga horária de 2800 horas para 3200 horas. Essas 400 horas serão distribuídas ao longo do processo formativo, dispostas em todas as disciplinas, em carga horária de 10 horas.

ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS DISCIPLINAS DE ACORDO COM OS DISCENTES.

A análise dos dados foi feita através de questionários distribuídos para os discentes do curso de Geografia para verificar a efetivação da prática enquanto componente curricular. Tem-se uma rotatividade de professores muito grande em algumas disciplinas devido à alta quantidade de professores substitutos, visto que a defasagem de professores efetivos é ampla, por falta de concurso/vagas para a Regional Jataí e questões relacionadas a licença de professores que já são efetivos.

Foram aplicados 37 questionários correspondentes a 100% do total de alunos com matrícula ativa do curso de licenciatura, para: o terceiro, o quinto e sétimo período, porque o regime anual do curso oferta somente esses períodos no primeiro semestre, onde 51% dos alunos responderam. As respostas variam entre: ótima, boa, média, insatisfatória e não contemplada, que significa que não houve em nenhuma hipótese, a PCC. Também foram questionados sobre as atividades desenvolvidas a partir da PCC. Os discentes deveriam responder sobre todas as disciplinas que já cursaram desde o primeiro período, incluindo os núcleo livres e optativas. As disciplinas de Trabalho Final de Curso e Estágio Su-

pervisionado em Geografia IV, correspondentes ao oitavo período não tiveram respostas pois nenhum dos alunos entrevistados cursaram as mesmas.

Em relação às disciplinas do primeiro período, 19 discentes cursaram. As disciplinas de Geologia Geral, Cartografia Básica, e Fundamentos de astronomia, foram as disciplinas melhor avaliadas nos quesitos “ótima” e “boa, com 53%, 35% e 33%, respectivamente. Já as disciplinas de Estatística Básica, Formação Sócio Espacial, Geografia e Demografia e Geografia e Sociedade, tiveram avaliação “insatisfatória ou “não contemplada”, com 67%, 47%, 42% e 39%, respectivamente.

A disciplina de Cartografia Básica, de acordo com os discentes, teve como PCC, noções de localização com o uso do GPS, prática com cartas topográficas e mapas físicos para interpretação e leitura. A disciplina de Fundamentos de Astronomia teve como PCC observações das constelações no observatório móvel da UFG, que fica a cargo do curso de Física, e utilização do telescópio para observação dos planetas do Sistema Solar. A disciplina de Geologia Geral, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC, atividades práticas com rochas, confecção de caixas com amostras de rochas e minerais e observação de rochas e minerais na natureza. Já as demais disciplinas não tiveram nenhuma atividade, segundo os alunos, que se encaixe nos parâmetros da prática como componente curricular:

Tabela 1: Disciplinas ofertadas no primeiro período

1º Período	Ótima	Boa	Média	Insatis- fatória	Não con- templada
Estatística Básica	1	1	1	3	12
Cartografia Básica	5	6	4	1	3
Formação Sócio Espacial	2	2	3	3	9
Fundamentos de Astronomia	3	6	6	2	2
Geografia e De- mografia	1	3	3	4	8
Geografia e So- ciedade	2	2	4	3	8
Geologia Geral	10	6	2	0	1

Em relação às disciplinas do segundo período, 19 alunos cursaram. A disciplina de Cartografia Temática, no quesito “ótima”, obteve 53%. Geologia e Recursos Minerais obteve 53% no quesito “boa” e Introdução à Climatologia, 37% no quesito “média”. As disciplinas de Formação do Território e do Povo Brasileiro e Geografia da População, tiveram maior avaliação no quesito “não contemplada”, com 53% e 39%, respectivamente.

A disciplina de Cartografia Temática, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC a confecção de maquetes do relevo de alguns locais do Sudoeste Goiano e produção e interpretação de mapas temáticos. Já a disciplina de Geologia e Recursos Minerais, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC, demonstração prática das estruturas rochosas na natureza, e a disciplina de Introdução à Climatologia, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC, visita até a estação meteorológica da UFG e utilização de equipamentos de medição de precipitação e temperatura.

Tabela 2: Disciplinas ofertadas no segundo período

2º Período	Ótima	Boa	Média	Insatisfa- tória	Não contem- plada
Cartografia Te- mática	10	8	1	0	0
Formação do Território e do Povo Brasileiro	4	1	2	2	10
Geografia da População	3	3	2	3	7
Geologia e Re- cursos Minerais	5	10	2	1	1
Introdução à Climatologia	1	4	7	2	5

Em relação às disciplinas do terceiro período, entre 15 a 19 discentes cursaram. Geomorfologia Geral e Climatologia Dinâmica, foram as disciplinas melhor avaliadas no quesito “ótima”, com 50% e 29%, respectivamente. Já as disciplinas de Fundamentos Filosóficos e Sócio Históricas da Educação, Teoria e Metodologia da Geografia e Geopolítica e Geografia Política, tiveram maior avaliação no quesito “não contemplada” com 60%, 56% e 53%, respectivamente.

Tabela 3: Disciplinas ofertadas no terceiro período

3º Período	Ótima	Boa	Média	Insatisfa- tória	Não con- templada
Climatologia Dinâmica	5	3	2	3	4
Fundamentos Filosóficos e Sócio Históricos da Educação	1	2	1	2	9
Geomorfologia Geral	9	5	1	0	4
Geopolítica e Geografia Política	2	3	1	2	9
Teoria e Metodologia da Geografia	1	2	1	4	10

A disciplina de Geomorfologia Geral, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC, observação em campo de diferentes relevos da natureza e afloramentos rochosos, e a disciplina de Climatologia dinâmica teve como PCC, campo com coleta de dados entre Jataí e Alto Paraíso de Goiás para análise climatológica e operação de equipamentos de medição de fatores climatológicos.

Em relação às disciplinas do quarto período, entre 12 e 18 alunos cursaram. Geografia Agrária, Geoprocessamento e Didática e Formação de Professores, foram as disciplinas mais bem avaliadas nos quesitos “ótima” e boa”, com 41%, 39% e 38%, respectivamente. Já as disciplinas de Teoria e Metodologia da Geografia Contemporânea, Princípios de Sensoriamento Remoto e Psicologia da Educação I, tiveram maior avaliação no quesito “não contemplada”, com 50%, 46% e 44%, respectivamente.

A disciplina de Geografia Agrária, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC, aula campo com análise dos contrastes entre a pequena e grande propriedade rural. A disciplina de Geoprocessamento, teve como PCC, aulas práticas no laboratório de informática para aprender a produzir mapas com programa ArcGis, e a disciplina de Didática e Formação de Professores, teve como PCC, elaboração de plano de aula e produção de maquetes e materiais didáticos.

Tabela 4: Disciplinas ofertadas no quarto período

4º Período	Ótima	Boa	Média	Insatisfa- tória	Não contem- plada
Didática e Forma- ção de Professores	3	6	2	0	5
Geografia Agrária	7	5	1	0	4
Geoprocessamento	7	2	1	1	7
Princípios de Sen- soriamento Re- moto	1	1	1	4	6
Teoria e Metodo- logia da Geografia Contemporânea	3	2	0	3	8
Psicologia da Edu- cação I	3	5	1	0	7

Em relação às disciplinas do quinto período, entre 6 e 10 alunos cursaram. Geografia Urbana, Pedologia e Psicologia da Educação II, foram as disciplinas mais bem avaliadas nos quesitos “ótima” e “boa”, com 40%, 38% e 33%, respectivamente. Já as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia I e Didática

e Formação de Professores em Geografia tiveram maior avaliação no quesito “não contemplada”, com 50% e 38%, respectivamente.

A disciplina de Geografia Urbana, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC, aula campo na cidade de Jataí para observação de bairros e segregação sócio espacial e elaboração de artigo científico. A disciplina de Pedologia, de acordo com a percepção dos discentes, teve como PCC, aula prática ensinando o manejo do solo e coleta de perfis de solo. A disciplina de Psicologia da Educação II, de acordo com a percepção dos discentes teve como PCC, nenhuma atividade que se encaixe nas descrições do que vem a ser a prática como componente curricular.

Tabela 5: Disciplinas ofertadas no quinto período

5º Período	Ótima	Boa	Média	Insatisfa- tória	Não contem- plada
Didática e Formação de Professores em Geografia	1	2	1	0	3
Estágio Supervisionado em Geografia I	1	2	1	0	4
Geografia Urbana	4	3	1	0	2
Pedologia	2	3	0	0	3
Psicologia da Educação II	2	3	0	0	4

Em relação às disciplinas do sexto período, entre 6 e 7 discentes cursaram. Didática para o Ensino de Geografia I e Estágio Supervisionado em Geografia II, foram as disciplinas mais bem avaliadas no quesito “ótima”, ambas com 33%. Já as disciplinas de Políticas Educacionais no Brasil, Metodologia de Pesquisa e

Geografia da Indústria, tiveram maior avaliação no quesito “não contemplada” com 67%, 57% e 43% respectivamente.

Na disciplina de Didática para o Ensino em Geografia I, nenhum aluno respondeu sobre o que foi desenvolvido à partir da prática como componente curricular. A disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II, teve como PCC, conhecimento da realidade escolar e elaboração de material didático.

Tabela 6: Disciplinas ofertadas no sexto período

6º Período	Ótima	Boa	Média	Insatis- fatória	Não con- templada
Didática para o Ensino de Geografia I	2	1	1	0	2
Estágio Supervisionado em Geografia II	2	2	0	0	2
Geografia da Indústria	2	1	1	0	3
Metodologia de Pesquisa	0	2	0	1	4
Políticas Educacionais no Brasil	1	0	1	0	4

Em relação às disciplinas do sétimo período, entre 5 e 7 discentes cursaram. Todas as disciplinas tiveram resultados mais significativos no quesito “não contemplada”, onde Didática para o Ensino em Geografia II obteve 57%, Elaboração de Projeto de Pesquisa 60% e Estágio Supervisionado em Geografia III 50%

Tabela 7: Disciplinas ofertadas no sétimo período

7º Período	Ótima	Boa	Média	Insatisfa- tória	Não con- templada
Didática para o Ensino de Geografia II	1	2	0	0	4
Elaboração de Projeto de Pesquisa	1	1	0	0	3
Estágio Supervisionado em Geografia III	2	1	0	0	3

Em relação às disciplinas do oitavo período nenhum discente cursou, pois o curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, funciona em regime anual, em que o oitavo período é ofertado no segundo semestre.

As disciplinas optativas e núcleo livres, são ofertadas a cada dois anos, por isso a frequência de respostas tende a ser menor que as disciplinas obrigatórias. De acordo com os discentes, nenhuma das disciplinas optativas e núcleo livre tiveram atividades que se encaixe nas descrições do que vem a ser a prática como componente curricular.

Tabela 8: Disciplinas ofertadas como núcleo livre e optativas

Disciplinas optativas	Ótima	Boa	Média	Insatisfa- tória	Não con- templada
Análise e Gestão de Bacias Hidrográficas	1	0	0	1	1
Geografia, Sujeito e Cultura	0	1	0	1	2

Fundamentos de Educação Ambiental	0	0	0	0	1
Geomorfologia Tropical	1	1	0	0	0
Geografia e Movimentos Sociais no Campo	0	1	0	0	0
Permacultura (NL)	0	1	0	0	0

Analisando as tabelas, é possível notar que de acordo com a percepção dos discentes, a Prática como Componente Curricular não tem sido ofertada de maneira satisfatória, não trazendo a reflexão necessária acerca de conteúdos e práticas geográficas para quando esses discentes se tornarem docentes e estiverem atuando na educação básica.

É possível notar que na primeira metade do curso, em que se têm mais disciplinas da área física, a prática como componente curricular, entendida pelos alunos, teve maior efetividade. Já na segunda metade do curso, onde as disciplinas pedagógicas são inseridas, a avaliação dos discentes apontou para a inexistência da prática como componente curricular, nos indicando um problema sério na estrutura e forma de como as disciplinas específicas da licenciatura estão sendo apresentadas e ensinadas aos alunos pelos professores. Foi possível notar também que, os próprios alunos não tem um entendimento claro sobre o que é a PCC, confundindo-a com a carga horária prática das disciplinas (trabalho de campo, análise em laboratório, etc.). Como são coisas diferentes, o curso e os professores devem se atentar a isso, e buscar esclarecer aos alunos as diferenças de cada coisa, para que os mesmos possam compreender melhor o novo PPP, que entrará em vigor em 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disciplinas que foram bem avaliadas são aquelas em que constam na ementa carga horária dividida entre aulas teóricas e práticas. As disciplinas que tem carga horária 100% teórica tiveram uma avaliação insatisfatória no que se diz à PCC, mesmo aquelas que são disciplinas específicas do ensino. Isso nos leva a dois caminhos: a prática é oferecida quando se tem aulas práticas, deixando as disciplinas teóricas sem o conhecimento específico da área de formação com as condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica; e ainda, os alunos não sabem dissociar a aula prática da prática como componente curricular, mesmo sendo explicado o seu significado, como não é identificado elementos da PCC ao longo do curso, tentam de alguma forma inserir em suas respostas para não afirmar sua inexistência.

Torna-se necessário que a coordenação de curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) discutam possibilidades em que a implementação da prática como componente curricular seja mais efetiva, atendendo a todos os requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais, à partir da implementação do novo projeto político pedagógico do curso de Geografia, que entrará em vigor no primeiro semestre de 2018, aumentando 400 horas de carga horária de prática como componente curricular, dividida em 10 horas para cada disciplina do curso de licenciatura, Assim, entende-se que a formação dos professores de Licenciatura em Geografia garantirá uma reflexão sobre o ambiente em que os futuros profissionais irão atuar.

REFERÊNCIAS

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. *Contribuições da prática curricular e do estágio para a formação do professor*. Livro: Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia, Organização: Zanatta, Beatriz Aparecida, SOUZA, Vanilton Camilo.

Vieira, Goiânia, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). RESOLUÇÃO CNE/CP n.2, DE 09 DE JUNHO DE 2015. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>> Acesso em agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em agosto de 2017.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2. ed. Saraiva, São Paulo 1975.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *A prática como componente curricular na formação de professores*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NETO, Samuel de Souza; SILVA, Vandéi Pinto. *Prática como componente curricular: questões e reflexões*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo, Cortez, 1991.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil*. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia*. Goiânia, 2005. 83 p.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Priscila Braga Paiva¹; Eliza Muriele Teixeira da Silva²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a importância do estágio supervisionado na formação de professores de Geografia. Na graduação, o estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional e é um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. A finalidade da prática de estágio supervisionado é a de desenvolver no estudante de licenciatura em Geografia não apenas a compreensão das teorias estudadas, mas também sua aplicabilidade e o entendimento sobre a prática que se inicia nesta etapa. É im-

1 Graduada do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. priscilabragapaiva@gmail.com

2 Graduada do curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. muriele.eliza@gmail.com

portante ressaltar que é no estágio que se tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e da sala de aula, podendo, então, refletir sobre prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente, ou seja, é a etapa na qual irá iniciar a preparação do futuro professor para o exercício da atividade docente, tornando-se relevante no que diz respeito ao desenvolvimento de competências indispensáveis à atuação pedagógica. Como metodologia, além de tal discussão teórica acerca do tema de estágio supervisionado, o trabalho também irá abordar um relato de experiência feito em um colégio estadual público do município de Jataí – GO, no primeiro ano do ensino médio, tendo como objetivo mostrar as contribuições deste para o crescimento do futuro profissional docente de Geografia. O relato de experiência trouxe muitos aspectos positivos, dentre eles, que é possível trabalhar o conteúdo de forma que possa ter significado na vida dos alunos, e, de certa forma, promover a construção do pensamento crítico e reflexivo dos mesmos a respeito das questões sociais e científicas.

O estágio supervisionado é um momento no qual o estudante de graduação entrará em contato direto com o mundo profissional docente e a partir deste momento é que o mesmo começa a encontrar suas dificuldades e desafios. Esta etapa da graduação trás momentos de investigação e gera um processo dialético das práticas educativas, compreendendo que o aluno, a escola, seus profissionais e a comunidade vivem num ambiente histórico, cultural e social que estão em constantes transformações com tempo.

Este é um momento de ensino-aprendizagem do fazer pedagógico, possibilitando habilidades para o futuro profissional docente, o qual irá aprender a lidar com as contingências diárias e conseguir atingir seu objetivo maior, que é o da promoção da aprendizagem. Para KULCSAR (1991, p. 63) os “estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teo-

ria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”.

Esta etapa da graduação é de extrema importância, pois é a partir dela que surge a necessidade de fazer a releitura da realidade para sugerir possíveis intervenções pedagógicas a fim de causar nos alunos do colégio reflexões e possibilitar nos mesmos a construção do pensamento geográfico.

Nesse sentido, o presente trabalho usou como metodologia o levantamento teórico acerca da temática sobre o estágio supervisionado, pois toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, por isso, em todo o desenvolvimento deste trabalho houve o acompanhamento de referencial teórico, que é de extrema importância, pois, para Marconi e Lakatos (2003, p.183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Após a discussão do levantamento teórico, o trabalho irá abordar um relato de experiência do estágio de regência de Geografia em um colégio público estadual da cidade de Jataí – GO, no primeiro ano do ensino médio, tendo como objetivo mostrar a importância desta etapa para formar o futuro profissional docente de Geografia.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é uma experiência essencial para a formação docente, e, ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado é um passo muito importante para a preparação profissional dos graduandos. Para Khaoule (2012, p. 57)

O estágio supervisionado e a prática de ensino são componentes curriculares significativos nos cursos de licenciatura. Deveriam ser considerados como instrumento fundamental na formação profissional pela sua importância em proporcionar aos futuros professores, além de conhecimentos do espaço escolar, das relações que nele se constituem, possibilita ao aluno uma experiência da atividade docente.

O estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação de futuros professores de Geografia. É nessa etapa da graduação que os discentes têm a oportunidade de entrar em contato com a sala de aula e conhecer o ambiente escolar. É importante ressaltar que tanto estágio de observação, quanto o estágio regência e de monitoria são imprescindíveis para o crescimento profissional deste futuro professor, e para Saiki e Godoi (2013, p.29) ambos possibilitam ao aluno “a vivência nas relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional”.

Na graduação, o estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional e é um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade. Segundo SAIKI e GODOI (2013, p.26-27)

A nossa prática nos estágios de incluir, além das reflexões, e discussões sobre as metodologias de ensinar e aprender Geografia, o conhecimento do espaço escolar e as relações de produção de sujeitos nos diferentes momentos do calendário letivo: planejamento, reuniões, conselhos de classe.

O contato com o espaço escolar permite que o discente de Geografia coloque em prática o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação, podendo também participar das

atividades desenvolvidas pela escola e, principalmente, passar a entender a grande importância que tem o educador.

A partir do estágio supervisionado o graduando passará, também, a compreender que a sala de aula é um local de construção e de troca de conhecimentos, onde os alunos aprendem com os professores e vice versa.

O estágio supervisionado também faz com que o estudante de Geografia conheça e tenha contato com a função do profissional docente de forma que o mesmo compreenda que o professor precisa de objetivos a serem realizados durante a aula os quais, são de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. Para Cavalcanti (2013, p. 46) a Geografia permanece nas escolas como parte da formação geral dos alunos, “deve ser porque seus conteúdos ajudam a compreender o mundo e sua dinâmica social; deve ser porque, com eles, é possível agir nesse mundo com mais consciência, com mais criticidade, com maior compromisso social”.

É importante ressaltar a relevância do papel da formação do docente para que o aluno da graduação possa entender que o professor é responsável pelo bom ou não desenvolvimento dos alunos. Para MOREIRA, SILVA e FERREIRA (2013, p.73)

O professor é o parceiro mais importante no processo de aprendizagem, pois ele pode incitar o grupo de alunos ao aprendizado, desafiá-los a serem pesquisadores permanentes, como pode também ser o responsável pela amputação intelectual, desistência e desânimo de uma turma inteira.

A partir dos primeiros contatos com a sala de aula e o ambiente escolar no estágio de observação, o graduando passa a se relacionar com a dinâmica da escola e a perceber os passos que o professor utiliza para ministrar as aulas, por exemplo, como é a turma, quais são as dificuldades dos alunos acerca dos conteúdos, se são utilizados materiais didáticos que não seja somente o livro didático, se a aula é expositiva e dialogada, dentre outros.

Já no estágio regência, juntamente com a monitoria, é possível colocar em prática essas observações, trazendo para a sala de aula recursos que possam auxiliar melhor desenvolvimento escolar dos alunos de forma com que eles possam sentir-se animados para aprender o conteúdo que será posto durante as aulas.

O estudante que está em processo de formação docente conhece também a importância dos planejamentos de ensino, de aula e escolar que são muito importantes para que o professor obtenha auxílio destes e melhor organização de seus conteúdos. Segundo Richter (2013, p. 110)

É fundamental que o profissional da educação utilize meios pedagógicos, como o planejamento escolar, a elaboração de recursos didáticos e o processo de avaliação, por exemplo, para que o estudante possa compreender o conhecimento científico apresentado e ensinado pelo docente.

O conhecimento sobre a didática, que antes foi visto em aulas teóricas na universidade, é outro fator muito importante na formação do professor, pois, é por meio dele que os alunos dos futuros professores poderão construir e conhecer os conceitos geográficos existentes, e isso é de grande relevância para a construção da vida cidadã dos mesmos. Nesse sentido, Richter (2013, p. 112) afirma que é fundamental que o professor de Geografia inclua em suas atividades didáticas “a presença dos conceitos que permitirão aos alunos compreenderem os diversos contextos e os processos que interferem na produção do espaço, com base numa leitura mais científica”.

A didática é parte fundamental nesse processo de formação docente, pois, ter a atenção dos alunos é um desafio diário dos professores, requer paciência, e, ao mesmo tempo, um investimento no modo de encaminhar tal processo didático, por isso, cabe a universidade mostrar para estes futuros docentes os caminhos a ser percorridos nesta profissão e essa interação universidade-escola é um dos passos mais importantes.

O estagiário fica de frente com os desafios que o ensino de Geografia proporciona. Para Guimarães (2015, p.43)

Ensinar bem Geografia, no atual contexto, requer do professor muitas habilidades, envolvimento, domínio de conhecimentos e a busca de inovação. Para além das prescrições normais, das intencionalidades, dos currículos, colocar em ação um processo de ensino e aprendizagem sobre a experiência humana no espaço envolve autoridade, responsabilidade e domínio de um campo de saber por parte dos docentes.

A partir do conhecimento de tais desafios, o estagiário compreende que o papel do professor de Geografia é de guiar o processo de ensino para que o aluno aprenda esta disciplina e se desenvolva intelectualmente como sujeito de conhecimentos.

A experiência do estágio supervisionado é uma das partes principais da formação de professores e, se tratando do ensino de Geografia, é imprescindível que o futuro professor conheça a realidade escolar e a dos alunos para que os conteúdos possam ser explicados de maneira que os discentes se sintam próximos ao conteúdo da disciplina, e ir além do que o livro didático passa é uma maneira dessa aproximação, pois vários são os lugares possíveis de se estudar, o que importa é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos, e para Callai (2014, p. 105) “lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem”.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE A REGÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Durante as aulas teóricas no âmbito da universidade, foram discutidos vários textos sobre didática para a formação profissional docente, e, quando coloca-se tais referenciais teóricos em prática, percebe-se o quanto é necessário obter estes conhecimentos.

Levando em consideração esta importante etapa da graduação, que é o estágio supervisionado para a formação de professores de Geografia, é imprescindível que o discente tenha domínio do conteúdo para que o mesmo possa elaborar o plano de aula de acordo com a série. Nesse sentido, este trabalho compõe experiência didática com os alunos do 1º ano do ensino médio em um colégio público estadual do município de Jataí, durante o estágio supervisionado.

A metodologia abordada nas aulas ministradas foi o uso de slides, com perguntas problematizadoras, a partir da utilização do livro didático da coleção “Geografia em Redes” do 1º ano do ensino médio, dos autores Edilson Adão e Laercio Furquim JR. No capítulo 6, com o conteúdo “Relevo, minérios e solos brasileiros”, foi trabalhado o tópico “Relevo brasileiro”, abrangendo as escolas dos grandes pesquisadores Aziz Ab’Sáber, Jurandyr Ross e Aroldo de Azevedo.

Este tema sobre o relevo brasileiro foi interessante para trabalhar o conceito de paisagem com os alunos. É importante ressaltar que tal conceito é abordado tanto para aquelas paisagens naturais, quanto para as que foram modificadas por ações antrópicas. Nesse sentido, a paisagem para Santos (1988, p.61) é

tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do possível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons e etc.

Mostrar aos alunos as paisagens das diferentes formas de relevo fez com que os mesmos pudessem abstrair a teoria de um modo menos intenso e de forma mais descontraída.

O relevo brasileiro é um conteúdo ministrado nas aulas que possui ênfase nos aspectos físicos da Geografia, e muitas vezes o professor não consegue conciliar a teoria com realidade vivenciada pelo aluno, por isso, as aulas acabam se tornando um tanto quanto tradicionais e os discentes não se interessam tanto, pois acreditam que o que é proposto é apenas para “decorar”.

Pensando nessa perspectiva de assimilar a teoria com o cotidiano dos alunos, é importante também dar ênfase ao lugar, que, segundo CAVALCANTI (2003, p. 101) é algo que caberia ao ensino “trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive”.

Nesse sentido, ao tratar tal conteúdo proposto, é importante que o professor seja este mediador entre a teoria e a realidade na qual os alunos estão inseridos, ou seja, é importante também dar ênfase ao lugar. Para Callai (2014, p.72)

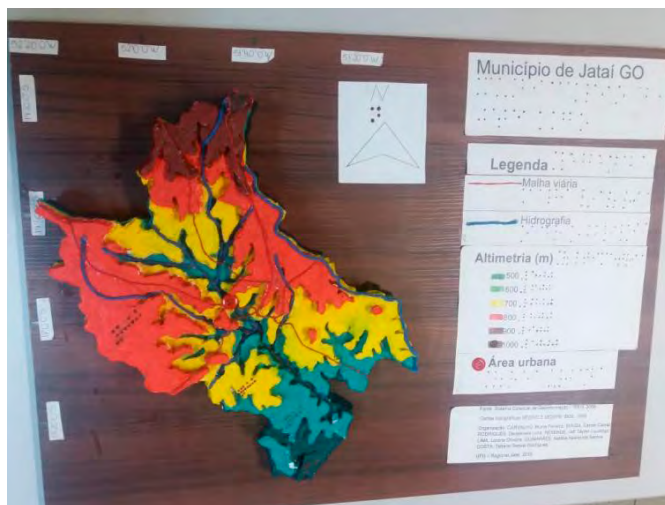
Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um tempo e em um espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente.

Pensando na importância de enfatizar o lugar, nas aulas ministradas durante o estágio supervisionado, com este conteúdo sobre o relevo brasileiro, além dos slides nos quais envolviam tal temática presente no livro didático, utilizou-se imagens das diferenças do relevo do Estado de Goiás para que os alunos pudessem associar as

questões naturais com as sociais, mostrando como o tipo de relevo influencia na ocupação e no uso de um determinado local.

Também foi usada uma maquete do relevo da cidade de Jataí – GO (conforme a figura 1 abaixo), para trazer para a realidade dos alunos o conteúdo.

Figura 1: Maquete do relevo de Jataí – GO.



Fonte: PAIVA, Priscila Braga, 2017.

Ao usar esta maquete, foi perceptível o olhar curioso dos alunos, pois a maioria deles nunca tinha visto ou ouvido falar sobre este tipo de material, e, logo em seguida, puderam também ter noção sobre o que é o município e o que é a área urbana ao terem este contato com este instrumento pedagógico.

Esta experiência, de mostrar imagens de diferentes tipos de relevo em Goiás e de verem a maquete, fez com que os alunos pudessem enxergar o conteúdo teórico proposto no livro didático de forma diferente daquela que eles viam, e, assim, também puderam assimilar o mesmo com o seu local de vivência.

O uso desses materiais didáticos de apoio, tanto a maquete quanto os slides apresentados, foi muito pertinente, visto que, os

alunos deste mundo contemporâneo vivem ligados a tantas tecnologias e informações vindas a todo o momento, o que os torna indivíduos complexos, por isso, apenas o livro didático acaba sendo um instrumento que causa certo “desinteresse” na aula por parte dos discentes. Para Chaveiro (2011, p.189)

A mesma complexidade e o continente de conflitos que habitam a sua mente e a sua estrutura mental, lhe rendem criatividade, potência para lidar com novas tecnologias, assim como refazem a sua percepção, o seu modo de ver e de sentir o mundo. Conhecer esses atributos podem permitir que, imerso em sua cultura, seja capaz de criar metodologias e recursos que informem novas condutas pedagógicas do ensino de Geografia.

Nesse sentido, estar em contato com a realidade escolar foi fundamental para saber qual público que ali se encontra para que fossem realizadas as aulas do estágio regência.

Mostrar aos alunos as paisagens foi muito interessante para que eles pudessem compreender a realidade na qual estão inseridos, ou seja, também foi dado ênfase ao lugar. Segundo Callai (2014, p. 105)

Vários são os lugares possíveis de se estudar. O importante é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos. Poder-se-ia falar em espaços do cotidiano. No cotidiano de nossas vidas, expressam-se as regras gerais do mundo globalizado, revelando-se as contradições do mundo moderno, acentuadamente marcado pela tecnologia em que o tempo comprime-se cada vez mais e o espaço alarga-se pelas possibilidades de superação de distâncias e pelos meios de comunicação. Lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem.

Ao aplicar esta metodologia na aula, o que mais chamou a atenção foi a forma com que os alunos interagiam durante as aulas, mostrando interesse, fazendo perguntas e anotando as explicações no caderno. Também foi perceptível a curiosidade causada nesses discentes quando viram que o tipo de relevo influencia no uso e ocupação de um determinado local, dando ênfase na própria cidade na qual eles residem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A regência do estágio supervisionado foi uma experiência muito gratificante, pois, por meio dela, foi possível ter os primeiros contatos com o ambiente escolar e colocar em prática a teoria vista na universidade, o que contribuiu com a formação do futuro docente de Geografia.

Ver os alunos aprendendo a partir da forma que se ministrava o conteúdo foi satisfatório. Os discentes anotavam informações nos cadernos, interagiam e participavam atentamente das aulas e faziam perguntas com os olhos brilhando cheios de curiosidade quando trouxe o conteúdo para a realidade deles.

Ao estagiar no ambiente escolar, existiram detalhes que dificilmente se esquece, como por exemplo, por alguns alunos em específico que diziam que a forma conduzir a aula era muito boa e que eles entendiam o que era dito.

Concluindo, a realização desta aula trouxe resultados positivos e mostrou que é possível trabalhar o conteúdo de forma que possa ter significado na vida dos alunos, e, de certa forma, promoveu a construção do pensamento crítico e reflexivo dos mesmos a respeito das questões sociais e científicas.

Desse modo, enquanto profissional docente, continuar buscando mais alternativas didáticas além do livro didático, é imprescindível para que os alunos possam entender melhor o conteúdo. Por isso, é fundamental a necessidade de adotar estratégias de ensino diversas como meio de encantar os alunos da educação básica,

e isso exige planejamento e organização nas ações de observação, assim como nas futuras práticas de ensino já como profissional docente de Geografia.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org). CALLAI, H. C. KAERCHER, N. A. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 71 – 114.

CASTROGIOVANNI, A. C. (orgs). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I. da. PIRES, L. M. (orgs). *Desafios da didática da Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. P. 45 – 65.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. 5ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

CHAVEIRO, E. F. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflitos. In: CAVALCANTI, L. de S. BUENO, M. A. SOUZA, V. C. de. (orgs) *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. P. 179 – 190.

GUIMARÃES, I.V. Questões sobre a formação de professores de Geografia. In: RABELO, K. S. de P. BUENO, M. A. (orgs). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 35 – 59.

KHAOULE, A. M. K. O estágio supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annabely Teixeira (orgs). *Formação de professores: pes-*

quisa e prática pedagógica em Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 57 – 78.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. IN: FAZENDA, I. C. A. et al; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papyrus, 19991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

MOREIRA, D. S. SILVA, M. J. da. FERREIRA, R. J. A didática da afetividade. In: YASUKO, E. Y. PASSINI, R. MALYSZ, S.T (orgs). *Prática de Ensino de Geografia e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2013. P. 72 – 77.

RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I. da. PIRES, L.

M. (orgs). *Desafios da didática da Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107 – 124.

SAIKI, K. GODOI, F B de. A prática de ensino e o estágio supervisionado. In: YASUKO, E. Y. PASSINI, R. MALYSZ, S.T (orgs). *Prática de Ensino de Geografia e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 16 – 25.

SANTOS, M. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, Edilson Adão Cândido da. JÚNIOR, Laercio Furquim. *Geografia em Rede, 1º ano*. São Paulo: FTD, 2013.

SOUZA, V. C de. Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Didáticos no Ensino da Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In:VEIGA, I. P. A. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14^a edição Papirus, 2002.

A PRÁXIS COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Luline Silva Carvalho¹; Patrícia Christan²

INTRODUÇÃO

Este artigo se justifica pela certeza de que a formação qualificada de professores de Geografia, se concretiza como elemento fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio da Geografia escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que objetivou pensar a formação de professores de Geografia a partir da práxis. Para isso, realizou-se uma discussão de algumas concepções contemporâneas acerca da formação de professores, e posteriormente realizamos uma análise sobre as possibilidades desta formação se concretizar por meio do princípio da práxis.

Os meios de comunicação disseminam a todo o momento dados sobre o mundo e seu desenvolvimento contínuo. Assim há uma circulação expressiva de informações, sobre questões sociais, econômicas, políticas, ambientais, científicas e tecnológicas. Enten-

1 Doutoranda em Geografia – UFG. Professora substituta no curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. E-mail: lulinescs@gmail.com

2 Doutoranda em Geografia – UFG. Professora no curso de Geografia da Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: patriciachristan@gamil.com

de-se que o acesso a essas informações é de extrema necessidade, bem como, é também de grande importância que os sujeitos tenham capacidade de análise e julgamento sobre as mesmas. Neste sentido, legitima-se aqui a importância da escola e dos processos educacionais para a aquisição de conhecimentos que auxiliem os sujeitos a sistematizarem as informações recebidas, analisando-as de maneira crítica e consciente.

Esse texto tem como ponto de partida, portanto, a negação à ideia de que a escolarização dos sujeitos se trata apenas de um procedimento formalizado pela sociedade a fim de transmitir dados sobre fenômenos, e nutrir os sujeitos de um aglomerado de informações para que ao final estejam aptos a ingressar em uma universidade e se profissionalizarem em uma atividade específica.

Pensa-se a escola como espaço educativo em que se propõe e executa projetos formativos que contribuam para a prática social emancipadora, atuando na construção de conhecimentos que auxiliem os sujeitos a exercerem a cidadania em suas ações cotidianas.

É a partir dessa perspectiva que se compreende a disciplina de Geografia como processo educativo, capaz de contribuir com a formação do aluno a partir da mediação da construção do raciocínio geográfico, possibilitando ao aluno a capacidade de analisar a organização do espaço considerando suas vivências cotidianas e os conceitos científicos.

Contudo, entende-se que para que a Geografia escolar se constitua como processo educativo rompendo com práticas descritivas, há diversas variáveis que devem ser pensadas, dentre elas a formação dos professores dessa disciplina. Pautando-se nessa consideração, essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre a formação de professores e sua atuação profissional, com um recorte da disciplina de Geografia.

Reconhece-se aqui que a formação docente tem sido amplamente discutida no século XXI, havendo diversos estudos que apontam para a necessidade da qualificação do processo de for-

mação, indicando que há uma deficiência na formação dos professores no que se refere à preparação para a prática. Sabendo que os debates e as indagações são essenciais para a construção de novos saberes, entendo que a temática sobre a formação dos professores é relevante.

A relevância desse ensaio fundamenta-se no entendimento de que a formação qualificada dos professores pode contribuir na (re)construção das relações sociais, pois permite que os professores sejam capacitados para realização de uma leitura crítica de mundo, que lhe oferecem bases para intervirem ativamente na formação social e cognitiva do aluno, contribuindo para a formação do raciocínio geográfico do aluno. Dessa forma, essa análise de cunho teórico, realiza uma reflexão acerca da formação docente, tendo como base a práxis.

Para elaboração deste trabalho elencou-se como a formação de professores tem sido pensada nas pesquisas acadêmicas, em especial pela proposta de Cavalcanti (2013) que nos indica princípios e saberes. Em sequência identificou-se como a formação está sendo pensada pela epistemologia da prática. Por fim, buscamos estabelecer discussões acerca de como esses princípios e saberes podem se concretizar na prática por meio do princípio da práxis.

Ressalta-se ainda que as discussões tecidas neste trabalho, apesar de possuírem uma maior amplitude, aplicando-se a formação de professores de maneira geral, fundamentam a essência dos cursos de formação de licenciatura em Geografia na atualidade, sendo assim, de grande relevância para essa ciência.

PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação qualificada para os professores de Geografia viabiliza uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, que poderão romper com a ideia de um saber moldado por uma concepção meramente empirista e descritiva estabelecida nos primeiros anos de desenvolvimento dessa ciência.

Morais (2011) pontua que a ciência geográfica e a Geografia escolar possuem objetivos diferentes, mas ambas possuem como singularidade a análise espacial. Desta forma a autora afirma que há uma unidade entre Geografia e Geografia escolar, porém, elas respondem as finalidades diferentes, já que a Geografia na educação básica tem como objetivo principal formar sujeitos para a cidadania.

Assim, destacamos que a licenciatura em Geografia na academia deve oferecer ao professor bases que o capacite para mediação do conhecimento de forma crítica e analítica, possibilitando, portanto, que a formação dos alunos da educação básica contemple efetivamente a cidadania.

Alguns estudiosos têm buscado elencar quais saberes são necessários para que a formação do professor o capacite para uma prática profissional qualificada, sendo que alguns aspectos próprios do ofício do professor atuam como princípios para o desenvolvimento de um trabalho qualificado, e esses devem ser pensados como maneira de auxiliar na reflexão crítica da formação docente.

Dentre os estudos da atualidade consideramos pertinente destacar o trabalho de Cavalcanti (2013), em que a autora pontua alguns princípios e saberes para a formação docente. O primeiro deles, o princípio da formação constante fundamenta-se na concepção de que o professor constitui-se como profissional em formação contínua, por isso, deve estar atento ao fato de que a sua formação inicial deve substanciar uma atuação qualificada, porém, inacabada. Assim, é necessário que o professor se qualifique permanente e cotidianamente, valorizando o ambiente escolar e suas relações, já que esse espaço é também ambiente de possibilidades formativas.

Caminhando em uma perspectiva próxima, Callai (2013) propõe que a formação do professor não se restrinja a habilitação formal adquirida nos cursos de licenciaturas e pós-graduações, devendo também se embasar no processo de “pensar e teorizar a própria prática” a fim de alcançar uma atuação qualificada do docente.

A ideia de formação continuada muitas vezes é entendida de maneira superficial pelas políticas públicas e pelos profissionais da educação. Assim, observa-se um cenário em que os agentes governamentais oferecem periodicamente cursos de curta e média duração, presenciais ou não, o que confere diplomas e progressões salariais aos profissionais, porém, é preciso salientar que tais cursos, muitas vezes, não respondem às expectativas reais de uma efetiva formação continuada.

Entendemos que a formação continuada está além do aperfeiçoamento em cursos, deve perpassar a teorização da prática e a prática deve viabilizar a (re)construção da teoria, ações estas que para o professor de Geografia, devem considerar a especificidade de uma prática voltada para construção do raciocínio geográfico do aluno, devendo essencialmente considerar as diferentes escalas dos fenômenos e a forma que eles são internalizados pelos sujeitos através da formação dos conceitos cotidianos, sem perder de vista a mediação da construção de conceitos científicos.

O segundo princípio refere-se ao fato de que a atividade primordial do professor é intelectual. Segundo a Cavalcanti (2013) a relevância do papel do professor na sociedade é a de ajudar as pessoas a apropriarem-se de instrumentos de “desenvolvimento cognitivo, social e emocional como ferramentas simbólicas, que permitem alterações na relação com a realidade” (CAVALCANTI, 2013, p.20). Dentro desta perspectiva, o professor é visto em todas as dimensões de sua vida como sujeito da aprendizagem, ou seja, a atividade intelectual faz parte da essência do ser professor, pois o indivíduo professor está sempre aprendendo logo, sempre ensinando.

Com base nesse princípio entende-se aqui que o professor não deve se ater a visões simplistas, sendo necessário que ele busque a substância das situações, visando ultrapassar o campo da superficialidade até que se alcance a complexidade dos fatos, compreendendo que apesar do seu ofício ser exercido na escola, seu alcance está além desse espaço, por isso a ação do professor interfere de forma direta na organização social.

Outro princípio determinante apontado por Cavalcanti (2013) é a construção da identidade profissional na formação. Este entendimento propõe que a formação tenha uma articulação com a prática profissional e que durante os processos formativos o sujeito reflita sobre esta identidade. A prática é compreendida nessa perspectiva como elemento essencial na formação da identidade, pois a ela remetem-se as experiências vividas.

Sobre a formação da identidade docente Oliveira (2016, p. 43) nos indica que

o trabalho docente tem uma particularidade, porque não produz um objeto de forma imediata, a relação do trabalho não é uma relação de sujeito-objeto, mas sim uma relação de sujeito-sujeito. Nesse sentido a(s) identidade(s) docente(s) se constitui(em) em meio a relações de sujeitos-sujeitos: professor-aluno, professor-professor, professor-gestor, professor-comunidade acadêmica geral, e ainda, os elementos externos à profissão, como o citado anteriormente, o Estado.

A partir das colocações de Cavalcanti (2013) e Oliveira (2016) entendemos que quando o estudante licenciando vivencia a prática ainda nos anos de graduação abre portas para a construção da identidade do profissional professor, elemento fundamental para um trabalho qualificado. No entanto, como já sinalizado por Cavalcanti (2013) a formação dessa identidade ultrapassa a graduação e a experiência em sala de aula, pois contempla todas as experiências sociais e históricas do sujeito, assim, não apenas a formação e a prática pedagógica determinam a identidade do professor, mas também sua história de vida.

Logo, é possível compreender que a identidade está inserida num processo contínuo de construção, utilizando-se de experiências sociais diversas para definir o comportamento do professor, atuando sobre seus preceitos de vida, ações e relações com indivíduos e com a totalidade do meio.

Compreendemos que a formação da identidade se dá em todas as instâncias pontuadas por Cavalcanti (2013), contudo, é importante problematizar que apesar da formação da identidade docente ser construída com base em experiências sociais e históricas dos sujeitos, com forte vinculação na sua história de vida, o momento da formação acadêmica é essencial para a alteração de compreensões constituídas a priori sem uma análise crítica.

Um exemplo relevante para esse fato, que temos observado em nossa atuação como formadoras de professores, refere-se à forma como os alunos – com base em suas experiências de estudantes – chegam aos cursos de licenciatura, no caso da Geografia, muitos possuem como expectativa central a ideia de que irá estudar mapas e locais exóticos, e que sua função como professor será saber todas as localizações e transmitir essas informações aos alunos.

No entanto, sabe-se que na academia adquirem-se conhecimentos que respondem não apenas “onde está” mas, pensa o processo que constituiu a realidade vivenciada. Assim, a ação do professor não deve se resumir a transmissão. Neste contexto, é que se chama a atenção para importância da formação acadêmica, e de que nela por meio da mediação de novos saberes, as ideias pré-concebidas sejam desconstruídas, permitindo a (re)construção da identidade profissional dos licenciandos.

Cavalcanti (2013) destacou ainda que a formação do professor não pode está baseada exclusivamente no conteúdo específico da disciplina que vai ensinar, pois este é apenas um dos elementos que auxilia na efetivação do processo educativo na escola. Este princípio indica claramente ao professor de Geografia, que é necessário saber mais que Geografia, pois existe uma demanda por um conjunto de conhecimentos que devem contemplar os saberes da educação.

Libâneo (2008, p.01) afirma que a “atividade de ensino requer um conjunto de saberes e práticas tais como os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os métodos investigativos da

ciência ensinada e os saberes pedagógicos próprios da profissão, os quais constituem o domínio teórico e prático da didática”.

Os princípios apontados por Cavalcanti (2013) norteiam as reflexões sobre os saberes necessários para a atuação docente. Em concordância com Gauthier et. al. (1998) a autora propõe discussões sobre estes saberes docentes, que podem ser sintetizados na seguinte classificação: saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Segundo Gauthier et. al. (1998), **o saber disciplinar** corresponde ao que foi produzido por pesquisadores na ciência. Eles serão transpostos em uma disciplina específica. É o caso da Geografia que existe enquanto ciência, mas também enquanto disciplina escolar.

Os **saberes pedagógico-didáticos** propostos por Cavalcanti (2013) podem ser divididos em dois grupos, em que o primeiro pode ser denominado de saberes de gestão, corresponde ao que Gauthier et. al. (1998) denominou de saber das ciências da educação. Este saber deve formar o professor com noções relativas ao sistema escolar, reconhecendo que o sistema educacional está subordinado aos programas e aos objetivos definidos por políticas públicas, que também influenciam nas possibilidades e limites da atuação do professor. O segundo grupo proposto por esse saber ocupa-se dos métodos pedagógicos, preocupando-se com saberes mais ligados à sala de aula e sua dinâmica, como, por exemplo:

Os conhecimentos referentes aos modos pelos quais as pessoas aprendem, os mecanismos de mediação próprios do ato de ensinar, às contribuições específicas de matéria a ensinar no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos; aos instrumentos e procedimentos adequados, levando-se em conta os conteúdos ensinados e os alunos, aos modos de abordagem dos conteúdos considerando situações concretas em que as atividades ocorrem ou ocorrerão, aos instrumentos e às estratégias de avaliar e acompanhar os resultados das aprendizagens conseguidas, aos contextos so-

ciais, intersubjetivos e individuais dos alunos. (CAVALCANTI, 2013, p.34)

O saber proposto neste grupo deve subsidiar a ação do professor através de reflexões sobre princípios, metas e caminhos do ensino, otimizando o processo de ensino e aprendizagem por meio do qual o aluno deve atingir o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Cavalcanti (2013), encerrando seu apontamento de saberes, indica **os saberes da experiência prática e da história de vida**, que segundo a autora estão sempre presentes na atuação profissional cotidiana, algumas vezes de maneira mais consciente outras não. Este mesmo saber é apontado por Gauthier et al (1998) como saber da ação pedagógica.

Os saberes experienciais não se restringem apenas aos anos de atuação como professores, porque dentro do entendimento proposto, referências mais gerais são importantes na composição do trabalho docente, como a história de vida do professor, pois essa também contribui na formação das concepções pessoais dos professores.

Assim, esse saber adquirido das experiências dos professores é construído quando eles vivenciam a escola, antes mesmo da profissão, uma vez que o professor está inserido em seu ambiente de trabalho muito antes de se tornar professor, formando assim, desde sua vivência como aluno, representações sociais da escola e da prática de professores.

Uma breve análise dos princípios e dos saberes permitem identificar que eles possuem ideias centrais, que promovem uma compreensão da educação em sentido mais amplo, em que são consideradas a função social do processo educativo, a ciência e a sistematização dos conhecimentos em forma de conteúdo disciplinar, a educação como caminho para o desenvolvimento cognitivo, e a prática como instrumento formador do profissional.

Sabemos que compreender essas esferas no processo da formação de professores de Geografia, permite que a formação

seja guiada por uma concepção capaz de subsidiar uma formação qualificada, o que não significa que elas erradicam os desafios da formação de professores.

Apesar de muitos estudos considerarem os pressupostos teóricos apontados aqui como verdadeiros e plausíveis de aplicação, observamos uma realidade de muitos desafios para a formação docente qualificada, sendo que a prática é apontada na atualidade como o principal deles. No cenário atual, observa-se um reconhecimento por parte dos teóricos contemporâneos, agentes governamentais, formadores e licenciandos da necessidade da inserção da prática nos processos formativos iniciais.

A realidade verificada é de que existem princípios e saberes amplamente defendidos pelos pesquisadores, mas há uma dicotomia entre as esferas teoria e prática, que impedem a mobilização desses princípios e saberes na formação e na atuação profissional. Em linhas gerais, verificam-se também discursos que se assentam na crença de que há muita teoria, porém, pouca prática nos processos formativos.

Algumas pesquisas evidenciam essa afirmativa. Os dados de um trabalho realizado por Callai (2013) revelam o que os licenciandos em Geografia dizem sobre a formação docente. Os sujeitos da referida pesquisa consideram como problemas da formação, a falta de prática, o desconhecimento de metodologias para aplicar em sala de aula, a não interação com a escola, a ausência da interligação teoria e prática, deficiência de trabalhos que preparem os alunos para utilização do livro didático, e a não abordagem dos conteúdos da escola. Os resultados mostram que para os alunos as aulas são muito teóricas (abstratas), e o que se trabalha na escola é bem diferente do que se aprendeu na universidade.

A análise desses dados permite concluir que apesar dos apontamentos feitos pelos alunos terem como partida questões diversas, todos eles permitem chegar a um mesmo eixo central de problematização: teoria e prática. Em síntese, as colocações dos

licenciandos deixam claro que para eles a “teoria” da universidade não subsidia a “prática” profissional.

Em estudos sobre a profissão do professor, Nóvoa (2007, p.14) sinaliza ter a mesma compreensão, ao afirmar que um dos grandes desafios da formação de professores trata-se da constituição de uma formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas,

[...]a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p.14)

Algumas pesquisas que se configuraram na tentativa de pensar a formação docente e seus saberes, como a de Tardif (2014) em que o autor afirma que há uma busca pela renovação da epistemologia da prática profissional, a fim de revelar os saberes docentes e compreender como funcionam na prática, permitindo a transformação das atividades de trabalho, possuem como ponto de partida a defesa da prática como principal elemento do conhecimento docente, enquadrando-se na chamada epistemologia da prática.

Sendo amplamente difundida no meio educacional, Duarte Neto (2013) pontua que dada às variadas abordagens dessa concepção, emergiram-se várias denominações que possuem relações com suas filiações teórico-epistemológicas, assim, tem-se o “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador”, “professor intelectual transformador” etc.

Essa concepção epistemológica possui alguns detalhes que são questionáveis quanto a sua compreensão da construção do conhecimento. Duarte Neto (2013) relata algumas de suas características, pontuando que a epistemologia da prática compreende que o mundo se resume a impressões dos sujeitos sobre ele, às vivências cotidianas. O mundo é nivelado e reduz-se o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. Em relação ao trabalho e a formação docente fundamenta sua crítica à racionalidade técnica. Defende que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, advoga em favor do conhecimento adquirido na prática. Esses conhecimentos constituem o conhecimento tácito, as teorias implícitas, a respeito do como fazer.

Duarte Neto ressalta que uma análise dos pressupostos teóricos da epistemologia da prática sugere que os conhecimentos mais importantes para a docência são adquiridos na prática.

Essa ideia de prática como elemento central da formação é muito presente na fala de alunos licenciandos, bem como pode ser observada em muitos trabalhos científicos, que apesar de negarem sua vinculação teórica com a epistemologia da prática, adotam posicionamentos que atribuem um papel de centralidade da prática no processo formativo.

Assim, a partir de uma compreensão em que não se nega a prática como uma das demandas formativas, considera-se pertinente realizar alguns questionamentos sobre as ideias defendidas pela epistemologia da prática, possuindo como referencial a proposta formativa embasada em princípios e saberes apresentados por Cavalcanti (2013). Sendo assim, sobre os princípios indaga-se: É possível considerar o princípio da formação constante, do professor intelectual e da identidade profissional, em um modelo em que o sujeito se forma essencialmente na prática? Como poderíamos pensar em formação constante, ou continuada, unicamente a partir da prática? Qual seria a serventia dos conhecimentos teóricos, sistematizados pela humanidade nesse processo? Como se dá

uma atividade primordialmente intelectual, se possuir como referência central a prática? Seria possível ajudar as pessoas a se apropriarem de instrumentos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional por meio do conhecimento tácito apenas? É possível buscar a substância das situações, ultrapassando o campo da superficialidade e alcançar a complexidade dos fatos tendo como base para isso apenas os conhecimentos advindos da prática?

Quanto aos saberes docentes, como é possível a aquisição do saber disciplinar de Geografia correspondente ao que foi produzido por pesquisadores na ciência, apenas pela prática docente? Não seria necessária a mobilização dos conhecimentos acumulados ao longo da humanidade, por outros sujeitos, cujas práticas não necessariamente foram vivenciadas pelos professores? Quanto aos saberes pedagógico-didáticos e os saberes da experiência, se eles podem ser aprendidos essencialmente na prática, e a reflexão sobre a prática é que me permite verificar sua efetividade quanto o processo de (re)construção do conhecimento, tais reflexões estão embasadas em quê?

Tais questionamentos almejam evidenciar a impossibilidade de um processo formativo que tenha como elemento central a prática, assim como também não é possível abordar a formação docente, projetando a centralidade de qualquer outro elemento em detrimento da prática. Entendemos que a formação de professores está inserida num processo dialético em que por meio da práxis, é possível mobilizar princípios e saberes a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, a práxis só pode ser alcançada a partir da compreensão da relação teoria e prática.

A partir dessas colocações, a próxima seção, propõe elencar a compreensão de práxis deste ensaio e como ela se realiza na formação e atuação docente, contribuindo para a qualificação dos processos educacionais.

A PRÁXIS COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Ao reconhecer que a apenas o conhecimento advindo da prática, não é capaz de subsidiar a formação de professores para uma prática qualificada, é necessário evidenciar em que concepções formativas esse reconhecimento está assentado. Por isso, essa seção visa evidenciar a compressão que se tem a acerca da formação docente, e como se entende sua constituição através da práxis.

Pensar a formação docente exige simultaneamente reflexões acerca da práxis, já que a profissão docente possui função de mediação para os processos de transformação social e como Vázquez (1977) destaca, a práxis é concebida na esfera da ação e da transformação.

Entende-se que o princípio para que uma atividade seja práxis é que ela seja uma atividade humana possuidora de um caráter consciente e dotada de uma finalidade; “[...] basta que nela se formule um resultado ideal, ou fim a atingir, como ponto de partida, e uma intenção e adequação. Independente de como se plasme em definitivo, o modelo ideal original” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185).

Com base nessas colocações, ao pensar a atividade dos professores, pode-se concluir que se trata de uma atividade humana dotada de consciência e com a finalidade de transformar algo por meio da atividade prática manifestada no trabalho, aqui representada pelo ato de ser professor. Não há dúvidas de que ação do professor é uma prática social, e que interfere na realidade, obedecendo a um dos princípios essenciais da práxis.

Entende-se que “a complexidade da ação educativa necessariamente a torna uma práxis social [...]” (LIMONTA e SILVA 2013 p. 177). Segundo Vázquez (1977) por práxis social num sentido mais restrito, compreende-se a atividade desenvolvida por grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade.

Vázquez (1977) pontua que há uma relação entre a produção, a técnica e a ciência, e esta é responsável por impulsionar transfor-

mações que ocorrem a partir de uma atividade teórica e prática. Sendo assim, pode-se concluir que o trabalho docente sofre influência direta desta relação.

Acredita-se que pensar a formação docente exige que a mesma seja refletida a partir da teoria e da prática, pois ao se pensar teoricamente uma situação e excluir sua prática e vice-versa, exclui-se parte do processo, limitando assim, a compreensão da totalidade, e inviabiliza a constituição da práxis.

Entendemos que a transformação nos processos formativos e na prática docente só pode ser alcançada por meio da práxis que carece da unidade entre as dimensões teóricas e práticas para ser efetivada, assim, consideramos necessário aprofundar as discussões um pouco mais sobre a relação teoria e prática.

Parte-se da ideia de que as atividades teóricas existem de maneira autônoma, no entanto, sempre relacionadas com a prática, não apenas explicando a prática, como também propondo alterações para esta prática a partir de uma perspectiva da ideia. Assim, o sentido da teoria está na antecipação de uma proposta de transformação, bem como também no embasamento de uma ação prática.

A atividade teórica se distingue da prática em pontos diversos, desde seu objeto, processo e resultados. Considera-se que:

A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente a matéria-prima, para obter como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva. (VÁZQUEZ, 1977, p.203).

Com base na compreensão de teoria acima apresentada, é possível concluir que por si só, a teoria não é capaz de alterar a realidade, todavia, ele possui condições de mudar a maneira como o indivíduo vê e idealiza o mundo, agindo, portanto, na esfera da consciência .

Com base nestas colocações percebe-se que há dois movimentos que se articulam numa unidade, para que de fato haja transformação na esfera da consciência e da realidade. Vale ressaltar que ao tratar de teoria e prática, estas não devem ser vistas em oposição uma com a outra, mas, como diferentes, pois o que as difere, as tornam também complementares entre si. Na verdade, há uma dependência entre teoria e prática, pois, a prática é o fundamento da teoria e oferece subsídios para que o conhecimento seja repensado e progrida.

Quanto à prática, é importante destacar que a relação estabelecida do homem com o mundo gera necessidades práticas que são impulsionadoras do progresso do conhecimento teórico. No entanto, é importante pensar esta relação sob outra ótica, como propõe Vázquez (1977, p. 232) ao afirmar que “a teoria não corresponde apenas às exigências e necessidades de uma prática já existente”, pois “[...] o homem pode sentir necessidade de novas atividades práticas, transformadoras, para as quais carece do necessário instrumental teórico”. (VÁZQUEZ, 1977, p.232).

Ao compreender que a teoria pode ocorrer como antecipação ideal de uma prática não existente, percebe-se nem toda teoria se embasasse de modo direto e imediato na prática havendo sempre a existência de uma relação complexa entre o segmento teórico e prático, que pode passar da prática à teoria e vice-versa.

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessas, como último fundamento e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria: mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta

à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 1977, p.234).

A partir da exposição acerca da unidade entre teoria e prática, fica evidente que o verdadeiro alcance da unidade desses elementos só pode ser possível se estas forem compreendidas como autônomas, mas intimamente vinculadas, vínculo este que pode ser observado a todo tempo nas relações humanas

Sintetizando Oliveira (2013), indica como devemos compreender a teoria e a prática na formação docente. A autora postula que

Há uma relação dialética entre teoria e prática, que pressupõe a autonomia e a dependência simultânea e recíproca entre os dois termos. É importante explicitar esta posição, visto defender-se que o conhecimento sistematizado é um contributo importante para a formação docente. A prática da docência não se materializaria de forma emancipatória apenas pelo exercício repetitivo da experiência, a qual, por sua vez, não é uma mera expressão da teoria, e também traz contribuição para construção e reconstrução das sistematizações teóricas (OLIVEIRA, 2013.p. 142).

Sabe-se que as ações do professor de Geografia é uma prática social que não se restringe ao ambiente escolar, podendo atuar de maneira transformadora nas relações sociais, por meio da construção do raciocínio geográfico dos alunos, sendo assim, a mesma carece de formação constante que contemple mutuamente a teoria e a prática.

Ao considerar esses apontamentos, percebe-se que não há possibilidades de conceber a docência desvinculada da práxis, assumir uma posição neste sentido seria negar a função social do professor e atribuir para profissão uma finalidade simplista de formadores de mão de obra.

Como já mencionado, a práxis possui uma dimensão ideal, teórico, e outro lado material, propriamente prático, que em unidade se completam. A mesma relação pode ser observada na docência em que a unidade teoria-prática é capaz de impulsionar as relações educacionais, e permite a mobilização dos princípios e saberes na atuação docente.

Reconhece-se aqui a importância da práxis e a compreende-se como princípio para a formação do professor, pois apenas por meio dela é possível articular os princípios práticos e os saberes docentes, para que se constituam verdadeiramente um caminho aos processos formativos. Sem a práxis, qualquer aprendizado que ocorra no campo teórico se torna abstrato na atuação profissional. Da mesma forma, a prática desvinculada da teoria, assume papel de repetição de um modelo estereotipado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos apontamentos realizados neste trabalho, chamo atenção para o fato de que os princípios e saberes indicados por Cavalcanti (2013), não podem ser ensinados aos nossos futuros professores, eles estão inseridos em uma dimensão teórica, mas se tornam relevantes a medida que se concretizam na prática dos professores. No mesmo direcionamento entendemos que a prática, por si só, sem uma fundamentação que permita a teorização das ações docentes, também não é capaz de qualificar a formação.

Logo caso essas duas esferas não sejam concebidas pela concepção da práxis perpetua-se a ideia dicotômica – já apropriada pelos currículos em inúmeras instituições – de que há um momento para a teoria e um momento para a prática, o que tem resultado em uma formação docente fragilizada.

Em síntese defendemos a ideia de que o processo formativo dos professores, deve estar centrado desde os anos iniciais da graduação na relação teoria – prática – teoria que se converte em práxis. Essa ideia possibilita que a profissão docente seja de

fato reconhecida como atividade que possui em si uma dimensão transformadora, capaz de atuar sobre a organização social.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. A formação do profissional da Geografia . Ijuí : Editora Unijuí, 2013 CAVALCANTI, L. de S. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas: Papirus, 2013.

DUARTE NETO, J.. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. Revista Educação e Cultura Contemporânea, América do Norte, 10 3 06 2013.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí : Editora Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In VEIGA, I. P.A. e D'Ávila , C. (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas (SP): Papirus Editora, 2008. p.1-18. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Salvador%20Cristina%20Revis%C3%A3o%20fe%2008.doc> Acesso em 15 de setembro de 2015

LIMONTA S.V. SILVA, K. A. C. P. C. Formação de Professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In LIBÂNEO J. C. SUANNO, M.V. R., LIMONTA, S. V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Editora Kelps, 2013.

MORAIS, E. M. B. O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar.. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NÓVOA, A. Desafios do professor no mundo contemporâneo. 1ed. São Paulo: SINPROSP, 2007

OLIVEIRA , M. R. N. S. Algumas ideias força e ponto de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In LIBÂNEO J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA,

S.V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. 1 ed. Goiânia: Editora Kelps, 2013. p. 131-148.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima et al. *Formadores de profissionais em Geografia e identidade (s) docente (s)*. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Goiás. 53 2016. 227f.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 453p. Original espanhol.

PROFESSORES NÃO LICENCIADOS EM GEOGRAFIA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA FÍSICA EM MINAÇU-GO

Uhênia Caetano Pereira¹; Lusinaide
Cordeiro de Sales Lima Marques²

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise sobre o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino de Geografia Física. O principal objetivo é apontar as deficiências advindas em função dos professores que ministram a disciplina de Geografia, em sua maioria não possui formação na área da ciência geográfica. Para isso, foi realizadas pesquisas nas escolas do município. Observa-se que os professores têm dificuldade de associar teoria e a prática, praticamente não realiza aula de campo na construção do conhecimento, etc. O ensino de geografia ainda é visto como enfadonho e tradicional e, um dos caminhos para superar a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem é a construção de concei-

1 Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu; uhenea@hotmail.com

2 Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu; lusinaidecordeiro@gmail.com

tos pelos próprios alunos, e o professor mediador nesse processo. Assim, é necessário que o professor possua uma formação inicial sólida para empregar no ensino, principalmente os conceitos-chaves da ciência geográfica, como: Espaço Geográfico, Região, Território, Paisagem e Lugar. O conceito de Lugar é importante para o ensino-aprendizagem na geografia escolar, pois representa o ponto de partida para a compreensão do espaço, partindo do espaço vivido, imediato do aluno. O trabalho é resultado de uma revisão bibliográfica acerca do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em Geografia Física e as metodologias empregadas na construção de conhecimento pelos professores nas escolas. Para isso foi realizada uma incursão em publicações nas áreas de Geografia, Geografia Física para a construção de um embasamento teórico. Procedeu-se de uma análise das metodologias empregadas pelos professores de Geografia, considerando principalmente a formação inicial desses profissionais, uma vez que muitos não são formados nessa área. Nessa perspectiva, analisou o processo de ensino e aprendizagem em Geografia Física e suas deficiências.

Nas escolas das redes municipal e estadual em Minaçu-GO, observa-se que os professores que atuam no ensino de Geografia, em sua maioria não são licenciados em Geografia. Neste contexto, fazem-se os seguintes questionamentos: Quais as consequências para o aprendizado em Geografia dos alunos e quais as deficiências apresentadas? Quais as maiores dificuldades, principalmente, no Ensino de Geografia Física? Por que o ensino de Geografia Física não é objeto de atenção desses profissionais e quais as razões? Esses e outros questionamentos fazem parte da proposta deste artigo em analisar a realidade do ensino de geografia no município de Minaçu-GO, e as metodologias empregadas por profissionais de outras áreas do conhecimento. Neste sentido, é relevante destacar que os saberes geográficos, os conceitos empregados, as suas principais abordagens e, principalmente, as categorias de análises geográficas como: *paisagem, região, espaço, lugar, bacia hidrográfica, cidade, território*, etc., como um profissional que

não possui formação em Geografia pode realizar um trabalho em que todos esses conceitos são empregados de forma efetiva, apresentando um mínimo de domínio do conhecimento geográfico. Neste sentido, observa-se que os alunos concluintes da Educação Básica estão saindo sem dominar tal conhecimento e o mais agravante, não sabem como aplicá-los em sua trajetória. Os conteúdos de Geografia Física: Geomorfologia; Climatologia; Geologia; Pedologia; Hidrogeografia, etc., são trabalhados de forma superficial, sem realizar trabalhos de campo, essencial para a aprendizagem em que o aluno entra em contato direto com o objeto de estudo, desencadeando a construção de seus próprios conceitos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objeto de estudo da Geografia é o espaço. Assim, tudo que ocorre nesse espaço é campo da Geografia, incluindo principalmente como esse espaço é produzido ao longo da história, tendo como agente principal a ação antrópica. Dentre as temáticas de análises geográficas, as físico naturais são as que mais apresentam deficiência no processo de ensino aprendizagem, em função da formação do professor, que muitas vezes possuem formação em outra área do conhecimento. Segundo Cavalcanti (2013), “para ensinar geografia, o professor tem como fundamento de sua competência profissional, uma proposta de trabalho com a Geografia escolar que resulta de uma articulação de conhecimentos disciplinares, pedagógicos, didáticos e da prática cotidiana na escola-articulação que requer autoria e criticidade”.

Dessa maneira, será que o professor que ministra a disciplina de Geografia, com formação em outra área do conhecimento, possui competências e habilidades para desenvolver um bom trabalho, uma vez que são adquiridos durante a formação. Observa-se que aquela cultura de que historiadores, pedagogos, etc., têm competências para ministrarem a disciplina de Geografia, ainda prevalecem nas escolas.

De acordo com Morais (2013), tem que pensar as temáticas físico-naturais do espaço geográfico como um processo inter-relacionado em que envolvem análises físico-naturais e também sociais e não de forma mecânica, tratando-os como aspectos isolados. A autora destaca que os aspectos físico-naturais e sociais necessitam de análises integradas, ou seja, todos os aspectos se articulam, se inter-relacionam. A compreensão dessa dinâmica é competência da Geografia, que de acordo com Morais (2013), este é o papel que a Geografia deve cumprir na escola, contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua atuação na realidade em que vive, interferindo e transformando-a.

O relevo, as rochas e os solos como conteúdos da Geografia Física, não se deve entendê-los como elementos isolados, pois acreditamos que, para a compreensão dos processos que envolvem a sua origem e a dinâmica atual, é imprescindível a compreensão do papel desempenhado pelo clima, pelo material de origem, pela rede hidrográfica, pelos organismos vegetais e animais e pelo tempo no que se refere a cada um e às interações existentes entre eles (MORAIS, 2013, pg. 21).

A autora comenta que é importante considerar historicamente a ação antrópica, pois o homem é um elemento do sistema, concebendo-o como aquele que interfere na dinâmica desses elementos, considerando o período que está inserido.

Como encaminhar as temáticas físico-naturais de forma que proporcione a proximidade com a realidade dos alunos despertando a sua formação crítica-reflexiva da sociedade o qual está inserido, atuando e participando de forma consciente são pautas de discussões de várias literaturas. De acordo com Mesquita (2010), para despertar a criatividade dos alunos, há dentre outras, duas pré-condições: que os professores estejam preparados tanto em “conteúdos” quanto em habilidades de “relacionamentos”. Entende-se que um bom relacionamento é importante para construção do conheci-

mento, mas não é o foco deste texto. Neste caso, Mesquita (2010), considera que os professores bem preparados são os que dominam os conteúdos de forma a desenvolver amplamente, ir além dos que constam nos livros didáticos. Para tanto, o professor deve ter uma compreensão satisfatória desses conteúdos, para propor para os alunos. Assim, o profissional deve, além da formação inicial, estar constantemente em busca da formação continuada. Para Morem e Rocha dos Santos (2011, p. 1),

Torna-se necessário reconhecer o professor como sujeito em permanente formação, ou seja, repensar a formação inicial dos docentes como uma etapa fundamental – mas não conclusiva – de sua capacitação profissional: a formação continuada para professores em sala de aula precisa ser assumida como um segundo passo, de igual importância.

De acordo com Cavalcanti (2006), o desenvolvimento de um pensar geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto a formação de conceitos pelos alunos. Assim, os professores de Geografia devem utilizar dos conceitos geográficos, para a construção dos próprios conceitos pelos estudantes. Portanto, é importante considerar a experiência vivida por eles. Neste sentido, a autora destaca que é importante o trabalho com o conteúdo geográfico, pois se transformará em ferramenta do pensamento. Para a autora, “alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico, que são estruturadores do espaço geográfico, tornando-se importantes categorias de análise”. Entre eles estão: Paisagem, Lugar, Território, Espaço. Outros, são relevantes como cidade, campo, vertente, bacia hidrográfica e muitos outros. Para isso, é necessário possuir uma base conceitual própria da ciência geográfica, tendo em vista a construção da consciência geográfica e da aprendizagem, principalmente nas temáticas físico-naturais.

Rosa (2006), as transformações sociais exigem mudanças na educação e na escola, nesse sentido implicam novas atitudes, novas

metodologias para os docentes. Entre essas mudanças, observa-se a necessidade de articular teoria e prática, incentivar o pensamento crítico e reflexivo, realizar ensino com pesquisa, considerando o conhecimento já existente e transformar o ensino da Geografia importante para o estudante, ou seja, mostrar que a Geografia Escolar é relevante para a sua formação, além de um trabalho interdisciplinar. Nessa perspectiva, a formação inicial do professor é de suma importância, pois vai exigir dos profissionais alguns saberes específicos do saber fazer professor, como por exemplo, o domínio dos conhecimentos próprios da ciência e da disciplina (Geografia) que se ensina, e dos saberes pedagógicos da própria ciência, aprendendo o tratamento didático do conteúdo. Para tanto, a autora comenta que o trabalho docente não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Silva (2010), comenta que esse tipo de paradigma (racionalidade técnica), não considera a complexidade dos fenômenos educativos.

O trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização de estudantes historicamente situados. Dessa maneira, a sua formação inicial deve proporcionar conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que promovam a construção do saber-fazer a partir das necessidades e dos desafios existentes no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é relevante que cada profissional atue na sua área o qual está habilitado, adquirindo conhecimento e habilidades para lidar com os desafios colocados pelo ensino, construindo ao longo do tempo sua identidade profissional, além da importância de refletir sobre o conteúdo de ensino, o qual exige habilidade e competências de cada ciência, pois segundo Shulman (1996 *apud* Vieira 2010, p. 8): “cada área do saber tem sua estrutura, o seu modo de perceber e interpretar o real”. O autor salienta ainda que o conteúdo influencia o modo como o processo de abstração se realiza, ou seja, cada disciplina têm as suas próprias questões através das quais convém interrogar-se.

Diante do contexto, torna-se fundamentalmente, romper com as correntes da Geografia tradicional, ainda presente no ensino, em que os conteúdos são descrições dos aspectos físicos e naturais e empregar metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades de apreensão da realidade geográfica, adquirindo raciocínios e concepções mais articulados, promovendo o conhecimento próprio da ciência, como a construção de instrumentos conceituais e metodológicos para que o estudante possa pensar geograficamente de forma mais crítica e reflexiva (ROSA, 2006).

Assim, Shulman (2001, 2002) *apud* Morais (2013), é importante que a perspectiva de que teoria e prática, saber acadêmico e saber escolar, geografia física e geografia humana, conhecimento geográfico e didática da geografia não devem ser tratados de forma dissociados. Dessa maneira, não devem ser desconectados todos esses conhecimentos que vão estruturar o processo de ensino e aprendizagem. Morais (2013, pg. 17) “é necessário considerar que, sem os conhecimentos alicerçados na sua área de formação, em que os conhecimentos e as didáticas específicas estejam dialeticamente integrados, os saberes da ação perdem o seu fundamento”. Destaca-se que, além do conhecimento específico da ciência em que atua, é importante o conhecimento pedagógico do conteúdo. Conforme Shulman (2005) *apud* Morais (2013, pg. 07), em outras palavras “representa a mescla entre matéria e didática pela qual se chega a uma compreensão de como determinados temas e problemas organizam-se, representam-se e adaptam-se aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e se expõem para seu ensino”. Com base nos estudos feitos pelas autoras, é importante que o professor de Geografia tenha formação inicial em Geografia, adquirindo habilidades e competências no processo de ensino e aprendizagem da ciência e da Geografia escolar, ou seja, é importante considerar o conhecimento didático do conteúdo.

Morais (2013) corrobora que o ensino de Geografia Física deve ser conduzido com base no conhecimento didático do

conteúdo, relacionando o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos da Geografia. Conforme relato abaixo:

Há que se atentar para o fato de que saber o conteúdo é importante, saber pedagogia geral é importante, mas a junção desses dois conhecimentos não produz como resultado um professor. O conhecimento didático do conteúdo resulta da interação entre esses conhecimentos (BERRY, LOUGHAN e VAN DRIEL, 2008 *apud* MORAIS, 2013, Pg. 18).

De acordo com Silva (2010), em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo, a autora comenta que “há a especificidade para as formas de representação do saber dos professores dentro das diversas categorias de conhecimento e também para a transformação do conteúdo específico da disciplina, articulando teoria e prática, num conteúdo ensinável”. Neste sentido é importante cada professor atuar em sua área de formação, pois os conhecimentos da ciência a qual está habilitado é que vão embasá-lo para atuar de forma crítica e reflexiva em busca de um processo de ensino aprendizagem mais efetivo. Assim a autora Silva (2010, p. 63), comenta:

Em se tratando de conhecer como o educador constrói o conhecimento pedagógico do conteúdo, esta categoria pode levá-lo a elucidar como, diante de um plano de ensino, quais conteúdos de cada disciplina são realmente necessários e importantes na formação do futuro educador.

É importante salientar que, a metodologia empregada pelos docentes ao ministrarem conteúdos de Geografia Física, não consegue atingir os principais objetivos da Geografia escolar, ou seja, não está contribuindo para a formação dos discentes para a cidadania e para a formação crítico-reflexiva e autônoma. Deve-se atentar para a seguinte questão ao ensinar os conteúdos de Geogra-

fia Física, se a forma como está sendo trabalhada consegue fazer o discente entender o contexto o qual está inserido. De acordo com Callai (1999), é preciso conhecer o lugar para entender o mundo. Assim, os primeiros passos ao iniciar um conteúdo, deve se abordar o espaço vivido pelo aluno, o espaço experienciado imediato. Dessa maneira, o ensino tornará significativo, pois estão vinculados com sua realidade, para depois partir para escalas maiores.

Podemos utilizar como exemplo, o ensino conduzido nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental, quando o conhecimento científico é constituído, em sua maioria pela soma das partes, sem ocorrer uma inter-relação entre a parte e o todo. Isso se deve ao fato de que os professores utilizam os livros didáticos como um manual a ser seguido, sendo meros repassadores de informações, não optando por análises mais críticas, transformando o ensino de Geografia sem interesse para os alunos, sem ocorrer o processo de construção do conhecimento. Para que ocorra aprendizado em Geografia Física, o professor deve propor uma discussão mais aprofundada dos temas, com análises integradas do meio físico, considerando todos os aspectos do tema estudado, correlacionando-os. Segundo Gomes (2009) *apud* Ascensão e Valadão (2013), “há um equívoco de caráter epistemológico, pois a Geografia não cabe o estudo isolado dos constituintes espaciais, mas sim a interpretação da dispersão espacial dos fenômenos. Como os livros didáticos apresentam conteúdos fragmentados, o professor deve ter habilidades e competências para empregar metodologias que contemplem a conexão entre as partes e o todo, transformando o ensino importante para o aluno, não adotando metodologias embasadas no senso comum ou simplesmente ocorrendo a naturalização do conhecimento geográfico.

Ascensão e Valadão (2013) apontam que a naturalização dos conhecimentos escolares, transformam esses conhecimentos como dados definitivos, e não como uma escolha política e pedagógica, comprometendo os procedimentos críticos.

Empregar os conceitos da ciência geográfica, pode ser um dos caminhos para ocorrer o processo de aprendizagem em Geografia, pois observa que há entre professores e alunos equívocos quanto os conceitos, por exemplo, o conceito de natureza, ainda é visto como intocado ou paisagem como uma cachoeira, um rio, etc. Conforme:

Para que a aprendizagem desses conteúdos seja significativa, é necessário que o conhecimento científico se dê com base na construção de conceitos e que o aluno seja visto como o centro do processo, e o professor, como um mediador (Morais, 2013, pg. 31).

A autora evidencia que dessa forma os alunos sejam habilitados para a reflexão da realidade, numa perspectiva espacial, ultrapassando o ensino tradicional. Neste sentido, Afonso e Armond (2009), comenta que o ensino de uma Geografia que está em constante movimento deve contribuir para o entendimento mais crítico do espaço, das sociedades e do ambiente, reconhecendo e compreendendo o papel da dinâmica da natureza, através de conceitos e categorias geográficas que possibilitem uma aproximação dos educandos à realidade vivida, sua compreensão e diferentes formas de intervenção no espaço em que atuam.

Diante disso, as autoras corroboram que faz-se necessário, realizar pesquisas sobre os instrumentos teórico-metodológicos para a assimilação e compreensão desse espaço, considerando os aspectos da Geografia Física e as paisagens a elas associadas. De acordo com Suertegaray (2000) *apud* Afonso e Armond (2009), recomenda:

“ensinar a Geografia Física a partir do conceito de lugar como espaço próximo espaço vivido e como espaço de expressão das relações horizontais (relações da comunidade com seu meio) e espaço de relações verticais (relações sociais mais

amplas determinando em parte a especificidade dos lugares)”.
.

Assim, o ensino de Geografia deve, fundamentalmente, priorizar os conhecimentos existentes nos espaços de aprendizagem, ou seja, valorizar o espaço mais próximo do aluno, estreitando e valorizando as relações entre o aluno e seu espaço vivido.

De acordo com Afonso e Armond (2009, pág 08), “o estudo dos componentes curriculares da Geografia Física deve também estimular o desenvolvimento de competências habilidades cognitivas (observação, compreensão, comparação, dedução, reflexão, interpretação, síntese, classificação, generalização, criação...). A aplicação dessas “ferramentas” na vida cotidiana tem, em geral, grande utilidade na vida dos alunos e professores a fim de, por exemplo, minimizar os prejuízos e riscos decorrentes da dinâmica de enchentes, processos erosivos, ventos meteorológicos extremos, dinâmica costeira etc”. É de suma importância esse entendimento para a formação e discussão dos assuntos relacionados à Geografia Física, desenvolvendo e aprofundando aos estudantes, as habilidades e competências necessárias para análises mais profundas e com embasamento teórico para fundamentação durante essas análises voltados para os fenômenos geográficos, como por exemplo: dinâmicas do Clima, problemas urbanos, etc., fatores inseridos no espaço vivido do aluno.

METODOLOGIA

O trabalho é resultado de uma revisão bibliográfica acerca do processo de ensino aprendizagem, principalmente em Geografia Física e as metodologias empregadas na construção de conhecimento pelos professores nas escolas. Para isso foi realizado uma incursão em publicações nas áreas de Geografia, Geografia Física para a construção de um embasamento teórico.

Procedeu-se de uma análise das metodologias empregadas pelos professores de Geografia, considerando principalmente a for-

mação inicial desses profissionais, uma vez que muitos não são formados nessa área. Nessa perspectiva, analisou o processo de ensino e aprendizagem em Geografia Física e suas deficiências. A análise foi desenvolvida no município de Minaçu, em algumas escolas das redes municipal e estadual. Posteriormente, foram feitas entrevistas com os professores para saber sobre sua formação inicial. Aplicar questionários com os alunos com o objetivo de conhecer a percepção deles sobre as aulas de Geografia Física e analisar as deficiências no processo de construção do conhecimento; acompanhamento das aulas com os professores licenciados e não licenciados em Geografia; realizar pesquisas na Secretaria municipal de educação e na Subsecretaria; Acompanhar os professores em sala de aula de Geografia para conhecer o procedimento didático-pedagógico, tanto dos professores licenciados em geografia, quanto os outros que possuem formação em outras áreas, mesmo afins. Conversas informais para saber sobre o trabalho do licenciado e o não licenciado em Geografia através de relatos de experiências; Análise do livro didático dos conteúdos de Geografia Física; visitas e observações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a discussão deste texto, que teve como tema os problemas relacionados com os docentes não licenciados em Geografia e como são trabalhados os conceitos chaves no processo de ensino e aprendizagem da geografia escolar, chega-se a uma observação importante, para não dizer conclusão, uma vez que esse texto vem para contribuir com as reflexões e não concluir no sentido de que se encerra. Pontuando algumas das dificuldades encontradas pelos docentes na educação geográfica e propondo ações didáticas que possam contribuir com a atuação do professor em sala de aula .

Assim, parte se do princípio de que os conceitos chaves da ciência geográfica é um dos caminhos que traz a possibilidade de superar a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da Geografia. Observa-se que os professores têm dificuldade de

trabalhar na construção dos conceitos geográficos, além do fato que em sua maioria, não conseguem fazer a inter-relação entre o conteúdo e a realidade dos estudantes, o que atribui ao ensino de Geografia como sendo enfadonho, decorativo, mecânico e sem importância para a sua formação.

A partir do momento em que substitui conhecimentos elaborados, por reflexões e novas construções de conceitos, estimula o desenvolvimento de um pensamento independente, despertando o desafio e a satisfação do saber advindo da própria construção. Assim, quando se aprende algo sem saber o motivo, principalmente na escola e na universidade, costuma-se atribuir esse “motivo” ao fato de a disciplina ser uma obrigação escolar ou acadêmica, o que se torna, muitas vezes, apenas algo mais a ser memorizado e depois esquecido.

De fato, ao associar aquilo que é aprendido com a realidade, há um maior interesse pelo assunto. Nesse contexto, ao estudar algo que é experienciado, vinculado ao espaço vivido, imediato, são muito maiores as chances de o aprendizado torna-se mais consequente.

Destaca-se que os professores praticamente não realizam aula campo. O professor deve associar ensino com pesquisa, pois durante a realização das pesquisas sob orientação do professor, as chances dos alunos aprenderem são maiores, pois nesse processo há o encontro/confronto do saber elaborado, ou seja, o conceito que vem elaborado com os conhecimentos prévios dos alunos e nesse processo ocorre a construção de novos conceitos e reflexões e o professor é o mediador na construção de conhecimento.

O trabalho de campo é uma atividade de suma importância para a compreensão e reflexão do espaço, pois possibilita a interrelação entre a teoria e a prática. A interrelação ocorre, pois coloca-se o sujeito (nesse caso, o aluno), e o objeto de estudo, mediante observação direta, aproximando os conhecimentos geográficos (teoria) discutidos em sala da realidade dos alunos, tornando o processo de ensino mais prazeroso e interessante.

O ensino de geografia requer habilidades e competências específicas dos docentes que ministram os conteúdos da geografia escolar e entre essas competências e habilidades estão o domínio do conteúdo específico, domínio dos conceitos estruturadores da ciência geográfica, além dos saberes didáticos-pedagógicos essenciais para o tratamento didático do conteúdo. Observa-se, que os professores de Geografia, durante a formação inicial, após a conclusão do curso, não saíram com todas essas competências e habilidades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente da Geografia Física.

O conhecimento científico da geografia abrange a compreensão dos fenômenos no espaço, as espacialidades, lembrando que as espacialidades é uma dimensão do espaço e da realidade. Conforme Cavalcanti (2002):

No ensino da geografia escolar, os saberes tomados como objeto de conhecimento pelo aluno são aqueles referentes ao espaço geográfico. O espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade, ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações (p. 19).

Ainda segundo a autora, ao ensinarmos Geografia nas escolas, deve-se desenvolver nos alunos uma percepção da espacialidade das coisas, nas coisas. Assim, as práticas sociais em geral, necessitam de conhecimentos sobre o espaço, requerem conhecimento geográfico, para que sejam realizadas. Dessa maneira, o ensino de Geografia tem o papel de trabalhar esse conhecimento, ampliando-o, alterando-o, no confronto e no encontro com saberes sistematizados pela ciência e organizados pedagogicamente.

O espaço como categoria de análise da Geografia, que tem como objetivo principal explicar os fenômenos espaciais possui outros conceitos chave essenciais para a pesquisa e o ensino de Geografia. Entre esses conceitos estruturadores da ciência estão:

Paisagem, Território, Lugar e Região, fundamentais para a aplicação no ensino de Geografia.

De acordo com Cavalcanti (1998), a relação entre o ensino e a aprendizagem busca ser um processo, pois a interrelação do sujeito (aluno em atividade) e o objeto (saber elaborado) é mediado pelo professor. Ou seja, o sujeito diante do objeto é direcionado pelo professor na construção do seu conhecimento.

Nessa perspectiva socioconstrutivista, o aluno é o sujeito do processo de ensino e aprendizagem e o professor é o mediador nesse processo. Dessa maneira, o professor deve possuir uma formação inicial sólida em que os conceitos elementares da ciência geográfica são empregados na construção de conhecimentos geográficos essenciais nesse processo. Caso contrário, o objetivo principal da geografia escolar que é a consciência espacial ou a alfabetização espacial não se concretiza e o professor se posiciona como um mero transmissor de conteúdos prontos e acabados, inquestionáveis. Nesse caso, o livro didático é a tábua de salvação em que segue a risca e há a naturalização dos conteúdos e o professor é adotado, ao adotá-lo. Tal naturalização acaba por comprometer os procedimentos críticos. Assim, o professor é visto como um corpo vazio, que é preenchido por um espírito estranho (FERNANDES, 2003).

Nessa perspectiva, os conceitos geográficos, importantes para uma formação completa do discente, que são estabelecidas no livro didático são somente repassados pelo professor no início da discussão inibindo assim a possibilidade da construção desses conceitos pelos alunos. Ação que poderia se proporcionada através de questionamentos e debates que conduziria a uma construção de conceitos que teria um significado e uma aplicabilidade no cotidiano dos educandos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anice Esteves; ARMOND, Beray. *Reflexões sobre o ensino de Geografia Física no Ensino Fundamental e Médio*. Porto Alegre, ENPEG-setembro de 2009.

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Abordagem do conteúdo “Relevo” na Educação Básica. In: *Temas da Geografia na Escola Básica*. CAVALCANTI, L. de S. (org.). 1ª edição. Papirus. Campinas SP, 2013.

CALLAI, H.C. *A formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. CAVALCANTI, L. de S. *Temas da Geografia na Escola Básica* (org.). 1ª edição. Papirus. Campinas SP, 2013.

MORAIS, E. M. B. de. *As Temáticas Físico-Naturais Como Conteúdo de Ensino da Geografia Escolar*. In: *Temas da Geografia na Escola Básica*. CAVALCANTI, L. de S. (org.). 1ª edição. Papirus. Campinas SP, 2013.

MOREN, E. B. DA S.; ROCHA DOS SANTOS, A. *Uma reflexão sobre ações de formação de professores no Brasil*. Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americano de Educação. Nº 55/1- 15/02/11, Brasil.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. *Formação de Professores: concepções e práticas*. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.) *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Editora Vieira. Goiânia, 2006.

SILVA, Arlete vieira. *A Articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo*. Revista espaço acadêmicos nº 112, setembro de 2010.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Edna Lemes Martins Pereira¹; Ana Celuta
Fulgêncio Taveira²; Maria Luiza Gomes
Vasconcelos³; Maricelma Tavares Duarte⁴

A DISCIPLINA HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Este trabalho resulta de uma revisão bibliográfica relacionada a formação do professor de história nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Para tanto, baseou-se nas obras de Nadai (1986), Bittencourt (2011), (Pinski (2001), Ricci (2003), Fénelon (1982), Fonseca, (2003), Saviani (2009), bem como nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 de dezembro de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino de História – DCN, Parecer CNE/CES 492/2001 entre outros. Tem como objetivos: identificar como a história passou a fazer parte do currículo escolar, e como a mesma foi se constituindo

-
- 1 Doutora em Educação. Docente da UEG- Campus Porangatu e Faculdade do Norte Goiano. E-mail: ednapgtu@hotmail.com
 - 2 Doutora em Educação pela PUC Goiás. Docente da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: anaceluta@yahoo.com.br
 - 3 Doutora em Educação em Educação pela PUC Goiás. Docente da Faculdade do Norte Goiano. E-mail: mluizagv@gmail.com
 - 4 Mestre em Educação pela PUC Goiás. Docente da UEG – Campus Porangatu. E-mail: maricelma.duarte@seduc.go.gov.br

ao longo dos séculos, principalmente nas últimas décadas do século XX; conhecer a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UEG (2009), à luz das mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na LDB/1996.

A disciplina História passou a fazer parte do currículo escolar público no século XVIII na França, período marcado pelas revoluções burguesas. Coube à História como “[...] disciplina curricular, buscar no passado a justificação da importância da classe social emergente, bem como dos objetivos de sua luta” (NADAI 1986, p. 106).

No século XIX, a disciplina História serviu aos interesses da burguesia na construção dos Estados Nacionais, conferindo a eles um caráter de nacionalidade, tanto que os termos Nação, Pátria, Nacionalidade e Cidadania foram essenciais para a constituição da identidade nacional francesa. Esse modelo de nacionalidade foi implantado nas colônias portuguesas e em especial no Brasil, visando construir nas colônias uma nacionalidade portuguesa. Nesse tempo, as aulas de História assentavam-se na história do colonizador e na negação do colonizado (índios, negros e escravos). A cultura e a religião dos índios foram descaracterizadas, surtindo em seu lugar a cultura e a religião do colonizador. A língua ensinada consistia na Língua Portuguesa, fato que fez com que a língua indígena fosse se perdendo.

Somente em finais do século XX surgiram políticas para o ensino e a recuperação da língua indígena. De acordo com Nadai (1986), o ensino de História do primeiro período republicano foi providencial para a negação da própria história do povo subjugado. O enaltecimento da história europeia, sobretudo, o da história francesa, feito pelo colonizador português, foi a tônica dos estudos de História. “Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados – pela tradição liberal europeia. Dessa forma, procurava-se negar a condição de país colonizado”. (NADAI, 1986, p. 109). As diferentes etnias indígenas e africanas que compunham a naciona-

lidade brasileira, com sua cultura, língua, organização social também eram negadas diante da hegemonia do colonizador europeu.

No Brasil, o ensino de História tem se constituído como um saber essencial na escolarização brasileira desde o século XIX. Ao longo dos tempos foram diversas as transformações em suas finalidades, métodos de ensino e conteúdos, até chegar às atuais propostas curriculares defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História. Bittencourt (2011) destaca que a disciplina foi inserida nos currículos escolares do ensino secundário nas escolas públicas brasileiras em 1837, no Rio de Janeiro.

Nos períodos que se seguiram à Colônia, ao Império Monárquico até 1889 e à Primeira República (1889-1930), o ensino de História continuou a serviço dos interesses políticos das classes dominantes, com conteúdos predominantemente voltados a enaltecer aos heróis (história dos heróis), o amor à pátria e à nação. A autora ressalta que na Monarquia e na Primeira República este ensino deveria incitar a imaginação e fortalecer o senso moral, o respeito e o amor à Pátria e aos seus governantes, assim como a fé cristã. Por isso, “[...] a proposta voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2011, p. 61).

A doutrina religiosa, como era conhecida, era oferecida como História Sagrada. Era mais difundida que a História profana, pois servia para catequizar a população em geral, e os índios e os negros em particular, passando a integrar as diretrizes curriculares como educação religiosa e, posteriormente, como ensino religioso. A pátria e a moral religiosa predominavam na formação escolar, voltadas para a formação do caráter, da moral e da fé.

A atuação do colonizador ignorava, nos conteúdos ensinados as diferentes etnias, com sua cultura, línguas e organização social que integram a formação do povo brasileiro. Nesse contexto, privilegiou-se o ensino de caráter positivista: ao professor cabia tão somente narrar os fatos para os alunos para que se orgulhassem e se espelhassem em seus heróis, personalidades públicas ou religiosas.

Essa concepção de história, embora muito criticada teoricamente, é muito utilizada na prática de nossos historiadores, autores e professores. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer cortes criativos, refugiando-se na assepsia de uma história pretensamente neutra, em que os homens são apenas peões de “movimentos” históricos invisíveis e pré-determinados, as entidades divinas substituídas por entidades teóricas igualmente teleológicas (PINSKI, 2001, p. 10).

De modo geral, os professores repassavam o conteúdo totalmente livresco e decorativo, composto de datas, feitos históricos, heróis, sem, no entanto, questionar os fatos, ou incitar os alunos no sentido de buscar novas descobertas. Eles eram meros espectadores de uma história da qual faziam parte, mas que ignoravam esta participação.

Com a inserção do direito ao voto para pessoas de diferentes classes sociais, ampliaram-se as políticas voltadas para a escolarização de pessoas de todas as classes sociais. A educação básica, entretanto, ajudou na imposição de conceitos tais como o de

[...] cidadania criado com o auxílio do estudo de História, [...] [servindo] para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Os livros de História, ao reproduzirem a história da Pátria e de seus heróis, buscavam sedimentar uma identidade nacional única,

[...] bem como inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Em um quadro com esse contorno, o ensino de História possuía características alienantes, que se modificaram, ganhando um caráter crítico, principalmente a partir da década de 1970, período em que as universidades, por meio de pesquisadores começaram a se preocupar com um ensino mais voltado para o social. Entretanto, as mudanças que ocorreram pautavam-se na alteração dos métodos e técnicas do ensino e não propriamente na produção de conteúdo.

As diretrizes curriculares de História no Brasil, segundo (BITTENCOURT, 2011, p. 60), ganharam importância “[...] como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional”. Ademais, o ideário de nacionalidade identifica-se também com a história europeia. Ambas penetram as diretrizes curriculares da disciplina História na atualidade.

Para Pinski (2001, p. 19), nos anos de 1970, as condições de trabalho dos professores eram precárias, seus salários eram insignificantes, as salas de aula superlotadas, os alunos possuíam muitas dificuldades de aprendizagem, os livros eram de má qualidade, fatores que geravam insatisfação na categoria e, ainda, a “[...] desvalorização social do professor, massificação do ensino e despreparo dos alunos”. Ganham força, neste período, as discussões e críticas dos educadores a respeito das ações governamentais e condução das políticas públicas, em especial, aquelas relativas ao sistema educacional brasileiro. Reconhecendo que o modelo de formação docente não atendia às exigências da sociedade e às do mercado, os educadores posicionaram-se em defesa de uma formação e prática profissional articulada com a realidade social e política brasileira. Ricci (2003, p. 31) ressalta que

[...] o enfoque técnico e funcionalista em relação à educação passa a ser duramente criticado. Olhares vindos da Filosofia e da Sociologia ajudam a compreender a educação como espaço transformador, articulado às questões político-sociais do país. A

partir de outro referencial, a escola passa a ser concebida como reprodutora das relações sociais.

Em seus estudos e pesquisas Fénelon (1982) lembra que na década de 1980 os acadêmicos e professores de História, com suas manifestações e participações, ganharam destaque, à medida que começaram a questionar o seu papel, o seu trabalho, as concepções que até então embasavam suas práticas cotidianas. Desse debate surgiram diversificadas experiências, métodos, modos de ensinar, temáticas, trabalhos de campo, utilização de variadas fontes de linguagens (documentos, fotografias, filmes, músicas) com o objetivo de modificar os modelos oficiais existentes.

À medida que os professores de História passaram a utilizar recursos e fontes variadas de pesquisa e de ensino, relacionar o conteúdo com a realidade social, cultural e política, a sala de aula ganhou caráter de resistência aos modelos de ensino instituídos e alienantes, encontrando, ao mesmo tempo, resistência daqueles que detinham o poder e dos que se sentiam ameaçados pelos discursos produzidos em sala de aula. Esses discursos fortaleceram os movimentos, lideranças sindicais e fóruns direcionados à formação de professores, ao contexto escolar, às condições salariais e de trabalho precárias e ao compromisso dos professores com a formação de cidadãos conscientes de seu papel social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Influenciados pelas transformações internacionais, o ensino de História, assim como o das demais disciplinas, passou por um processo de reestruturação curricular em todas as áreas da educação, em especial na década de 1980 e 1990. As referidas áreas foram caracterizadas com especificidades voltadas para atendimento das expectativas do mercado capitalista e para o fortalecimento da participação da sociedade brasileira no processo democrático dos períodos posteriores. De acordo com Bittencourt (2011, p. 101), “À sociedade, [caberia] a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que [...] [exigia] domínios mais amplos do ‘conhecimento’”. As habilidades

intelectuais e o conhecimento ganharam destaque na sociedade capitalista, tornando-se moeda de troca e de acesso às novas oportunidades de emprego e de mobilidade social.

A LDB/1996, em seu Art. 26⁵, trouxe orientações para a elaboração dos currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio. A mesma trata no § 4º do artigo mencionado, de modo amplo e vago, das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, indicando, em suas entrelinhas, caminhos para a elaboração de diretrizes para o ensino de História do Brasil, conforme pode ser lido a seguir.

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Mesmo com a inclusão desse artigo na LDB/1996, voltado para os currículos, verificou-se ao longo dos anos, que o governo brasileiro, por intermédio do MEC e de parcerias internacionais, continuava a definir o conteúdo a ser ensinado nas instituições escolares. Tal fato se deve às campanhas de distribuição de livros didáticos que, na maioria das vezes, atendiam apenas a interesses ideológicos e ao enriquecimento das editoras. Os livros didáticos distribuídos eram utilizados como “tábua de salvação” para a maioria dos professores. Eles, inclusive, iam acompanhados do “livro do professor”, contendo planos de aulas elaborados e ati-

5 Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.

vidades respondidas. Ademais, o conteúdo diversificado, que deveria atender às especificidades históricas regionais e locais, ficava apenas nas propostas de ensino e diretrizes curriculares. Dada a extensão dos livros didáticos, não sobrava tempo na carga horária semanal/anual para trabalhar os conteúdos neles veiculados, embora fossem obrigatórios.

Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui obras didáticas aos estudantes da educação básica da rede pública brasileira. Quanto à introdução das temáticas relacionadas ao ensino da História das diferentes culturas e etnias, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, pode-se afirmar que também ficaram somente no papel. Primeiro, pela falta de livros que pudessem orientar o corpo docente. Segundo, pelas deficiências da formação desse corpo docente, até porque os cursos de licenciaturas por eles feitos não contemplavam as temáticas indicadas. Terceiro, porque os cursos específicos que tratavam dessas temáticas ficavam centralizados nas instituições formadoras das capitais, sendo, portanto, de difícil acesso para os docentes do interior.

Vale destacar a ocorrência, na última década, de iniciativas de formação continuada para as referidas especificidades por meio de programas de Educação a Distância (EAD), ofertados em Goiás por instituições públicas como UFG e UEG. Apesar da oferta, foi baixo o percentual de professores dos municípios do interior longínquo (caso de Porangatu), que recorriam a esse tipo de formação, devido à dificuldade em lidar com as novas tecnologias e a própria ausência delas.

Reafirma-se que a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores acarretaram mudanças, principalmente relacionadas às matrizes curriculares, que favoreceram o desenvolvimento do pensamento crítico e a “[...] deslegitimação dos saberes históricos transmitidos na escola” (FONSECA, 2003, p. 33).

Pode-se perceber na prática do ensino de História que, muito mais do que mudanças de conteúdo e de métodos, o ensino dessa disciplina requer compromisso e uma prática pedagógica

diferenciada. Compromisso das instituições formadoras, gestores e dos professores para entender e fazer entender que, na condição de sujeitos históricos, cada cidadão é ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento. E que seu papel é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, em que todos podem desempenhar um papel político e de luta por um mundo mais humanizado.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História constata-se a ampliação de diversos aspectos, como, por exemplo, a inclusão da cultura e sua diversidade no ensino. Fato que já se confirmava com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) lançados em 1997 pelo MEC, com o intuito de orientar sobre o que da cultura e sobre o que da memória deveriam ser discutidos e ensinados nos currículos escolares. Aos PCNs foram acrescentadas as alterações feitas pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da rede de ensino fundamental e médio, conforme o prescrito no

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História brasileira.

As diretrizes curriculares da formação de professores de História propostas no Parecer CNE/CES 492/2001 propõem a substituição “[...] do currículo mínimo dos cursos de graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos à sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, p. 5), Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. As referidas mudanças curriculares foram gestadas desde a década de 1960, devido ao “[...] baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada [...] de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes”. Elas tomaram forma na década de 1980, influenciadas por modelos como os da França e dos Estados Unidos na “[...] ampliação dos objetos e enfoques disponíveis para os historiadores”. O perfil do egresso traçado pelo Parecer (p. 7) indica que

[...] o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.).

As exigências básicas do Parecer instituinte das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Instituições de ensino superior

consistia em preparar o licenciando para o domínio de técnicas voltadas para o desenvolvimento da pesquisa histórica, preservação de documentos, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e culturais, para atuar em museus e bibliotecas, prestar assessorias em ambientes culturais, artísticos e turísticos, enfim, para exercer a função de um historiador, deixando esquecida a função docente. Como no País as vagas para o historiador eram reduzidas no mercado, a maioria dos egressos do curso acabavam nas escolas, sem dominar os requisitos necessários para ser professor. O mesmo Parecer destaca ainda as competências e habilidades do licenciado. Nos aspectos gerais detalha:

[...] dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas; b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua inter-relação; d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; f. Competência na utilização da informática (CNE/CES 492/2001, p. 7).

E nos aspectos específicos para a Licenciatura sublinha:

[...] a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio; b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do

conhecimento para os diferentes níveis de ensino (CNE/CES 492/2001, p. 7).

Os cursos de Licenciatura deveriam oferecer requisitos básicos e domínio de técnicas pedagógicas para os licenciados atuarem na educação básica. Para as instituições que ofereciam o curso de Bacharelado, os historiadores deveriam fazer a complementação referente à licenciatura para poder atuar nas escolas. Essa exigência só foi colocada em prática após o término da “Década da Educação” instituída pela LDB 9394/1996. Contudo, essa exigência, por si, não garante sua execução. Para exemplificar, esclarece-se que ainda hoje, há nas cidades do interior de Goiás, em especial na Região Norte, profissionais com cursos apenas de bacharelado ministrando aulas na educação básica nas áreas de Química e de Física. Esse fato ocorre devido à falta de cursos de licenciatura nessas áreas, na UEG, especificamente na UnU de Porangatu, única universidade da Região.

De acordo com dados da Subsecretaria Regional de Educação (SRE) de Porangatu (2014), o caso dos professores de Química e de Física não se aplica aos professores de História que estão atuando na educação básica da rede pública, pois todos eles são licenciados e boa parte deles é pós-graduada.

Em 2002 foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES 13, de 13 de maio, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. Seu Art. 1º institui que o PPP do curso deveria ser elaborado com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. A referida Resolução por meio de seu Art. 2, 2002, p. 1, estabelece que

- a. O perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b. As competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c. As competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura;

- d. A estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e. Os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f. O formato dos estágios;
- g. As características das atividades complementares;
- h. As formas de avaliação.

A formação do profissional de História segue, pois, a orientação dos Pareceres CNE/CES 492/2001, n.1.363/2001 e a Resolução CNE/CES n. 13/200. A duração e carga horária do curso de Licenciatura Plena em História respaldam-se na Resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002. O Art. 1º dessa Resolução estabelece que,

[...] A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III. 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico- culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exercem atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

O Art. 2, 2002, p.1 institui que “A duração da carga horária prevista no Art. 1 desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos”.

A estruturação das Diretrizes Curriculares para o ensino superior resulta do processo de desenvolvimento da educação no País, principalmente após a LDB 9394/1996, que vem ao encontro do contexto local e internacional nas últimas décadas do Século XX e início do Século

XXI. A estruturação das diretrizes responde às novas regras de formação de professores para atender às necessidades da educação básica no País e as dos trabalhadores da educação.

O parágrafo único da Resolução CNE/CP 2/2002 reduz a carga horária do estágio de 400 para 200 horas para os professores aproveitarem sua experiência e desenvolverem o estágio no próprio local de trabalho. Embora essa medida possa ser considerada facilitadora da capacitação “em serviço”, Saviani (2009) adverte que a formação dos professores implica muito mais que a formulação de diretrizes, objetivos e competências específicas. Ela requer estrutura organizacional adequada e voltada para o cumprimento da função docente.

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UEG - UNU DE PORANGATU

Com o PPP do Curso de Licenciatura Plena em História da UEG foram unificadas suas matrizes curriculares, visando colocar seus futuros docentes

[...] em sintonia com o recente desenvolvimento da produção historiográfica e dos métodos de ensino, considerando que tal desenvolvimento, que é social, político e culturalmente situado, condiciona *o quê, o como* e o *para quê* ensinar e aprender história (UEG/PPP, 2009, p. 7). (Grifos do autor).

Para unificar as propostas feitas, os docentes das diferentes UnUs da UEG organizaram encontros para promover

[...] estudos das teorias e concepções curriculares e da legislação pertinente, chegando-se à definição das concepções de história, de educação e de professor que deveriam referenciar o perfil do profissional que se desejava formar, bem como das estratégias educativas para atingir tal fim (UEG/PPP, 2009, p. 7).

Os encontros dos docentes para os fins indicados normalmente ocorriam na UnU de Anápolis. Eles foram essenciais também para a troca de experiências e o conhecimento das especificidades e diferenças existentes entre as 12 UnUs⁶ que ofertaram o curso. Estudos da mesma natureza tiveram início em 1999 quando a UEG foi criada, mas só tomaram corpo em 2004 com a reestruturação curricular e instituição do PPP, que entrou em vigor a partir de 2009. A matriz curricular do curso regular na UnU de Porangatu, foi organizada em regime seriado anual, com duração de quatro anos letivos, no mínimo, e integralização máxima em seis anos. São 2.950 horas de duração, distribuídas em: 1.800 para

6 Anápolis, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Quirinópolis, Uruaçu (UEG, Cursos, 2013).

conteúdos científico- culturais (disciplinas específicas do curso, pedagógicas e as de áreas complementares), quatrocentas (400) horas destinadas à prática curricular; 400 ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado; 150 à realização do Trabalho de Curso (TC) e 200 às atividades complementares (PPP/2009, p. 34).

Antes da criação da UEG, a oferta do curso de História era feita pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu (FECELP) instalada em 1985. Desde o princípio o curso teve uma boa procura, atendendo a um bom número de jovens e adultos de outros municípios e também do Estado do Tocantins. Assim, o curso de História da UnU de Porangatu vem contribuindo, desde o seu início, para formar professores tanto para atuar na Educação Básica como para atuar na Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de formar profissionais

[...] com amplo domínio epistemológico, dos conteúdos da área específica e dos saberes pedagógicos, das práticas de produção e difusão do conhecimento histórico e da pesquisa educacional, capazes de realizar a transposição didática dos conhecimentos sistematizados pela ciência histórica para as séries da educação básica (UEG/PPP, 2009, p. 31).

O PPP do Curso de História apresenta uma estrutura consistente no que diz respeito à obediência ao Art. 207 da CF/1988, pois, segundo ele, as universidades devem aprimorar a indissociável relação existente entre ensino, pesquisa e extensão. Em que pese o fato da relação entre ensino, pesquisa e extensão ter sido adequadamente tratada no referido PPP, na prática, pode-se constatar que a ênfase do curso quase sempre recai no ensino, que vem se dando basicamente pautado na transposição didática de conteúdos em detrimento da pesquisa e da produção de conhecimentos. Isso se deve à falta de motivação dos professores em realizar pesquisas, devido às dificuldades de tramitação e aprovação de projetos, à insuficiência de carga horária, à precariedade dos

laboratórios, à ausência de recursos e equipamentos para coletar e sistematizar dados, entre outros problemas.

Em relação à extensão universitária, que visa democratizar o “[...] conhecimento acadêmico, comprometendo a comunidade universitária com questões de relevância social e contribuir para o desenvolvimento da consciência social, política e ambiental” (PPP/UEG, 2009), a situação se mostrou diferente. Pode-se examinar, nos últimos anos, um aumento considerável no número de projetos implantados na UnU de Porangatu. Entretanto, percebe que falta divulgação de seus resultados bem como dos projetos de extensão. Deve-se acrescentar a isso a ausência de projetos comprometidos com as questões sociais e históricas da Região. Seja como for, seria relevante se a UEG promovesse encontros e seminários de apresentação dos resultados dos projetos para toda a comunidade acadêmica, bem como se garantisse a divulgação dos referidos resultados para toda a sociedade por diferentes meios impressos ou *on line*.

O Estágio Supervisionado foi concebido com uma carga horária de 400 horas, divididas em dois anos, sendo sua avaliação pautada na ação-reflexão-ação. Apesar de pouco contemplar a realidade em que se encontra inserido, tem sido tema de estudos em GTs formados por docentes e gestores das UnUs da UEG, objetivando a introdução de mudanças na matriz curricular. Dentre essas, podem ser destacadas a redução da carga horária presencial do curso, a criação de disciplinas de aprimoramento do curso e a oferta de disciplinas a distância. A proposta apregoada é a de que o Curso de História deve se adequar às necessidades do aluno trabalhador. Esta proposta está em estudo e se for aprovada, a Universidade poderá reduzir gastos com servidores, manutenção do curso e com discentes. Entretanto, deve-se pensar que resultados estas disciplinas terão uma vez que aquelas que são ofertadas dentro do sistema presencial não alcançam os índices desejáveis de participação, aprovação. Pensar ainda, até que ponto esta proposta

contribuirá com a formação destes futuros professores que atuaram na educação básica.

Quanto à biblioteca, não atende às necessidades específicas do Curso. Observou-se que para muitas disciplinas há ausência de novas edições e/ou publicações. Faz-se necessário maior investimento da UEG na aquisição de livros e periódicos novos, não só para o curso de História, mas para todas as licenciaturas.

Desde 2005, o Curso de História, por meio de diversos sujeitos respondentes (docentes, discentes, gestores e técnicos administrativos), participa do processo de Avaliação Institucional. Durante esse processo, responderam a questões gerais relacionadas à UnU e a questões específicas relacionadas ao Curso de História. Elencam fragilidades e potencialidades de ambos, com o propósito de contribuir para a elaboração de metas que possam sanar as deficiências do curso e possam contribuir para aprimorá-lo. Dentre as fragilidades, puderam ser identificadas no decorrer dos anos: as condições físicas da UnU, a fragilidade da biblioteca, as precárias condições do laboratório de aulas práticas, os poucos investimentos destinados à formação e profissionalização dos docentes, bem como à informatização dos serviços e implantação de novas tecnologias, entre outros.

Pode-se inferir do estudo realizado que as mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História e na LDB/1996 trouxeram desdobramentos formais e práticos, que levaram à formulação de políticas insatisfatórias de formação, profissionalização e valorização da profissão docente, tanto é que a maioria dos desdobramentos legais favoreceram a expansão quantitativa em vez de qualitativa das instituições de ensino superior e do número de cursos ofertados, favorecendo, nos mesmos moldes, a interiorização do ensino superior nos diferentes estados brasileiros e em Goiás.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens Históricas sobre a História Escolar. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr., 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília. 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* n.º 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.
- Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC, 1999.
- FENELON, Déa Ribeiro. A licenciatura na área das Ciências Humanas. *Ciência e Cultura*, Campinas, v. 9, n. 35, p. 1257-62, set. 1983.
- _____. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. 1982. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423>. Acesso: 20/05/2013.
- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, n. 11, v. 6. São Paulo, set. 1985-fev. 1986, p. 99- 116.
- PINSKI, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: Karnal, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* [online], Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr., 2009.
- UEG. Universidade Estadual de Goiás. *Relatório Geral da Autoavaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás*. Ano base 2005. Goiânia,

2006. em:[http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/809/relatorio_2005.p df](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/809/relatorio_2005.pdf)> Acesso em: 18/06/2013.

ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL NAS SALAS DE AULA E ALÉM DELAS: ARTE, PATRIMÔNIO E APRENDIZAGEM

Miriam Bianca Amaral Ribeiro

INTRODUÇÃO

O ensino da história regional tem sido um dos campos do ensino de história que mais resistem às propostas de transformação crítica, seja do ponto de vista da discussão historiográfica, seja quanto à questão metodológica. Isso é facilmente detectável ao observar a reafirmação, no cotidiano das salas de Ensino Fundamental, especialmente, interpretações sobre a história de Goiás, já plenamente superadas pela historiografia regional. Ao longo dos trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – GEPECH, criado em 2000 e transformado em 2015, no DHUCA - Núcleo de Estudos e Pesquisa Diálogos Humanidades, Ciência e Educação, da Faculdade de Educação da UFG, a questão regional – enquanto objeto de ensino, pesquisa e extensão, tem sido alvo de investigação e experimentação sistemáticas. Temos procurado contribuir tanto na compreensão da permanência e reedição dessas interpretações tão conservadoras, quanto na produção de alternativas a essas interpretações, que pretendemos acessíveis tanto à estudantes de pedagogia ou histó-

ria, quanto aos professores e alunos das redes públicas de educação. Trabalhamos com a indissociabilidade intrínseca e conceitual entre ensino, pesquisa e extensão, por considerar que essas instâncias da produção acadêmica não podem ser hierarquizadas porque se retroalimentam, além de partirmos, como projeto de sujeito e de sociedade, da ideia de que todos somos capazes de produzir conhecimento e colocá-lo em circulação e discussão. Nesse sentido, publicamos, por exemplo, resultados de nosso trabalho em Mascarenhas (2007) e Ribeiro (2011), além de obras didáticas e paradidáticas (Gomide, 2013; Ribeiro e Mascarenhas, 2006).

Nesse sentido, como parte desse universo, temos proposto e estudado as articulações entre as linguagens da arte e o ensino da história, neste caso, a história regional, ampliada pelas temáticas relativas à questão do patrimônio, da memória, da identidade e da história do ensino de história. O trabalho que aqui apresentamos se origina, então, do projeto em andamento, registrado na FE/UFG sob o título ‘História de Goiás em movimento’, através de uma intervenção realizada ao longo de 2015 e 2016, em parceria com o Teatro Destinatário, companhia profissional de Artes Cênicas em atividade há 5 anos, em Goiás.

O projeto foi construído a partir do texto para teatro ‘Quecosô, Oncotô, Oncovô – Goiás: Singulares no Plural’, de nossa autoria. Foram realizadas 10 apresentações gratuitas do espetáculo, dentro de 10 museus históricos espalhados pelo estado, sendo convidados professores, alunos de escolas públicas e aberto à população das cidades. A atividade na cidade se constituiu de uma reunião pedagógica com os professores das escolas envolvidas, para apresentação do projeto e seus desdobramentos, visita guiada dos alunos ao museu, apreciação do espetáculo, roda de conversa com o grupo e a autora. O percurso de cada um dos museus foi registrado em áudio e vídeo, documentando a narrativa do guia e o acervo, foram realizadas entrevistas com alunos, professores e direção dos museus sobre o que os referencia quanto à história de Goiás (antes e depois do espetáculo), o que seria um museu e demais questões arrola-

das no projeto. Assim, produzimos um acervo de mais de 40 horas de documentação, além de oportunizar o acesso dessa população a uma experiência estética, educativa e histórica. Em 2017, o projeto encontra-se em fase de análise de dados e redação do texto final da pesquisa, a ser concluída em 2018.

O trabalho aqui apresentado se constitui do texto original do espetáculo e o material pedagógico entregue a professores, coordenadores e demais interessados em aprofundar o debate ao longo do ano letivo, em ações interdisciplinares, após a apreciação do espetáculo. Apresentaremos, então, o material produzido para a execução do projeto, onde se encontram as temáticas e abordagens da história de Goiás que motivaram a cena, antecedidas pelo texto original da cena, seguidas de questões para o debate e por fim, apresentamos sugestões de atividades, que são apenas algumas entre tantas possíveis diante da realidade específica de cada sala e escola, cada faixa etária e níveis de escolarização. As músicas em cena são de compositores goianos, sendo a maioria delas de autoria de Juraíldes da Cruz, cuja obra pode ser visualizada no sítio www.juraildescruz.com.br.

CENA 1 – *(abre com a música ‘Se correr o bicho pega’. Atores no palco se posicionando no palco, colocando objetos do cenário como cabide de roupas e adereços.)*

‘Se correr o bicho pega’ – (trecho)

Eu quis fugir de mim...

Mas aonde eu ia eu tava

Quanto mais de mim eu corria

Mais pra perto de mim chegava

Quando o calcanhar chegava

O dedão já tinha ido

Escondendo eu me achava
E me achava escondido
Já nem sei quem sou
Já enjoei de me achar
No lugar aonde eu vou eu tô

CENA 2

(Ao final da abertura sobram 3 atores em cena)

P1-*(andando em meio aos adereços que indicam as coisas de Goiás. Pega um pequi cenográfico, grande e diz como se filosofando a La sheakespeare)* ‘ Ser ou não ser, eis a questão. Goiano ou não goiano, taí a encrenca. Quecosô, oncotô, oncovô? Quecosô, oncotô, oncovô?*(vai baixando a voz e o próximo entra)*

P2- Quecosô, oncotô, oncovô? – Quecosô, oncotô, oncovô?
Vivendo neste cerradão, essa é a pergunta que não quer calar.
Quecosô, oncotô, oncovô? – Quecosô, oncotô, oncovô?

P3- *(entrando com um tamborim)*Quecosô, oncotô, oncovô?
– Quecosô, oncotô, oncovô? *((começa um samba com as expressões. P1 pára e fala aos outros)*

P1- Pára! Não dá pra acabar tudo em samba. Que é isso gente! Nessa terra parece que tudo tem que acabar em pizza ou em samba.

P2- Tem razão. Aqui é Goiás. *(pega violão e começa em ritmo de música sertaneja)* Quecosô, oncotô, oncovô.

P1- Ai, que coisa. Num é nada disso. É que eu ainda não desisti de saber quecosô. Eu preciso saber quecosô. Como seguir adiante sem saber quecosô?

P2- Tã certo. Afinal de contas, oncotô?

P1- E o pior vocês nem sabem. Pra saber tudo isso: quecosô, oncotô, oncovô, a gente tem saber doncovem.

P2- Como assim, doncovem? Eu vim de casa, ué. (*aponta pra platéia*) Num foi, mãe?

P1- Não é esse doncovem. É um doncovem maior, mais antigo.

P2- Ah, bom, entendi. Antes eu fui pra escola.

P3- Alooooo. Ela ta falando das nossas origens, das nossas raízes.

P2- Ah, isso eu sei. (*formal com se lesse uma lição decorada*) Nossas raízes são profundas, porque o cerrado é como se fosse uma floresta de cabeça pra baixo, porque só assim as árvores conseguem pegar água lá no lençol freático.

P3- Lençol o que?

P2- (*Exibido*) Freático.

P3- Mas, não dessa raiz que ele ta falando não.

P1- São as coisas que nos ajudam a entender o que a gente é, onde estamos e pra onde podemos ir.

P3- E isso não é pouca coisa não. É uma mistura danada.

P2- A gente é um pouco de muitos, de muitos tempos e lugares diferentes...

P1- Isso é uma longa história e eu tô dentro. Eu quero saber quecosô, oncotô, oncovô.

P2-(*para a plateia*) Vamos nessa então. Vamos percorrer nossa história pra saber Quecosô, oncotô, oncovô?

P3- Quecosô, oncotô, oncovô?

b- Pensando as cenas

Essas duas cenas abrem o espetáculo apresentando a questão central proposta: investigar quem somos nós, goianos de nascimento ou por adoção. O que nos aproxima de outras identidades regionais? O que nos diferencia? O que nos insere no projeto de uma identidade nacional, o que nos distancia?

Para construir possíveis respostas propomos percorrer a trajetória histórica de Goiás, construindo a noção de processo histórico. O texto está estruturado a partir de uma concepção de história que a considerada uma produção coletiva dos grupos humanos, movida pelas contradições que se estabelecem ao longo do tempo, no contexto das relações entre os homens e entre os homens e a natureza.

Assim pensando, não cabe uma história descritiva, centrada em grandes e heroicos personagens, que supostamente fizeram, eles apenas, a história de Goiás. Não que sujeitos específicos não tenham papéis específicos ao longo deste processo, mas tais intervenções se submetem e compõem o processo em questão. Da mesma maneira, atores, etnias, setores sociais ou movimentos nem sempre lembrados pela história regional assumem aqui seu lugar como participantes desta cena.

A questão que se coloca é: como todas essas contradições produzidas ao longo do processo de ocupação e transformação do espaço regional constituíram o sujeito social que aqui vive, convive, trabalha, ama, se diverte, elabora sua visão de mundo? Existe um 'sujeito goiano', homens e mulheres, ou não? Essa diversidade contraditória, conflitante e em permanente transformação, produz 'sujeitos' também diversos? Nossa história nos aproxima a ponto de formar um jeito goiano de ser, ou não?

c- Questões para o debate em sala de aula

1. O que o autor da música de abertura quis dizer com a expressão: '*Eu quis fugir de mim...*
Mas aonde eu ia eu tava'? O que existe em todos nós, seres humanos, que, por mais que a gente queira negar, vai estar sempre com a gente?
2. O que existe em nós, que vivemos em Goiás, que por mais que a gente queira negar ou disfarçar, está sempre presente, onde quer que a gente esteja?
3. Você acha que a música sertaneja, especialmente a produzida por essas grandes duplas de sucesso nacional, podem ser consideradas símbolos da música feita por aqui? Ou seja, é só isso que produzimos em música em Goiás?
4. Por que, para saber quem somos (quecosô) e entender onde estamos (oncotô) é importante sabermos de onde viemos (doncovem)?
5. O que tem a ver as raízes do cerrado, aquelas que formam uma floresta de cabeça para baixo, com nossas raízes históricas? Ou seja, o que tem a ver o jeito que a gente vive com o jeito do lugar onde vivemos? Ou não tem nada a ver?
6. Por que o ator usou o pequi para simbolizar Goiás?

d- Sugestões de atividades

1. Jogo de sombras: fique em lugar onde seu corpo faça uma sombra. Tem jeito de você ir a um lugar e sua sombra não ir junto?
2. Quais músicas você mais gosta de ouvir? Vamos pesquisar quais são as músicas preferidas da turma? Podemos fazer um gráfico ou tabela com os resultados.
3. Conversando sobre a pesquisa: o gosto da turma é diversificado, ou seja, a gente escuta de tudo um pouco ou a gente gosta da mesma coisa? Por que é assim?
4. Quais expressões e palavras você não conhecia e que ficou conhecendo neste texto? Já sabe o que cada uma significa?
5. O que quer dizer a expressão “acabou em pizza”?

A QUESTÃO INDÍGENA

CENA 3

(dois adolescentes que cumprimentam-se com gestos típicos de adolescentes)

J1- Aí véi, tá ligado?

J2- Só, meu. E aí, tá ligado?

J1- Só. Ligadão?

J2- Só. Ligadão. E aí, ligadaço?

J1- Só. Ligadaço. Formou.

J2- Qualé o lance pra hoje? Aí, ralei pra caramba e to a fim

de liberar geral. Tudo de bom, tá ligado?

J2- To ligado. Só que eu to na dureza, véi. To sem grana nenhuma.

J1- Aí, véi, formou. Zero de cacau, bufunfa, capim, tutu.
(*cumprimento adolescente desanimado*)

J2- Parece que a galera ia pra uma balada aí. Tá ligado?

J1- Qual balada, aí, véi, tá ligado?

J2- É um lance na praça, de graça, tá ligado? Acho que era um show do Michel Teló...., ta ligado?(*cantando*) Ai, se eu te pego....

J1- Ai, se eu te pego? Qualé véi, passa amanhã. Michel Teló, 'té logo. Ninguém merece. Que programa da índio, malandro!

J2- Hi, é mesmo, cara. Maior programa de índio.

(*começam sons indígenas e dança ou cena do cotidiano indígena vai se formando atrás*)

Será mesmo?

J1- Claro que é.(imitando a dança do *ai se eu te pego*, desprezando)Passa amanhã. Ninguém merece. Tá ligado?

J2- Não, véi. Será que índio vivia assim, do jeito quem a gente vive. Ralando a semana inteira, pegando ônibus lotado, e no fim de semana não tem grana nem pra ir por

aí com os amigos?

J1-Ninguém merece, né? Índio tinha tempo de brincar no rio, descansar, ouvir as histórias dos mais velhos. E a gente, meu?

J2-Índio, por ele mesmo, num vivia nesse sufoco, não. Parece que programa de índio era muito melhor que o nosso, tudo de bom, véi, tá ligado?

J1- Ta certo que tinham lá seus problemas, suas encrencas, guerras, fome, problemas. Mas, daí falar desse jeito, num rola não.

J2-E por que a gente vive falando mal de programa de índio?

J1- Boa pergunta, véi. Mas, parei!!! Falo isso mais não. Ninguém merece, passa amanhã. Tá ligado?

J2-Formô, véi. Só... Tô ligado!

b- Pensando a cena

A questão indígena, como tratada comumente pelos meios de comunicação e pelo senso comum tem chegado à escola envolta no etnocentrismo. Mesmo considerando a já distante conjuntura da colonização europeia, a forma com que lidamos com as etnias indígenas na atualidade tem sido sustentada em uma reelaboração permanente e contemporânea da noção eurocêntrica de mundo e de grupos humanos oriunda da ocupação colonial. Essa cena pretende polemizar e contribuir para desconstrução dessa concepção que repercute em nossos dias através do preconceito e da discriminação.

A cena também possibilita a discussão sobre comparação das formas de produção da sobrevivência características das sociedades indígenas e as relações capitalistas de produção, através das diferentes formas de organização do tempo de trabalho e tempo de lazer, das formas de convivência, da formação da juventude e do papel do trabalho nas diferentes formas de organização da vida social. Vale ressaltar a preocupação em não romantizar as formas de organização das comunidades indígenas, também envoltas em contradições, como qualquer outra; embora se distinga radicalmente da lógica capitalista.

Também importa considerar que não tratamos a questão indígena como uma questão limitada ao processo de ocupação colonial, posto que sua existência, em muito, a antecedeu; ao mesmo tempo em que se trata de uma questão contemporânea, quando a ameaça de extinção sumária de etnias inteiras não são apenas boatos.

c- Questões para o debate em sala

1. Quais semelhanças e diferenças existem entre o modo de vida dos grupos indígenas e o modo de vida dos não-índios?
2. Você concorda com a ideia de que os índios são preguiçosos?
3. Existe apenas um modo de ser índio, ou seja, índio é tudo igual?
4. Quais palavras existem na cena que tem um significado específico na comunicação entre os jovens? Quais são esses significados?
5. Lazer e diversão são direitos de todos. Como você gosta de se divertir? Você tem tido como praticar essa atividade que você citou?

d- Sugestões de atividades

1. Quais outras expressões são próprias da juventude dos dias de hoje? O que significam? Que tal montar um mini-dicionário de expressões atuais da juventude que você faz parte ou convive?
2. Existem muitos cantores e músicas que fazem um sucesso imenso e logo desaparecem. Vamos listar algumas dessas canções e cantores?
3. Existem também canções e cantores que se tornam clássicos, ou seja, se tornam um referencia no gênero. Você conhece alguma? Vale perguntar para pessoas mais velhas.
4. Quais outras expressões carregadas de preconceito, como aquela ‘programa de índio’ você conhece? Quais preconceitos elas reproduzem e reafirmam?
5. Quais grupos indígenas existem hoje em Goiás, onde e como vivem?

CENAS 4 E 5 - A OCUPAÇÃO COLONIAL E A ESCRAVIDÃO NEGRA

Cena 4

(português e paulista, em Goiás colonial, mineração, andando pela sede da capitania)

Paulista- Ó Vila Boa, Vila Boa.

Portugues- Ò Vila Boa, Vila Boa. (*poético, com sotaque portugues*)

Paulista- Ò Vila Boa, Vila Boa. Caramba, meu, que Vila Boa. (*com sotaque paulista em todas as falas*)

Português- Boa pra ter mosquito, mato, pedra. Seis meses de viagem pra chegar nesse fim de mundo.

Paulista- É. Num é fácil não. Os bichos estão pegando, meu. (*espantando mosquito*)

Por - Desde que nós, portugueses e paulistas descobrimos essas minas em Goiás, pudemos trazer o progresso, a civilização para esse mundo povoado por selvagens.

Pau -(*ajeitando o ouro para ser dividido*).Selvagens demais, mano.

Por- Desmatamos,

Pau-Caçamos índios,

Por- Poluímos

Pau- Caçamos índios

Por- Construímos belas casas, cadeias, casa de fundição

Pau- caçamos índios,

Por- construímos igrejas,

Pau- caçamos índios...

Por- E nós garimpamos ouro, muito ouro.

Pau- Nós quem, cara bem pálida. Nem eu nem tu, mano. Se não fosse o que sobrou de índios e esses negros, meu...

Port- um bando de preguiçosos...

Pau- É, meu. Só porque trabalham das 5 da manhã as 5 da tarde, com o sol nas costas e as pernas na água fria do rio, fica ai reclamando. Sem contar que adocece rapidim só pra fugir do batente. Num dá 7 anos de bateia e tão tudo encostado, só dando despesa.

POR- Fala baixo, paulista. Se um negro desses escuta, acaba fugindo e fazendo um quilombo.

Pau- Quilombo num sei, mas calombo já tem um monte aqui. (*se coçando*) Só fico aqui o tempo que durar o ouro, mano.

Por- Não me enrola, paulista, vamos ao que interessa. Vamos ver o que deu esse ano, senhor minerador. Passa o ouro pra cá que eu vou dividir.

PAU- Olha só como vai dividir o ouro, hein, portuga.

Por- Vou apenas tirar o quinto, um direito da Coroa portuguesa, dona de tudo isso aqui.

Pau- Vocês tiram, o quinto, o sexto, o sabado, o domingo. Num sobra nada. Quanto você pensa que custa um escravo, um escravinho de nada, unzinho só. Uma fortuna esses negros africano, meu.

Por- E já num ta bom? Logo esse ouro acaba e vai ficar mantendo esses africanos pra que?

Pau- Esse tanto de imposto que a coroa portuguesa cobra

já deu problema lá em Minas Gerais. Segue meu conselho e maneira a barra, mano.

Por - Pode deixar que eu vou seguir o conselho.

Pau- Qual conselho, aquele que eu te dei, que é melhor diminuir os impostos pra evitar revoltas?

Por - Ora, bolas, seu paulista, vou seguir o Conselho Ultramarino, é claro. (*dividindo*). Dois pra mim, um pra você, dois pra mim. Dois pra mim, um pra você, dois pra mim. Dois pra mim, um pra você, dois pra mim.

b- Pensando as cenas

Nesta cena trazemos tanto a questão da ocupação mineradora, considerando as relações econômicas e políticas entre metrópole e colônia, quanto as relações de trabalho escravistas que sustentaram o processo de acumulação de riqueza. Segundo estimativas de Luis Palacin (1987), pelo menos 90 toneladas de ouro foram levadas de Goiás, nos 35 anos de intensa extração mineradora.

Procuramos não negligenciar as contradições entre interesses da metrópole e da colônia, que, evidentemente, são secundarizadas pelo problema central da exploração escravista do negro africano, eixo que sustenta a riqueza tanto que portugueses quanto paulistas.

A questão do racismo como oriunda do processo de colonização é trazida para o presente como uma questão ainda não resolvida no Brasil, presente, inclusive no cotidiano das salas de aula e merecedora de um enfrentamento sem complacências.

c- Questões para o debate em sala

1. Como se organizava o mundo europeu quando aconteceu a ocupação colonial do Brasil?
2. Você concorda com a ideia de que o Brasil foi ‘descoberto’ pelos portugueses?
3. Como ficava a distribuição das riquezas retiradas de Goiás, no processo de ocupação mineradora?
4. Quem de fato trabalhava na mineração ficava com a riqueza produzida?
5. ‘Caçar’ índios, como assim?
6. Por que a cena se refere a Vila Boa e não outra cidade?
7. Você acha que a escravidão e o racismo já acabaram no Brasil? Procure dados para fundamentar sua resposta.

CENA 6 - PATRIMÔNIOS E PATRIMÔNIOS

CENA 6

P1- E vamos vindo de muitos tempos e muitos lugares, vamos marcando nossa história com toda essa mistura de ritmos, de sabores, de cheiros, de lutas, de festas... Também é uma terra de uma diversificada religiosidade. Temos católicos, evangélicos, muçulmanos, filhos do candomblé. De onde estamos, no meio do Brasil, somos uma encruzilhada cultural...

P2-(passando no ônibus escrito Pirenópolis e puxando P1)
Ei, tá todo mundo te esperando. Só falta você.

P1-Peráí que eu tô no meio de uma fala sobre a diversidade

cultural em Goiás. Então, como eu ia dizendo, somos tudo isso junto, mas de um jeito diferente, que gente só vê mesmo por aqui.

P2- É. Mas se você demorar mais um pouco, não vai ver esse ano. As Cavalhadas são só uma vez por ano.

P1- Escuta! To com tanta vontade de chegar a piripiri que já ouvindo coisas.

P2- Uai, eu também. (*Voltam ao assunto*) Que beleza as Cavalhadas. E todo ano é a mesma coisa. Há muitos anos.

P1- Engraçado, não sei porque todo ano os mouros dançam.

P2- Claro que os mouros dançam. Dançam os mouros, os cristãos, os mascarados., todos os personagens da festa dançam..

P1- Não, cara. Todo ano os mouros dançam mesmo. Perdem para os cristãos. Lutam, lutam e nunca ganham a guerra com os cristãos.

P2- Herança européia, meu caro. Colonização é um troço mais forte que a gente pensa. E não é só isso que veio de lá. Tem a Cidade de Goiás e a festa católica da procissão do fogaréu.

P1- Uma bela cidade tombada como Patrimônio Cultural da Humanidade.

P2- E quase que tudo tomba mesmo.

P1- Aí, sabichão. Ela já foi tombada, cara. Tem que preservar do jeito que foi construída.

P2- Não é desse tombamento que eu to falando não. Quase que tomba tudo com a enchente que deu lá. Foi uma tristeza. Era só patrimônio tombando de lá, patrimônio tombando de cá.

P1- Ai, minha nossa senhora do pequi maduro. Que tristeza.

P2- Foi uma correria pra consertar tudo. Mas hoje a gente anda por lá e dá pra sentir aquela coisa estranha e pensar que tanta coisa aconteceu naquelas ruas estreitas de pedra

P1- O que dá pra sentir é o clima das modinhas, das serestas...Ai, que romântico!!

(começa dança com insinuações de namoro com trecho da música Ei, flor. Juraides da cruz)

Ei, flor

Cadê o cheirin que oce prometeu

Ei, flor

Aquele abraço de juntin d'eu

Ei, flor

Nosso brinquedo no pe de juá,

Ei, flor

Não vai dizer que se esqueceu

Ei, flor

b- Pensando a cena

O patrimônio material e imaterial de uma sociedade compõe sua história e sua identidade, que, por sua vez, estão envolvidos em contradições produzidas pelo desenvolvimento das relações travadas no interior desta mesma sociedade. Assim, eventos como a Procissão do Fogaréu ou as Cavalhadas explicitam as disputas, os conflitos, as relações de poder e tantos outros elementos que compuseram a cena original de sua produção, historicamente condicionadas. O que vemos nestes dois eventos, por exemplo, é a afirmação da hegemonia da Igreja Católica no processo de ocupação colonial, amplamente reafirmada pelo Império, sobrevivendo na República, até nossos dias como festa religiosa e evento turístico. Então, por que preservar esses eventos? Porque pensá-los criticamente, situando-os em seu contexto, nos ajuda a compreender nossa formação histórica e identidade cultural, o que não quer dizer, necessariamente, cultuá-los. Observar a Igreja do Rosário, na Cidade de Goiás, por exemplo, nos ajuda a entender as relações étnicas e religiosas em Goiás colonial, posto ser essa uma igreja fora do centro urbano e destinada aos negros.

c- Questões para o debate em sala

1. O que é patrimônio histórico e patrimônio cultural?
2. Quais elementos do patrimônio histórico e cultural de Goiás são citados na cena? Você conhece sua origem?
3. Por que a maioria das festas tradicionais realizadas em Goiás é vinculada à Igreja Católica?
4. O que é tombamento do patrimônio histórico e o qual o significado disso para nossa memória histórica?
5. Você sabe o que é uma seresta? Já viu uma? Já pensou em ensaiar e fazer uma seresta de surpresa para alguém?

d - Sugestões de atividades

1. Andando pelas ruas de sua cidade, é possível ver algo que possa ser considerado patrimônio histórico ou cultural? Vamos listá-los e identificá-los?
2. Você já visitou um museu? O que tinha lá? Será que aquele ditado que diz “quem coisa de coisa velha é museu” traz uma ideia real sobre eles? Quais preconceitos esse ditado reproduz?
3. Visitando um museu: quais museus existem em sua cidade? Escolha um e visite, chame sua família. Vai ser bem legal. Depois conte pra sua turma o que viu por lá.
4. Trabalhando com jornal:

Promotora sugere programa de incentivo ao grafite

A promotora de Justiça Alice de Almeida Freire, da 7ª Promotoria de Justiça de Goiânia, expediu recomendação a órgãos estaduais e municipais sugerindo a criação de um programa de prevenção à criminalidade e incentivo ao grafitismo, com a disponibilização de espaços regulares para esta atividade.

O documento foi encaminhado para a Prefeitura de Goiânia, as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, além da Secretaria Estadual de Segurança Pública e a Secretaria Municipal de Cultura. A promotora pede que o grafite seja divulgado como forma de prevenção à pichação.
<http://www.aredacao.com.br/23.3.2013>

- A. Existe diferenças entre grafite e pichação?
- B. Se você fosse grafitar alguma coisa, o que escolheria?

- C. Por onde você anda, é possível ver pichações? E grafites?
- D. Se você fosse montar um museu para contar a história de sua família, o que colocaria nele e por quê?

CENA 7- CORONELISMO E PODER LOCAL

CENA 7

(Coronel sentado na sala, jagunços ao lado, uma mesa com urna)

Peão-(beijando a mão do coronel) A bença, padim.

Coronel- Bençoe, meu fio. E a Maria e os meninos?

P-Bão, sim senhor.

C- E o gado, já fechou tudo? Cê sabe que eu num gosto de nada meu esparramado. Nem gado, nem terra, nem gente. Nesse Goiás não foi fácil juntar gado, nem terra, nem gente. Deu um trabalhão...

P-Eu sei, sim senhor, coronel.

C- Sabe o que, peão. Sabe nada. Isso aqui começou com meu avo, bisavô, triavô, bota avô nisso. Desde que acabou o ouro nesse Goiás, até juntar um gado, foi muita terra que minha família foi tomando conta.

P- Parece que tomava mesmo. Tomava dum, tomava doutro. Ia tomando... Era isso que contava meu avô, meu bisavô, triavô... bota avô nisso.

C-É assim que se forma uma família tradicional por essas bandas. Sempre fomos companheiro de companheiro, que num deixa os amigos na chapada. A terra é grande, mas meu gado é junto.

C-Antes de vir votar, eu já juntei o gado todo, sim senhor.

C- Ah, cê veio votar, né? Pode ir votar. É ali no canto da minha sala. Dá o voto pra ele aí, Tião.

P- Coronel, se o senhor não levar a mal, eu queria saber só uma coisinha antes de votar. Coisinha à toa, bobagem minha.

C- Tá preocupado com a assinatura, né? È mais um querendo assinar. Preocupa não, meu fio. Já ta tudo assinado aí na lista já faz uns três dias. O Mané Justino é o único que sabe escrever por aqui e ele já assinou pra todo mundo. É só votar. É cada preocupação besta desse povo de meu Deus.

P-Não é isso não, coronel, nem assinar eu sei mesmo. O senhor é bom até nisso, já deixa tudo assinado pra gente. Ô home bom. Mas, é outra coisa. (*jagunço entrega o voto fechado, entrega e ele vai votar*)

C- Ai, meu deus, que que é agora?

P- É bobagem, mas os menino – aqueles que o senhor é padrinho pode querer saber, e eu num vô sabê fala.

C- Num sei nem mais quanto menino já batizei.

P- Vai que a muié pergunta...

C- por isso você num vira coronel como eu...preocupado com pergunta de mulher...Vai, desembucha que eu to ficando arretado.

P- Se não for incomodar, eu queria saber em que eu votei.

C- Mas, esse povo num sabe votar mesmo, num sabe o que é democracia. Passa daqui, ignorante, você num sabe que o voto é secreto?

b - Pensando a cena

Aqui procuramos discutir as bases do mandonismo local tendo como referencia as praticas de controle político, apadrinhamento, concentração de propriedade. Consideramos estas questões não superadas em Goiás e no Brasil e a cada processo eleitoral essa conduta se sofisticada, mas se mantém. O controle dos processos eleitorais, como realizados na Primeira República, nunca deixaram de ocorrer, mesmo que hoje se compre votos com cartões cidadania, ameaças a bolsa universitária do jovem estudante de uma família goiana ou se coloque em risco o contrato de *pro-labore* de um professor. Também, através da música, discutimos as relações campo-cidade, a identidade cultural do homem da roça em meio ao mundo urbano, nos ajudando a compreender que somos sim, todos com um pé na roça, embora nada tenhamos a ver com o mundo *country*.

c-Questões para o debate em sala

1. Como se davam as relações entre o coronel e seus empregados?
2. O que significa a expressão: ‘*Cê sabe que eu num gosto de nada meu esparramado. Nem gado, nem terra, nem gente?*’?

3. Por que a riqueza e a pobreza passam de geração para geração, como aparece na conversa entre o coronel o peão?
4. As eleições eram mesmo democráticas? Por que?
5. Qual era o papel do analfabetismo no controle da vida das pessoas, neste tempo?
6. Qual parece ter sido a principal atividade econômica desenvolvida em Goiás, neste período, a Primeira República?

d- Sugestões de atividades

1. O que é um carro de boi, como é feito e para que servia ou ainda serve?
2. Levante as palavras do texto e da música que ainda são desconhecidas e não as deixe mais desconhecidas.
3. Hoje me dia, analfabeto pode votar?
4. Quem foram as pessoas eleitas nas últimas eleições e o que tem feito em seu mandato?

CENAS 8 E 9 - A REVOLUÇÃO DE 1930 E A TRANSFERÊNCIA DA CAPITAL

CENA 8

(Entram casal de atores e 4 meninos imaginários, como nordestinos que vieram trabalhar na construção da capital)

Pai- Anda, Sebastiana. Apressa esses meninos. Tenho que arrumar vaga na obra da Praça Cívica. Cuidado com minha sanfona, Zequinha.

Mãe- Calma, homem. A obra é aqui pertinho e pra fazer

uma capital nova, vão precisar de muito mais nordestino do que a gente tudo junto. Anda, Tonho, ajuda Minervina a carrega as coisas.

Pai- Aqui tá bom. Deve ser aqui nosso lugar no acampamento. Vamos fazer um arroz com carne seca pra comer.

Mãe- Arroz ainda tem mas carne seca ta acabando. Também, de Juazeiro do Norte até aqui, só comendo isso...

Pai- Num reclama mulher. Num viu que aqui é a terra do progresso pra todo mundo? Cidade moderna, muita terra, muita água, muita fartura.

Mãe- ouvi dizer que é pra ser uma cidade pla-ne-ja-da, que vai ter umas 50 mil pessoas morando aqui. Tudo planejado

PAI- pois num é? Nada a ver com aquela cidade de Goiás Véeéi... Diz o tal de Pedro que num podia ser capital lá mais não. Que num tinha água, estrada de ferro, lugar pra crescer cidade, que o povo La era tudo doente(*imagens do caos de construção, transito, pobreza, terminal lotado no telão. Atores param, olham irônicos pra plateia*).

MAE- Doente não, lá era INSALUBRE.

PAI- Méqueé?

Mãe- INSALUBRE!

Pai-(*voltam à personagem*) Tem razão de juntar tanta gente pra construir a tal Goiânia.

Mãe- Difícil é fazer esses predio em art deco.

Pai- Agora ce falou uma verdade. A gente trabalha duro o dia todo e quando menos espera, ard o deco da gente mesmo. Ontem mesmo meu deco ardeu, mas ardeu bonito. Quer vê ? (*sugere que vai baixar as calças*)

Mãe-Larga de bestagem, home. Um dia isso vai ta tudo tombado mesmo.

Pai- Tombado o que, mulher, que eu sou é pernambucano. (*bem macho*)

Mãe- Como patrimônio histórico, o art deco, homem...

Pai- Cadê esses menino que num vem almoçar, Sebastiana?

Mãe- Tão nesses matos brincando com a molecada. Correndo solto por essa Goiânia que mal começou.

Pai- Brincando de quê, que esses menino nem brinquedo tem!

Mãe-Ah, menino arruma qualquer coisa e vira brinquedo, vira brincadeira. Cê num lembra que você também brincava disso lá em Juazeiro?

(*congela pai e mãe. vão entrando crianças simulando que estão brincando com antigos brinquedos e jogos infantis tradicionais como amarelinha, pipa, peão, boneca de pano, etc*)

CENA 9

(*Descongela família e chega empreiteiro*)

Empreiteiro–Severino Nordestino da Silva?

Pai– Sim, senhor, sou eu mesmo. (mulher fica atenta)

E–Juntem suas coisas que vocês que o acampamento dos operários vai mudar de lugar.

Pai–Mas, por quê? A obra é aqui pertinho. Fica fácil da gente chegar.

E– Por isso mesmo. Essa área aqui ta sendo muito valorizada, a cidade ta crescendo e os operários vão ter que ir pra beirada da cidade.

Pai–A gente ta aqui desde o começo da construção da capital. Agora que ta crescendo a cidade a gente vai pro lugar que só tem mato, de novo?

M–Mas, seu moço. É tão difícil começar tudo de novo, num lugar que não tem nada, de novo.

E– Se quiser continuar em Goiânia, tem que sair daqui. Vamos embora que o progresso já chegou aqui. Vocês vão pra um bairro lindo chamado Paraíso Ensolarado.

(*simulam mudança e chegam ao novo bairro*)

Pai–Ensolarado é mesmo, mas num vi nenhum paraíso. Cadê esses meninos, Sebastiana.

Mãe- Eles estão nesses mato atrás de passarinho. Já viu quanto passarinho tem nessas bandas, Severino?

Pai- por enquanto, por enquanto.

(*descongela casal que arrumam coisas da casa, chega empreiteiro*)

E- Severino Nordestino da Silva?

Pai- Ah, não, De novo? Agora que ta juntando mais gente no bairro? Já tem de escola aqui.

Mãe- Foi um foguetório a inauguração. Precisava ver que beleza. Disseram que no máximo em 10 anos ta funcionando.

Pai- E que daí mais um cinco, chega o posto de saúde. O que num quer dizer vai ter médico, porque eles disseram que uma coisa de cada vez.

E- Mas, tem que mudar mais pra beirada, de novo. É o progresso chegando.

Pai- Por que é que toda vez que o progresso chega, a gente tem que sair?

E- Reclama não, Severino. Vocês vão pra um bairro lindo chamado Jardim das Framboesas.

Mãe-(*arrumando as coisas*) Que diacho será framboesa?

(*novo movimento de mudança- seqüência de mudanças, pensar música tipo chaplin*)

E- Severino, Solar das cotovias. (*movimento de mudança, em seqüência que os vão tirando do palco*)

E- Residencial Duquesa de Orleans, a quinze minutos do centro...de Goianira.

E- Prive New Guapo.

PAI- Que que era insalubre, muié? E aqui ta insalubre pra nós tudo também. Esses coronéis brigam e a gente é que paga o pato.

b-Pensando a cena

A revolução de 1930 em Goiás veio marcada pela substituição de oligarquias, saindo os Caiado e entrando Pedro Ludovico, mantendo-se como prática política o mandonismo local. A Marcha para o Oeste e a expansão capitalista trazida pelo governo nacional desenvolvimentista de Vargas, incluiu Goiás na rota da modernização sob a manutenção da lógica do capital. No entanto, a promessa de modernidade não alterou as relações de controle político. A construção de Goiânia e transferência da capital compuseram esse quadro que articulou a reordenação do pacto oligárquico regional e sua articulação com o processo nacional. No meio de tudo isso, o povo, aos poucos e nem sempre, se percebendo peça num tabuleiro que não era por eles controlado. Alie-se a isso a produção do mito do fundador da nova capital, tão ou mais necessária para afirmação políticos dos novos dirigentes quanto a própria construção da cidade. E também a infância, que mesmo sem condições mínimas, em qualquer tempo ou lugar, luta para existir como tal.

c-Questões para o debate em sala

1. Quais foram os principais argumentos oficiais para a transferência da capital e a construção de Goiânia?
2. Segundo a cena, quem foram os construtores de Goiânia? Onde estão vivendo hoje, seus descendentes?
3. Existe mesmo em Goiânia, um bairro assim, tão distante e tão faltando tudo, apesar de ter um nome pomposo?
4. Como está Goiânia hoje, aos 80 anos? A promessa de cidade planejada e igual para todos, se realizou?

Enfim, pretendemos com esse trabalho, aqui parcialmente apresentado, contribuir para a desconstrução de uma história oficial, unilateral e ainda hegemônica pelos setores oligárquicos e conservadores que constituíram a história até hoje ensinada nas escolas de Goiás e para o reconhecimento de todos nós como sujeitos plenos dessa mesma história, movida pelas contradições e em permanente movimento de reinterpretação.

REFERÊNCIAS

- GOMIDE, Cristina Helou. A saudade de José. Goiânia: Fanzine, 2015.
- MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (org). As Ciências Humanas no Ensino Básico. Goiânia: UCG, 2007.
- RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral e MASCARENHAS, Angela. Redescobrir Goiás: a história e a sociedade. SP: FTD, 2006.
- RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. Cultura histórica e história ensinada. Goiânia: Ed. UFG, 2011.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lusinaide Cordeiro de Sales Lima Marques¹; Uhenia
Caetano Pereira²; Wesllane Oliveira da Rocha
Negrão³; Telma Maria Rodrigues Oliveira⁴

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a relação étnico – racial, dentro do contexto educacional. Identifica como é abordada a Memória, História, Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação em Goiás, com o recorte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, abordamos como foi

-
- 1 Docente da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu. E-mail: lusinai-decordeiro@gmail.com
 - 2 Docente da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu. E-mail: uhenia@hotmail.com
 - 3 Docente da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu. E-mail: professorawesllane@hotmail.com
 - 4 Docente da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu. E-mail: telma.oliveira.rodrigues@hotmail.com

a implementação da Lei nº 10.639/03, que obriga trabalhar nas escolas as questões étnico - raciais, com a temática da Memória, História e Cultura Negra. No decorrer das discussões apresentamos reflexões sobre as concepções de multi / interculturalismo, na construção da identidade, por acreditar que, o conhecimento de tais conceitos pode romper com práticas cristalizadas dos docentes em relação à diversidade e cidadania. Com base nesse pressuposto, apontamos propostas pedagógicas, pautadas na interdisciplinaridade e alteridade, com a pretensão de contribuir com a desmistificação da “democracia racial” existente na sociedade e que se intensificam no ambiente escolar junto aos professores, servidores, alunos e as famílias. Compreendemos assim, a educação como bandeira para o antirracismo. O presente trabalho trata se de uma pesquisa qualitativa, utilizando os procedimentos de pesquisa documental, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada, feita com os docentes de uma escola pública estadual, que fica em um bairro da periferia do município de Minaçu Goiás. As análises desenvolvidas aqui buscam refletir sobre o preconceito, racismo e a discriminação que se manifestam no contexto escolar e como as questões étnico-raciais são abordadas pelo Currículo Referências do Estado de Goiás e como esse currículo tem influenciado a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

A desconstrução de conceitos hegemônicos que estão arriçados na sociedade e na identidade docente, o trabalho com interdisciplinaridade e o processo de alteridade tem sido um grande desafio na educação atual. Destarte, foi abordado como as práticas tradicionais de ensino têm corroborado para perpetuar o preconceito velado e o mito da democracia racial entre professores e alunos.

Ainda, fez se a reflexão de como a Lei 10.639/03, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil, representando um passo importante para educação das relações raciais. Para subsidiar essa reflexão foram analisados documentos como a própria lei

10.639/03, o Parecer 03/04, as diretrizes Curriculares Nacionais, Currículo Referência do Ensino fundamental do Estado de Goiás, bem como as contribuições teóricas de diversos autores como, Nilma Lino Gomes (2006), Stuart Hall (2009), Tomaz Tadeu da Silva (2009), Júlio Furtado (2012), entre outros.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR.

O preconceito existente sobre as questões étnico-raciais no Brasil, tem sua gênese na negação da pluralidade étnica e conseqüentemente a supervalorização do eurocentrismo no século XIX. As características negativas atribuídas aos afrodescendentes, bem como, as ações desenvolvidas para inferiorizar sua identidade sócio/cultural, e os menosprezá-los no aspecto intelectual, era baseado principalmente pela cor da pele, pelo o estereótipo que ressaltava aos olhos, “a visão de que os negros têm condições de vida piores porque carregam o peso da escravidão é voz corrente, e esse dado histórico transforma-se em estigma, em marca indelével que transforma a cor em maldição (FONSECA, 2000, p.90). O estigma preconceituoso ainda está presente em toda a sociedade adentra aos portões da escola, revalidando a ideia de que crianças de pele “branca” são tratadas diferentes, por supostamente, terem mais facilidade de aprendizagem do que crianças negras.

Esse discurso consolida grupos hegemônicos e legitima a diferença através de uma postura privilegiada de brancos contra negros. Instituinto assim, o preconceito, o racismo e a discriminação racial. Tais problemáticas, na maioria das vezes, ultrapassam as relações discentes / discentes e pulverizam as relações discentes / docentes. Faz-se necessário a definição desses termos para combater cada um, segundo sua essência. O preconceito é a crença de que determinado grupo tem atributos melhores do que o outro; a discriminação racial se estabelece por manter o status de privilégios, reproduzindo atitudes discriminatórias (GARCIA, 2013, p.16-

17), e o racismo pode ser definido como uma opressão social que como diz Guimarães (2005), “ subsume a racionalidade de diversas formas – gênero, raça, cor, etnia, classe, casta – , pelas as quais os grupos sociais são sistematicamente dominados, sujeitados, explorados, abusados ou desprezados” (p. 223). É importante ressaltar esses três aspectos que podem acontecer simultaneamente.

Não é fácil erradicar o preconceito, a discriminação e o racismo da sociedade. Isso porque há um círculo vicioso onde a educação escolar um aporte que influencia na formação cidadã dos membros que vão atuar nas comunidades onde vivem. As dificuldades em acabar com essa tríade discriminatória que se instalou no povo brasileiro se compõem primeiro, porque comportamentos subsidiados por essas concepções são influenciados, geralmente, pela família antes mesmo da criança ir para a escola. Segundo, quando a criança chegar à escola encontra profissionais totalmente despreparados ou indispostos para o enfrentamento da questão que já está consolidada. Para muitos professores, é mais fácil negar que há preconceito e racismo e ficar na zona de conforto da democracia racial, do que expor a ferida, e encontrar soluções que efetivamente sane a dívida social que sociedade brasileira tem com o negro.

Mesmo com a obrigatoriedade de trabalhar em sala de aula, a História e Cultura Afro- brasileira e Africana, através da aprovação da Lei nº Lei nº 10.639/03, a questão étnico-racial, e a formação multiétnica do Brasil são extremamente ignoradas ou trabalhadas de maneira superficial. É evidente, pela as características étnicas do povo brasileiro, que o Brasil herdou do continente africano, um legado cultural e histórico, e ainda assim, pouco se sabe sobre a África. Devido a falta de conhecimento ou pelo conhecimento equivocado sobre a África é que muitas pessoas, constroem a imagem de um lugar desprovido de identidade.

A África é uma totalidade e não conseguimos imaginá-la como um continente onde habitam povos diferentes com culturas diversas, ou como região marcada por uma diversidade ecológica que exigiu

de seus habitantes, respostas diferentes para garantir sua integração e sobrevivência. A única imagem que temos dela é que de lá vieram os negros / escravos para trabalhar na plantação da América. (SOARES, 2013, p. 62)

Esse estereótipo foi imposto pelos europeus, para justificar seu comportamento colonizador, impondo ao negro, características que o inferiorizava situações de escravidão que o fazia “deixar” ou então ressignificar sua forma de organização social, cultural e religiosa. A imagem que sobressai sobre o continente africano, impõe a problemática de visualizar uma única história, para um povo que tem a diversidade presente em todos os aspectos de sua vida. As informações equivocadas e racistas que se têm da África dificulta a assimilação de novas informações diferentes da habitual: lugar de miséria, selvagem e sem perspectiva de melhoria social. Isso dificulta o processo de ensino da História afro-brasileira e africana, pois no imaginário de muitos docentes ela representa um submundo registrados no material didático que utiliza em sala de aula. E para os alunos, não há nenhuma identificação com a realidade com qual convive, que o motive a aprender. Sendo assim é fundamental trabalhar a formação identitária do Brasil, chamando para o debate as contribuições do legado cultural herdado dos africanos e suscitar as questões étnico-raciais.

CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DA INTER-RELAÇÃO DO SUJEITO.

É na Educação Básica que o sujeito inicia o processo de reconhecimento enquanto membro de um determinado grupo, na qual pode ser definido pela construção das identidades sociais. O sociólogo Stuart Hall (2014), afirma que “[...] a identidade torna-se uma “celebração móvel””: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou

interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente” (p.11).

Após análise de bibliografias especializadas sobre o tema, é possível afirmar que a identidade tem caráter individual, sendo algo intransferível do próprio *eu*, reivindica o essencialismo do grupo no qual o ser pertence. Contudo há a Identidade de caráter coletiva, está diretamente associadas as regras sociais, que são estabelecidas por um grupo, e em comum acordo passam a ser respeitadas ou seguidas pela pessoas que pertence a esse grupo. Assim, pode originar uma etnia, partindo do pressuposto de que etnia não é a simples existência de um determinado grupo social, mas sim, construção histórica e organizacional de um grupo, reafirmando sua “identificação” ou “diferenciação” através dos elementos tradicionalmente transmitidos (CARVALHO, 2014). Há a ideia de que identidade individual/ essencialista ou coletiva/ social não se dissocia uma da outra, e quando não há uma perspectiva essencialista, tanto uma quanto a outra, pode ser moldada no decorrer do tempo. Kathryn Woodward especifica esse tipo de identidade, como sendo uma identidade relacional, marcada por símbolos e dependente de outra para existir.

A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferenças – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles. (WOODWARD, 2009, p.40).

Desse modo, surge a emergência em contestar a identidade de uma sociedade preconceituosa que existe no Brasil, com possibilidade de emergir novas posições, isso porque, é no entremeio da polarização que existe entre o *eu* e o *outro* é que se constitui a diver-

cidade, estabelecida pela diferença que deriva da identidade. Tomaz Tadeu da Silva (2009), também fala da interdependência ente identidade e diferença, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.” (p.75). O preconceito, a discriminação e o racismo, se fundamentam a partir do momento em que o binarismo ou a polarização fixa uma determinada identidade como normatizada, especificando parâmetros que são utilizados de acordo com as relações de poder onde se atribui a uma identidade (*nós*), uma avaliação positiva e a outra identidade (*eles*), uma avaliação negativa.

É através da cultura que os sistemas classificatórios são fundados, onde se identifica o sujeito (identidade individual), com as formas que são posicionadas a identidade do grupo (identidade coletiva), e assim dão “sentido ao mundo e podem construir significados.

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos os tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. (HALL, 2009, p. 109).

Diante disso, “[...] A escola deve promover as condições para que o aluno possa identificar as relações que se estabelecem em diferentes grupos sociais de que faz parte.” (NEVES, 2012, p.13). Por isso, é necessária uma mudança de atitude em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, oferecendo elementos para que o ensino da cultura africana nas escolas, em todas as esferas, mas, principalmente na rede pública, possa des-

construir estereótipos de uma sociedade racista e preconceituosa através da educação para as relações étnico- raciais.

Cotidianamente, é possível identificar vários equívocos em relação aos temas tratados nesse texto. O preconceito se manifesta em multífaces na sociedade, seja na escola, em grupos familiares e de amigos. Tais atitudes se correlacionam, ao simples reconhecimento de uma sociedade Pluralista, multiculturais e não intercultural e híbrida. Por multiculturalismo, adota-se o conceito de fenômeno cultural, plural, ou seja, o reconhecimento de existência de diversas culturas. O interculturalismo é a criticidade do multiculturalismo, uma relação política, pós-colonial que desafia o desenvolvimento de ações que vão além do preconceito (CANEN, 2014, p. 95). Para o professor, ajudar seus alunos a formarem um conceito de interculturalidade, é necessário vivenciar experiências fora do seu mundo interior, fazendo o movimento da alteridade, pois,

O professor mediador que não leva em conta a que alteridade acaba subsumindo o outro a si mesmo, Nessa perspectiva apresenta-se o desafio de em cada encontro colocar-se aberto à alteridade pela interpelação que vem do outro, pois esta rompe um pouco ou completamente o plano que aprende a relação. (COSTA e DIEZ, 2012, p. 7).

Além de conscientizar as pessoas sobre esses temas, é preciso ter uma mobilização para que cada um se coloque no lugar do outro, pois ao se colocar na perspectiva do outro é possível respeitar os direitos humanos. Um bom exemplo é o da professora do filme “Escritores da Liberdade” que ao vivenciar a vida dos seus alunos, negros, baixa renda e totalmente discriminados, conseguiu elaborar estratégias que pudesse viabilizar um outro destino para todos aqueles condenados pela a sociedade. Mas, porque essa mudança de atitude racista deveria ser o princípio de toda ação pedagógica do contexto escolar? Para responder essa pergunta, é necessário registrar algumas contribuições do autor Luiz Paulo da Moita Lopes,

As escolas são, em última análise, instituições que são socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento / aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outro contexto particularmente devido seu papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado (...) as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re- experienciadas ou re-posicionadas. (MOITA LOPES, 1998, p. 310-311).

Se a escola tem fundamental importância, na formação crítica e social, do aluno para que o mesmo possa atuar com posicionamentos diferenciados na comunidade na qual vive o reconhecimento e a valorização das matrizes étnicas que, ao longo da história formou a população do Brasil, deve ser o eixo norteador da prática docente, da gestão escolar e dos princípios institucionais que a escola oferece aos alunos. É primordial identificar a cultura africana em nossa própria cultura, e ao trabalhar a imagem da África, buscar valorizar a diversidade de povos, considerando a Memória e História dos povos africanos, sobretudo dos que vieram para o Brasil em regime de escravidão no período colonial.

A LEI Nº 10.639/03 NO COMBATE AO RACISMO

A exclusão da História da África do contexto escolar é somente uma das demonstrações de racismo na sociedade brasileira. Somente a partir da década de 90, que os Governos brasileiros, começam a desenvolver políticas afirmativas que evidenciavam aspectos da cultura afro-brasileira. Porém, só após a Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, determina-se a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira, alteran-

do a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o artigo 26-A, nos seguintes termos:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, acultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003).

Como complementação desse artigo, em 17 de junho de 2004, foi aprovada a Resolução nº 01/04 e o Parecer nº03/04 que estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Através dessas Diretrizes foi incluído nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, práticas pedagógicas, materiais e textos didáticos, com a perspectiva de “reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos” (BRASIL, 2004, p. 22).

Mesmo com da Lei nº 10.639/03, é frequente as dificuldades para emergir o debate sobre a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, pois, a Lei sozinha não tem efeito e na ocasião há déficit de profissionais qualificados para o ensino da cultura africana. Apesar, de que hoje, já ser ofertada, formação so-

bre educação para diversidade, aos professores, suscita, mesmo que tímido, o debate sobre o tema. Por que a maioria dos professores prefere se omitir, ou supervalorizar as suas ideias como sendo verdadeiras e assim não cumprem o seu papel, que é proporcionar o exercício de alteridade.

Sabe-se que o ideal seria trabalhar essa temática de maneira interdisciplinar, pois, conteúdos fragmentados em suma não refletem a real importância da luta pela a valorização da contribuição dos africanos no Brasil. Dessa maneira, a forma de ensino tradicional não é suficiente para mudar os conceitos arraigados na cultura brasileira e reparar os danos que, ao longo da história, os negros sofreram, como consequência de um passado doloroso e uma história distorcida.

A promulgação da Lei nº 10.639/03, sinalizou para os estados e municípios o estabelecimento de novas diretrizes e de práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e dos afro-brasileiros no processo de formação nacional, portanto, deve ser vista como parte fundamental do conjunto das políticas que possibilite com uma educação de qualidade para todos. A Lei passa a ser considerado um marco histórico na política educacional brasileira, entretanto, como diz o autor Edmilson Siqueira de Sá (2014),

É preciso que estejamos convencidos da urgência e da importância de recuperar esses conteúdos na história da sociedade brasileira e nos currículos escolares, pois sem o pleno entendimento do por que esses conteúdos são fundamentais, corre-se o risco de cumprir a lei burocraticamente e, com isso, reforçar situações de preconceito racial ao qual estamos submetidos. (p.08).

Partindo desta perspectiva, quando se estabelece princípios, para pensar estrategicamente os objetivos, a organização do conteúdo, e metodologia utilizada, as ações ficam mais coerentes, e pode melhorar as abordagens na construção de argumentos antirracistas. Esta questão se faz necessária, para compreender que está

sendo trabalhado nas escolas consegue apresentar um conceito de história, que aproxime o conhecimento da realidade histórica do aluno, demonstrando o caráter histórico e sociológico de todos os indivíduos.

O CURRÍCULO EM GOIÁS E A PRÁTICA DOCENTE

Diante da necessidade de desenvolver atividades de conscientização através de mudanças de paradigmas, é preciso rever o modelo de ensinar. Dessa forma, desconstruir conceitos arraigados na população brasileira sobre o racismo, que tem se perpetuado de geração em geração. A principal ferramenta é a Lei nº 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394/96, e esta exige que o currículo escolar de cada seguimento contemple a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Mas, o que se percebe é que a lei determina o Currículo de forma bem indireta contempla o mínimo, e na prática não aplica quase nada.

Para fazer a análise do processo de inserção da temática de identidades sociais, raça e etnia no currículo, é preciso falar como ocorreu essa Reorientação Curricular no Estado de Goiás. O processo de reestruturação do currículo mais significativa aconteceu no período de 2004 a 2008, no entanto após a implantação da Lei 10.639/03. O levantamento dos dados apresentados sobre esse processo é resultado de conversas com professores e profissionais que foram agentes dessas ações e que atuam nas escolas estaduais da cidade de Minaçu, na época a regional de encontro para os debates era o município de Uruaçu-GO.

Na ocasião foram criadas estratégias junto a Superintendência do Ensino Fundamental (SUEF), ampliando as discussões entre as duplas pedagógicas e professores, gestores, pais e alunos por regional de ensino. O objetivo era oferecer formação continuada, refletir sobre a prática metodológica e os conteúdos voltados para o Ensino Fundamental. Dessa proposta foi elaborado o

documento dos cadernos da série Currículo em Debate, ou seja, a Reorientação Curricular do Ensino Fundamental do Estado.

Era um total de cinco cadernos, que continham temas que contemplavam todas as esferas educacionais como: Direito à educação-desafio da qualidade; Um diálogo com a rede- análise de dados e relatos; Currículo e práticas culturais - as áreas do conhecimento; Relatos de práticas pedagógicas e Matrizes Curriculares, que ficou mais conhecido como “O Caderno 5” quando os educadores queriam se referir as matrizes curriculares. No Caderno 5, há orientações para todas as disciplinas, na Educação Básica, do 6º ao 9º ano.

Com a implementação das matrizes no ano de 2009 o Governo fez a distribuição do Caderno 5 para todos os professores da rede estadual de ensino em Goiás, passando a ser o livro de cabeceira dos profissionais, configurando assim em um importante instrumento que auxiliava a prática em sala de aula. Por ser um documento de construção coletiva, contemplava uma multiplicidade cultural do estado e como complementação para o planejamento de novas práticas pedagógicas.

A partir do Caderno 5, em 2011 iniciou a construção do atual documento “O Currículo Referência”, para tanto, esse documento direciona a prática docente. Em outubro e novembro de 2011 foi elaborado o documento preliminar. Em 2012, foram realizadas formações em todas as regionais do estado com a participação de milhares de professores, que avaliaram e replanejaram os conteúdos da proposta encaminhada e no final desse mesmo ano foi sistematizado o “O Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás”.

O Currículo que está em vigor na Rede Estadual de Educação, contempla os conceitos de cidadania, assim como “Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental 5ª a 8ª série” de 1995, contudo já estabelece um pouco mais o que trata as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, entendendo que de acordo com Garcia (2013), “cabe a

escola educar no sentido de construir relações étnico-raciais de respeito e convivência fraterna, combatendo o racismo em suas diversas dimensões”. Contudo se sabe que é preciso que todos os agentes que trabalham nas escolas estejam envolvidos nesse processo.

O Currículo Referência do Estado de Goiás é estruturado em eixos temáticos ou eixos estruturadores, expectativas de aprendizagem, e conteúdos. A temática do ensino das relações étnico-raciais está inserida somente nas expectativas de aprendizagem da disciplina de História, mas não é feita nenhuma menção nos conteúdos e uma análise importante a ser feita, é que, em todo o texto de apresentação do currículo, em nenhum momento é mencionado a questão do respeito e valorização das questões raciais.

Diante disso é possível questionar, como os professores podem se interessar pelo o debate sobre a diversidade, se o próprio currículo não ressalta esse tema de maneira relevante? Na verdade, mesmo com a orientação do currículo o que se percebeu durante as observações feitas, é que somente o professor que tem uma formação mais específica sobre respeito, cidadania e valores culturais é que elencam as expectativas de aprendizagem que estão relacionadas no currículo para serem trabalhadas em sala de aula com os alunos.

E são poucos que pensam no currículo como simplesmente um instrumento de ligação, “é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradição operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula” (COLL, 2006, p. 33-34).

Até mesmo porque o que tem sido estabelecido até hoje nas instituições de ensino é um currículo com forte influência eurocêntrica, recheado com um requinte do mito da democracia racial.

Sabemos que a escola privilegia um padrão de ensino, de alunos/a e professor/a a ser seguido. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social. Que paradigma impera na escola brasileira? Um olhar mais atento sobre a realidade escolar nos mostrará que a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. (GOMES, 2006)

Esta questão é fundamental, pois descaracteriza a noção de uma história como verdade atualizada e introduz uma noção de verdade histórica como produção humana, condicionada no tempo e no espaço, abrindo lugar para a compreensão da exploração de classes e da existência de minorias étnicas e culturais, assim, como para a valorização do cotidiano, das mentalidades e das representações que são elementos essenciais na constituição de sentido da realidade histórica de qualquer povo.

A pesquisa foi realizada na escola “Somos Todos cidadãos”⁵ que fica em um bairro da periferia do município de Minaçu – Goiás e entrevista feitas com 4 professoras⁶ que ministram aulas para as turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, todas têm formação inicial em pedagogia, uma tem especialização em educação inclusiva, duas têm especialização em psicopedagogia e uma não fez especialização após a graduação. Outra professora entrevistada trabalha a disciplina de História com as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ela é graduada em História e é especialista em metodologia em Ensino de História da África.

Com os resultados apresentados, foi possível perceber que, o tema cultura afro- brasileira e africana é pouco trabalhado e parece não haver interesse no debate do mesmo.

A falta de interesse, pode ser explicado por diversos fatores, o pouco tempo para aplicação dos conteúdos, por que são extensos,

5 O verdadeiro nome da escola foi preservado, “Somos todos Cidadãos” é um nome fictício.

6 Os verdadeiros nomes das professoras foram preservados, Cada uma escolheu um nome fictício.

e então preferem selecionar os que consideram mais relevantes, de maior interesse ou domínio, e o tema afro normalmente fica para segundo plano. Outro fator que leva o professor a não se interessar pelo enfrentamento do tema, é o fator histórico cultural existente, de um conceito arraigado na sociedade sobre o negro, ou seja, o racismo velado, o mito da democracia racial, como já foi mencionado, e isso é muito difícil de ser desconstruído.

A professora Maria, trabalha a quatro anos que trabalha com turmas de 4º ano, atualmente, está com 28 alunos na faixa etária de 9 a 10 anos. Ao pergunta-la se já havia trabalho com os alunos a temática das relações étnico-racial em sala, ela respondeu que “sim, trabalhou uma vez na disciplina de História e outra vez em Ensino Religioso. Depois indagada se já havia presenciado situação de preconceito entre os alunos e como tinha feito a abordagem do tema na ocasião, ela respondeu que “não. Nunca aconteceu, não houve situação de preconceito, porém, os alunos gostaram de saber que mesmo com essas “diferenças”, somos seres humanos dignos de respeito.” Observa, que a professora colocou a palavra diferenças entre aspas, como se fosse algo abstrato ou mesmo feio de se dizer.

Analisando a resposta da professora percebe-se que ela transmite a mensagem de que existe a diversidade, o multiculturalismo, mas não há nenhuma inter-relação com o outro. Isso porque “a maneira de ensinar dos/as professores/as pode enviar várias *mensagens* para seus/suas alunos/as, maneiras que refletem o contexto social dos/as professores/as” (FERREIRA, 2012, p. 30). Sendo assim ela passa a mensagem para os alunos em duas aulas falando que é necessário respeitar e o sentido figurado de respeitar aqui, é simplesmente a tolerância, ou seja, se permitir conviver com o diferente. Negando ao aluno, a possibilidade da alteridade necessária para uma relação de troca de experiências.

As professoras Ana Clara e Joyce, ambas trabalham com turmas de 5º ano, respectivamente com 17 e 16 alunos, responderam as mesmas questões. Contudo, disseram que trabalharam o tema somente na disciplina de História e que a situação de preconcei-

to vivenciado em sala de aula era de xingamento e palavrões de alguns alunos contra alunos negros ali presentes. E que a interferência, foi no sentido de apaziguar falando que todos têm que respeitar as diferenças. O que pode perceber é que nenhuma fez um aprofundamento sobre os conceitos de identidade, diferença, multiculturalismo, interculturalismo e alteridade.

Nessa questão está um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores: o desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas principalmente, como práxis. (FURTADO, 2012, p. 3).

Durante a observação em sala com os alunos, ficou evidente a superficialidade do conhecimento que eles têm sobre a valorização d herança cultural dos africanos. A imagem negativa do negro escravizado, desfavorecido está presente na mentalidade deles. Não veem nenhuma contribuição dos africanos a não ser a de terem trabalhado como escravos, ou em profissões que consideram sub-profissão. Algumas atitudes das professoras acabam corroborando com essa visão dos alunos. Pois, somente a professora Ana Clara colocou no seu painel de parede, dentro sala a figura de um menino negro. Disse que era em homenagem ao seu filho de um ano, ela o chama de “Negão”. Veja a imagem a baixo:

Figura 1 – Painel Fixado na Sala de Aula.



Fonte: Marques, (2015).

Observe na imagem, que a menina branca, está pesando em conhecimentos matemáticos, o menino está brincando com uma bola de futebol. É como se o conhecimento escolar não tivesse interesse algum para ele. Isso legitima o discurso de que o negro não tem condições de sair fora desse estereótipo de jogador de futebol, cantor de pagode. Assim, as crianças sempre vão ter uma visão negativa em relação aos afro-brasileiros vistos sempre numa perspectiva de inferioridade.

Somente a professora Divina, que trabalha com a turma de 6º ao 9º ano, Licenciada em História, especialista em ensino de História da África, é que demonstrou, de acordo com suas respostas, ter conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e disse que trabalhou o tema, mas percebeu que “os alunos têm preconceito velado” sobre o assunto. O que chama a atenção nesse caso é a formação dessa professora, o que evidencia a importância de ter uma visão pedagógica que reitere a valorização da formação continuada dos docentes. Investindo em formação o professor paulatinamente vai internalizando que educação de qualidade não é privilégio de poucos, mas, começam a ver a importância de uma educação verdadeiramente democrática e que leva a emancipação do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir sobre essas questões, surgi mais algumas indagações, que nos leva a questionar, porque é tão difícil para os professores, trabalharem temas que fogem da homogeneidade na qual estão acostumados a presenciar? Aqui não entra só a questão étnico-racial, mas todos os grupos e movimentos que estão no entremeio dos polos seja em relação a gênero, raça, religião ou cor.

Apesar de, só agora, haver um leve despertar dos professores para discussão de temas que perpetuam a segregação, ainda é comum os professores, quererem educar para igualdade e nem sempre o conceito de igualdade apregoadado aqui, tem a ver com o da diversidade. E educar para a diversidade, só é possível, se desenvolver ações que desconstroem visões cristalizadas nas relações sociais, partindo de outras referências positivas que efetive a democracia.

A Lei 10.639/03 está fundamentalmente baseada na reflexão que tem como base o princípio de igualdade, tendo a ideia de que somos todos sujeitos históricos e sociais. A Lei é nítida em expressar a obrigatoriedade do ensino de conteúdos que contemple as relações étnico-raciais, no âmbito de todo o currículo escolar, e sugere as áreas de História, Literatura e Educação Artística como áreas especiais para o tratamento desse conteúdo.

Esse é um dos maiores problemas enfrentado nas escolas, pois a Lei corrobora para que esse tema seja fragmentado em disciplinas específicas. E, como foi analisado na pesquisa em campo, a maioria dos professores acreditam ser responsabilidade do professor de História, trabalhar a historicidade da África e de refletir sobre as questões étnicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Currículo em debate: relatos de práticas pedagógicas*. Caderno 4, Goiânia: SEEEO, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas*. Brasília: Secad/MEC, 2004.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília, MEC, 1996.

_____. Lei nº 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25 nº2, 2007, p. 91-107. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>. Acesso em 17/12/2015.

CARVALHO, Eugênio Resende. *Identidades Culturais: Contribuições para uma necessária reflexão teórica*. Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <http://ead.historia.ufg.br/mod/resource/view.php?id=2556>. Acesso em: 12 fev. 2016.

COLL, César. *Psicologia e currículo uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Tradução Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 43-48.

COSTA, W. D.; DIEZ, C.L. F. *A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade*. Seminário de pesquisa em educação da região sul- IX ANPED SUL. 2012.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais da raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In:

_____. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 19- 50.

FONSECA, Maria N.S. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FURTADO, J. *Docência e alteridade*. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.

GARCIA, Allysson F. Introdução Conceitual para a ERER. In: MORAES, C.C.P., OLIVEIRA, L.F. [et al.]. *Curso de extensão em educação quilombola*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: FUNAPE; UFG/CIAR, 2013.

GOIÁS, *Matriz de Referência Curricular do Estado de Goiás*. Goiânia, 2012
_____. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate: currículo e práticas culturais – as áreas do conhecimento*. Caderno 3. Goiânia: SEE-G. 2005.

GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, v.12, n.1. pp.98-109, Jan/Abril 2012

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T.T. et al. (org.). *Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L.P. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.303-332.

NEVES, Ana Maria Bergamin. *Interações: raízes históricas brasileiras*. São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, L.F. [et al.]. *Curso de extensão em educação quilombola*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: FUNAPE; UFG/CIAR, 2013.

SÁ, Edmilson Siqueira. *Introdução conceitual para a História e cultura afro-brasileira e africana*. UFG. Goiânia. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. et al.(org.). *Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis:Vozes, 2009.

WOODWRD, Kathyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. et al.(org.). *Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis:Vozes, 2009.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIVERSIDADE CULTURAL: PROPOSTAS E REFLEXÕES

Ordália Cristina Gonçalves Araújo¹; Elias Nazareno²

INTRODUÇÃO

Pretendemos, nesta comunicação, apresentar aspectos da trajetória de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2015 a 2017 em duas etapas: a primeira durante o processo de escrita da BNCC preliminar e revisada e, posteriormente, as reflexões de estudantes indígenas do Curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) da UFG. Desde meados de 2015, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) vem elaborando coletivamente a BNCC, um documento que visa orientar a educação básica brasileira. Investigar o tratamento dado à história indígena e à diversidade cultural nas primeiras fases de elaboração destas orientações constitui-se nosso principal objetivo. Analisamos, detidamente, as avaliações feitas por professores, gestores educacionais, pareceristas e a sociedade como um todo ao Portal

1 Universidade Estadual de Goiás/Programa de Pós-Graduação em História-Universidade Federal de Goiás, Brasil, ordalia_c@hotmail.com

2 Programa de Pós-Graduação em História/Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena/Universidade Federal de Goiás, Brasil.

da Base durante o processo de elaboração entre 2015–2016. Enquanto a BNCC preliminar propunha ampliar o conhecimento das culturas indígenas, na BNCC revisada percebemos um recuo nesta proposta. A ênfase recai sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena, essencial na composição cultural brasileira. Posteriormente, apresentamos as reflexões oriundas das atividades propostas no Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural” durante a etapa presencial do Curso de Educação Intercultural da UFG em janeiro de 2017 com a turma composta por estudantes de diversos povos indígenas. Ressaltamos, principalmente, a contribuição dos estudantes em relação ao debate sobre elaboração da BNCC e à diversidade cultural presente na sociedade brasileira como um todo. Significativas sugestões foram feitas para o trabalho com essa temática no ensino básico indígena e não-indígena a partir de reflexões em torno do reconhecimento da diversidade cultural brasileira e do lugar da escola para os povos indígenas.

Temos por objetivo, nessa comunicação, em primeiro lugar, analisar o tratamento dado para a questão da temática indígena no componente curricular História no Ensino Médio buscando perceber como as histórias indígenas aparece no documento que pretende se tornar uma base de orientação curricular para todo o país, na primeira e na segunda versão,³ tendo em perspectiva a diversidade cultural existente no Brasil. Posteriormente, pretendemos expor as reflexões em torno da elaboração da BNCC durante o desenvolvimento do Tema Contextual “Etnicidade e diversidade cultural” ministrado pelo prof. Dr. Elias Nazareno no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás no período de 23 a 27 de janeiro de 2017, no qual participei como monitora.

3 Para melhor identificação no texto, distinguimos a Base Nacional Comum Curricular como BNCC preliminar (primeira versão) e BNCC revisada (segunda versão).

A turma, ingressante em 2015, era composta por estudantes de diversos povos como Xavante, Guajajara, Tapirapé, Apinajé, Xambioá e Xerente. Esta diversidade cultural representada pelos estudantes em sala de aula contribuiu para a relevante discussão em torno do tema. Todos participaram integralmente dos debates e das atividades propostas trazendo para a sala de aula seus conhecimentos e saberes de modo a permitir que a diversidade cultural fosse vivenciada na prática.

A análise proposta se faz com base na interculturalidade crítica que nas últimas décadas vem se consolidando como um campo de estudos inovador no Brasil na América Latina como um todo (WALSH, 2009, 2010) a partir de dois princípios fundamentais: por seu caráter marcadamente político, pois fortalece a luta constante pela garantia dos direitos indígenas conquistados desde a Constituição Brasileira de 1988, e por sua relevância epistemológica ao reconhecer a existência de pluriepistemologias no contexto cultural brasileiro e, a partir disso, dar abertura aos conhecimentos indígenas, deixando para trás a postura epistêmica de hierarquização de saberes (NAZARENO; FREITAS, 2013).

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com base na análise documental feita em fontes oficiais e não oficiais disponibilizadas no Portal da Base. Nesse sentido, fizemos um percurso investigativo em duas etapas. A primeira consistiu no levantamento de dados referentes aos pareceres e às avaliações da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Portal.

Os pareceres remetem aos posicionamentos críticos de pesquisadores do ensino de História de diversas universidades do país em relação ao documento. Neles foi possível buscar, na ótica dos pareceristas, os méritos e as fragilidades da BNCC inerentes ao texto submetido à apreciação. Já as avaliações remetem a um público mais amplo, pois engloba a sociedade como um todo. O Portal registrou 12.226.510 contribuições ao documento preliminar no período de setembro de 2015 a março de 2016, sendo 2.599.153 especificamente para a área de Ciências Humanas.

Para exequibilidade da análise, nos detivemos nas contribuições efetivadas pelos proponentes do estado de Goiás. Durante o processo de consulta pública foi o estado que apresentou mais contribuições ao Portal em função da mobilização promovida pela Secretaria de Educação e Esporte (SEDUCE) do estado de Goiás no final do ano letivo de 2015.

Em seguida, buscamos no texto preliminar da BNCC os objetivos de aprendizagem relacionados à temática indígena. Com a primeira etapa concluída – o levantamento de dados – analisamos o texto revisado visando cotejar os resultados encontrados com a segunda edição da BNCC, a fim de observar similitudes, distanciamentos e aproximações.

Por fim, debatemos junto aos estudantes indígenas do curso de Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, o tratamento dado pela BNCC às histórias indígenas e à diversidade cultural. O debate incluiu a análise comparativa entre os textos anteriores (preliminar e revisado) e o exercício reflexivo voltado para a aplicabilidade da BNCC, versão revisada, nas escolas brasileiras para um reconhecimento mais efetivo da pluralidade étnico, lingüística e cultural do Brasil, resultando em registros escritos elaborados pelos estudantes na forma de textos.

BNCC: ELABORAÇÃO, PARECERES, CONTRIBUIÇÕES E REVISÕES

Desde meados de 2015 o Ministério da Educação (MEC) do Brasil vem elaborando coletivamente a BNCC, um instrumento de gestão pedagógica com vistas a orientar a elaboração do currículo nas escolas brasileiras de nível básico. Sua construção constitui-se num marco histórico na trajetória educacional do país, pois apesar da legislação assim o exigir foram necessários cerca de vinte anos (CAIMI, 2016) para que finalmente surgisse a proposta de um projeto curricular nacional.

O processo de elaboração da BNCC já está na terceira fase. Entre setembro/2015 e março/2016 houve o debate público para

avaliar a versão do texto preliminar. Com as sugestões enviadas pelo Portal e pelos pareceres críticos de pesquisadores e professores da área, uma versão revisada foi publicada em maio de 2016 para que fosse apreciada em todos os estados da federação em eventos promovidos pelas Secretarias de Educação. Os resultados avaliativos da segunda etapa estão sendo analisados para aprimoramento da terceira versão da BNCC a ser publicizada em março deste ano (2017).

A BNCC preliminar teve como eixo estrutural a História do Brasil em atendimento aos dispositivos legais, principalmente, às Leis 10.639/03 e 11.645/08. A tentativa primordial seria acessar a história nacional em relação aos outros “mundos” (americanos, europeus, asiáticos) enxertando de modo mais efetivo o estudo de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas unidades escolares de todo o país.

A busca pelos objetivos que contemplassem as temáticas indígenas na versão preliminar nos permitiu selecionar cinco deles sendo dois do 1º Ano e três do 2º Ano do Ensino Médio estando inseridos nos eixos procedimentos de pesquisa (CHHI1MOA001, CHHI2MOA019), representações do tempo (CHHI1MOA004, CHHI2MOA021) e categorias, noções e conceitos (CHHI2MOA024).

Por eles, as orientações curriculares para as aulas de História propunham o uso de fontes históricas (materiais e imateriais) para construir conhecimentos sobre diversos povos (incluindo os indígenas) em relação à organização social e ocupação do espaço nas Américas e, ainda indicava o conhecimento da pluralidade de concepções históricas e cosmológicas das sociedades ameríndias. Em termos de delimitação temporal, nos objetivos aparecia uma única menção ao século XV e a expressão “tempos passados” ou simplesmente “passado”, além de apontar, como exemplo do que é recomendado para a aprendizagem, os povos Inca, Maia, Tupi e Jê.

Nas avaliações críticas da versão preliminar percebemos que, apesar do reconhecimento do mérito da BNCC na conduta

de visibilizar a diversidade, os pareceristas advogaram a inclusão mais efetiva de temáticas referentes à Europa e a Ásia como meios de se estabelecer conexões entre a história do Brasil e as histórias destes continentes, tendo em vista que o continente americano e o continente africano foram anteriormente considerados. Inclusão justificada para que houvesse a ampliação do foco de estudo histórico e o contrapeso entre a história do Brasil e a diversidade de histórias e períodos.

Em relação ao componente História no Ensino Médio da segunda versão, elencamos apenas quatro objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da etapa final da educação básica, sendo um na Unidade Curricular 1 (1º ano) e três na Unidade Curricular 3 (3º ano), numa demonstração clara da redução do espaço pedagógico destinado ao estudo da diversidade cultural brasileira na escola básica. Assim, caberia aos estudantes estudar, ao longo dos três anos do Ensino Médio, o estudos das populações indígenas a partir do período colonial (1º ano) e o reconhecimento dos direitos adquiridos por grupos minoritários, entre eles os indígenas, desde o marco constitucional de 1988 (3º ano).

Enquanto na BNCC preliminar tínhamos nos objetivos de aprendizagem uma proposta de conhecimento mais denso sobre as culturas indígenas, em suas peculiaridades em torno de distintas concepções de história, de temporalidades, de cosmologias, na BNCC revisada percebemos um recuo nesta proposta, cuja ênfase recai sobre os direitos adquiridos pelos povos indígenas na contemporaneidade em detrimento do passado indígena, essencial na composição cultural brasileira. Em contrapartida, os conteúdos compreendidos como integrantes da cultura europeia ganham mais espaço entre os objetivos de aprendizagem levando-nos a suspeitar da pretensa intenção de criticar o ensino pautado em bases eurocêntricas.

A BNCC revisada deixa de lado, de fato, as conquistas dos povos indígenas brasileiros no campo da educação nas últimas décadas. Tais conquistas fazem parte do repertório das universi-

dades brasileiras que debatem a questão. Os cursos de Educação Intercultural Indígena, organizados nas duas últimas décadas em atendimento a legislação vigente, é um dos exemplos, e contribui para a construção de uma nova base epistêmica responsável, entre outras coisas, pela formulação e proposição de novas políticas públicas de educação para a diversidade. Ignorar a quantidade e a qualidade da produção intelectual dos próprios indígenas acerca de seus processos próprios de aprendizagem é, sem nenhuma dúvida, um desrespeito e acima de tudo, um absurdo inominável.

O resultado alcançado com todas essas conquistas e com a produção de conhecimento de base pluriépistêmica, inovou a educação escolar indígena, que busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não-indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares. Tais postulados apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não-indígena pode tratar da diferença e da diversidade.

Com os dados em mãos debatemos o processo de elaboração da BNCC (em andamento) com estudantes indígenas do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás. Interessava-nos discutir com eles, na condição de professores em suas aldeias, o modo como as cosmologias e as histórias indígenas (de origem, de contato com os não indígenas, de sobrevivências, de resistências e de apropriações interculturais ao longo dos séculos de colonização) e a diversidade cultural brasileira⁴ foram apresentadas nas primeiras versões da BNCC.

4 Atualmente, de acordo com dados do IBGE 2010 existem aproximadamente 817,9 mil pessoas autodeclaradas indígenas que habitam o território brasileiro, perfazendo um total de 0,4% do total da população do Brasil. São 305 etnias ou povos contabilizados e 274 línguas indígenas faladas. Embora haja divergência quanto a estes percentuais, eles apontam para a diversidade e variedade étnico-linguística existente no Brasil, “opondo-se à noção de monolingüismo tão difundida na escola e na mídia, uma noção que tem compromisso com a política da monocultura no Brasil” (DUNCK-CINTRA; BARRETOS; NAZÁRIO, 2016, p. 133).

DIVERSIDADE CULTURAL DESDE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Trabalhar o tema contextual “Etnicidade e diversidade cultural” para estudantes indígenas remete ao lugar que a interculturalidade assume no contexto acadêmico, social e político da sociedade brasileira na contemporaneidade. Visando a superação do multiculturalismo surgido nos anos 1920 (MOLINA, 2008) como oposição ao positivismo e ao racionalismo cartesiano, a interculturalidade propõe um corte na perspectiva monotópica de conhecimento ocidental. Significa trazer à tona os conhecimentos indígenas silenciados ao longo dos séculos pela colonialidade do saber, dando abertura aos saberes milenares que resistiram a séculos de colonização.

Antes de prosseguirmos na apresentação de como foi desenvolvido o tema contextual, dois esclarecimentos se fazem necessários, o primeiro acerca da origem do conceito de etnia e etnicidade e sua aplicabilidade e a segunda acerca do que entendemos por tema contextual.

De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos (2006, p.124),

O termo etnia surgiu no início do século XIX para designar as características culturais próprias de um grupo, como a língua e os costumes. Foi criado por Vancher de Lapouge, antropólogo que acreditava que a raça era o fator determinante na história. Para ele, a raça era entendida como as características hereditárias comuns a um grupo de indivíduos. Elaborou então o conceito de etnia para se referir às características não abarcadas pela raça, definindo etnia como um agrupamento humano baseado em laços culturais compartilhados, de modo a diferenciar esse conceito do de raça (que estava associado a características físicas). Já Max Weber, por sua vez, fez uma distinção não apenas entre raça e etnia, mas também entre etnia e Nação. Para ele, pertencer a

uma raça era ter a mesma origem (biológica ou cultural), ao passo que pertencer a uma etnia era *acreditar* em uma origem cultural comum. A Nação também possuía tal crença, mas acrescentava uma reivindicação de poder político (grifo no original).

Contemporaneamente a antropologia e áreas afins preferem trabalhar com o conceito de etnicidade que seria uma derivação da etnia, por meio da identidade étnica. Esta incluiria costumes, língua e valores comuns.

As análises no campo da etnicidade tiveram seu grande desenvolvimento na década de 1960, especialmente com Barth (1969) que partiu de uma perspectiva interacionista. O autor procurou des-contruir o conceito de aculturação, que previa o fim das ditas minorias étnicas, a partir de uma concepção estática de cultura, na qual o isolamento era parte fundamental para a manutenção cultural e o contato o elemento desagregador (RTID, 2013, p. 15).

De qualquer modo, o conceito de etnia ou de etnicidade remete à classificação como imposição epistemológica que redundaram em metodologias que separam artificialmente aquele que conhece do que é conhecido, o sujeito do objeto. Revelam o caráter instrumental da racionalidade ocidental. Tanto nas chamadas ciências da natureza como nas ciências humanas. Nestas são estabelecidas divisões muito claras “entre o mundo europeu tipicamente aludido pela categoria de *humanitas* e pelas humanidades e o mundo de comunidades colonizadas e desumanizadas tipicamente aludidas com o conceito de *anthropos*” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 76, grifos no original).

Nas discussões acerca dos Temas Contextuais pode-se perceber como os mesmos não podem estar presos ao formato de conteúdos programáticos, pois a própria idéia de conteúdo implica na perspectiva da contenção dos conhecimentos em um dado lugar

ou em um determinado tempo. O tema contextual, ao contrário, implica na expansão ininterrupta do conhecimento em constante processo de transbordamento (*spill over*) que ultrapassa as barreiras disciplinares sendo retroalimentado pelas experiências vivenciadas e relacionadas ao contexto dos alunos, professores e comunidade.

Nesta perspectiva, o conteúdo programático perde importância e o conhecimento contextualizado transborda as fronteiras epistemológicas artificialmente criadas entre conhecimento prático e conhecimento teórico, configurando-se como premissa fundamental para a criação ou ressurgimento de novas bases epistemológicas ou pluriepistemológicas no processo de construção do saber que foram, em seu dia, vítimas da instituição epistemológica unidimensional.

Se no conhecimento vinculado ao conteúdo programático herdeiro da tradição conectada à modernidade ocidental existe uma forte tensão fragmentadora e voltada para a especialização por meio da utilização das disciplinas ou esferas do saber, na perspectiva contextual e transdisciplinar a matéria prima das novas práticas pedagógicas, os temas contextuais, estão por toda parte. Desse modo, existe uma não menos forte tensão aglutinadora que é ao mesmo tempo expansiva e inacabada. E, ao que parece, não relaciona necessariamente conhecimento e interesse, ou a base do que seria uma racionalidade cognitivo-instrumental.

A retomada desse tipo de conhecimento se faz por intermédio da educação indígena, pois foi nessa área específica que “a interculturalidade se consolidou como um campo de estudos inovador: ao reivindicar uma educação diferenciada para os povos indígenas, ela incitou o levantamento de questões pertinentes a esses povos” (NAZARENO; FREITAS, 2013, p. 117). Assim, ela se delineia de acordo com dois princípios fundamentais: por seu caráter marcadamente político, pois fortalece a luta constante pela garantia dos direitos indígenas conquistados desde a Constituição Brasileira de 1988 e por sua relevância epistemológica ao reconhecer a existência de pluriepistemologias no contexto cultural brasileiro e, a partir

disso, dar abertura aos conhecimentos indígenas, deixando para trás a postura epistêmica de hierarquização de saberes.

Pela interculturalidade, portanto, foi possível avançar em relação do multiculturalismo. Os dispositivos constitucionais dos anos 1980 fortaleceram o multiculturalismo no sentido de reconhecer a diversidade cultural brasileira, mas, por outro lado, impunha “limitações à afirmação das diferenças das culturas consideradas inferiores, reforçando, por conseguinte, a colonialidade do saber” (NAZARENO; FREITAS, 2013, p. 115-116). Neste sentido, a interculturalidade pretende que os conhecimentos e a línguas indígenas sejam tratados como equivalentes aos conhecimentos e às línguas ocidentais. Um reconhecimento que demanda envolvimento, compromisso e luta social e política dos envolvidos nesses processos, principalmente dos povos indígenas brasileiros.

Destaca-se, como resultado da mobilização indígena, a busca pela efetivação da educação escolar bilíngue e intercultural a ser implementada nas terras indígenas tendo como eixo articulador a relação complementar estabelecida entre o currículo indígena e o currículo ocidental. Neste modelo de educação, pretende-se que a autonomia indígena prevaleça na elaboração dos Projetos Pedagógicos e reflita os interesses e as demandas da comunidade. Temos visto como a comunidade indígena participa ativamente da organização das atividades a serem cumpridas pela escola, seja pela recorrência aos sábios para auxiliar no trabalho com algum tema contextual, seja pela submissão do calendário escolar ao ritmo das festas e rituais realizados na aldeia em que a escola está instalada. Isto revela como a educação indígena é ampla e não se restringe ao ambiente escolar, pelo contrário, permeia todo o cotidiano da comunidade.

Se antes de 1980 a escola era vista pelos povos indígenas como uma instituição exógena imposta pela colonialidade do saber destinada a apagar a diversidade cultural brasileira por meio da imposição linguística e dos valores da sociedade capitalista, agora tem sido apropriada pelos povos indígenas como instrumento

de resgate, revitalização e retomada dos conhecimentos e saberes ancestrais por intermédio da luta política e social empreendida e incentivada pela discussão em torno da interculturalidade.

DIVERSIDADE CULTURAL E BNCC: CONTRIBUIÇÕES INDÍGENAS

A proposição do Tema Contextual “Etnicidade e Diversidade Cultural” possibilitou-nos a abertura de um espaço para o debate de importantes questões relacionadas ao reconhecimento da diversidade indígena o qual foi articulado oralmente e também pela produção textual escrita. As atividades ocorreram após a exposição e discussão dos conceitos vinculados ao tema contextual tendo como recurso didático a leitura de artigos e o uso de vídeos para fomentar o debate e embasar as discussões em torno de diversos assuntos, sendo eles: identidade indígena, aspectos culturais de cada povo representado, BNCC, diversidade cultural na educação escolar.

Ao longo do desenvolvimento do tema os estudantes registraram o resultado das discussões propostas. A partir destes registros, enumeramos importantes contribuições, das quais, destacamos, no limite desta comunicação, apenas àquelas relacionadas à trajetória de elaboração da BNCC no período entre 2015 e 2016. Antes, porém, cumpre ressaltar a riqueza da pluridiversidade presente na sala de aula por meio dos povos representados:

A turma era composta por dezesseis estudantes sendo dois alunos do Comitê Apyãwa, Povo Tapirapé (Apyãwa) - Aldeia Tapi'itawa - MT; um do Comitê Xambioá, Povo Xambioá (Iny Mahadu) - Aldeia Hawatymara - TO; uma do Comitê Apinayé, Povo Apinajé (Apinayé) - Aldeia São José - TO; uma do Comitê Xerente, Povo Xerente (Akwê) - Aldeia Montes Belos - TO; sete do Comitê Xavante, Povo Xavante (A'uwé) - Aldeia Sangradouro - MT e quatro do Comitê Guajajara, Povo Guajajara (Tene-tehara) - Aldeia Juçaral - MA.

Ao propor o debate do processo de elaboração da BNCC com a turma, interessava-nos discutir com estes estudantes, na

condição de professores em suas aldeias, a maneira como a temática da história indígena e da diversidade cultural brasileira tem sido tratada no documento que pretende se tornar a base curricular dos conteúdos obrigatórios a serem praticados nas escolas brasileiras de nível básico. Até então, a terceira versão da BNCC encontra-se em fase de debates, elaboração e aperfeiçoamento, visto que o prazo para sua publicação oficial, em março de 2017, já foi extrapolado.

A discussão foi planejada no sentido de dialogar com os estudantes sobre a maneira como as cosmologias e as histórias indígenas (de origem, de contato com os não indígenas, de sobrevivências, de resistências e de apropriações interculturais ao longo dos séculos de colonização) foram apresentadas nas primeiras versões da BNCC. O debate incluiu a análise comparativa entre os textos anteriores (preliminar e revisado⁵) e o exercício reflexivo voltado para a aplicabilidade da BNCC, versão revisada, nas escolas brasileiras para um reconhecimento mais efetivo da pluralidade étnico, lingüística e cultural do Brasil. Conforme ponderações dos estudantes Guajajara da Aldeia Juçaral, estado do Maranhão: “a maioria das escolas dos não índios não tem o conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos” (Ana Cleide Pereira da Silva; Elinete Alves da Silva; Ezequiel Carlos Guajajara, Geran Santos Sousa Guajajara, 2017).

Como reverter o desconhecimento em relação à diversidade cultural brasileira e à história indígena mais especificamente? Quais interesses se colocam em disputa no encobrimento do “outro” quando se trata de povos constituintes da realidade brasileira

5 O processo de elaboração da BNCC já está na terceira fase. Entre setembro/2015 e março de 2016 houve o debate público para avaliar a versão do texto preliminar. Com as sugestões enviadas pelo Portal e pelos pareceres críticos de pesquisadores e professores da área, uma versão revisada foi publicada em maio de 2016 para que fosse apreciada em todos os estados da federação em eventos promovidos pelas Secretarias de Educação. Os resultados avaliativos da segunda etapa estão sendo analisados para aprimoramento da terceira versão da BNCC a ser publicizada em março deste ano (2017).

no passado e na contemporaneidade? Como participar, contribuir e intervir num processo que visa oficializar diretrizes curriculares obrigatórias destinadas nortear os projetos curriculares em todo o território nacional?

Em suas reflexões, os estudantes indígenas sugeriram conteúdos que poderiam subsidiar a elaboração dos objetivos de aprendizagem da escola básica e trazer para as salas de aula a pluralidade cultural brasileira, tais como:

- história dos povos indígenas no Brasil (Apinajé, Guajajara, Tapirapé, Xambioá, Xerente)
- história das origens de cada povo (Xavante)
- história dos contatos com os não indígenas (Xavante)
- escravidão e dizimação (Guajajara)
- índice populacional anterior aos contatos (Guajajara)
- cosmologias (Xavante)
- educação (Xavante)
- pinturas corporais (Xavante)
- línguas maternas (quantas são e quais são faladas) (Apinajé, Tapirapé, Xambioá, Xerente)
- relacionamentos interculturais entre povos indígenas e não indígenas (Apinajé, Xambioá, Xerente)
- preservação da natureza (Apinajé, Xambioá, Xerente)

Muito desses conteúdos tem sido produzidos pelos estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena como o da UFG que desde 2007 vem atuando fortemente na formação de professo-

res indígenas.⁶ Constitui-se numa produção pertinente, pois além da diversidade plurilingüística (produzidos nas línguas maternas e na língua portuguesa), evidenciam a perspectiva indígena da sua própria história, como no caso dos contatos, até então vistos apenas na perspectiva não indígena. Buscar materiais didáticos produzidos por professores indígenas para o trabalho pedagógico nas escolas traz à tona uma realidade pouco ou nada trabalhada nas salas de aula brasileiras.

Foi importante perceber como o debate no âmbito educacional brasileiro atingiu diretamente os estudantes, pois, a depender do resultado final da elaboração da BNCC e sua implementação nos próximos anos, o ocultamento em relação aos povos indígenas, empreendido pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos, se tornará mais evidente nas escolas brasileiras.

Por fim, a etapa final do desenvolvimento do tema contextual foi a discussão voltada para a contribuição da diversidade para uma escola mais democrática e plural e o lugar dos conhecimentos indígenas em cada escola. Após a leitura do texto “Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar, de Juliana Keller Nogueir, Delton Aparecido Felipe e Tereza Kazuko Teruya, a turma reuniu novamente em grupo para o debate proposto. O resultado desse debate é o que apresentamos a seguir.

Notamos, claramente, que a turma compreende a sociedade brasileira em sua diversidade, seja por meio da existência dos povos

6 Cf. NASCIMENTO, André Marques (Org). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, 2011. SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps, 2012. BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, s/d. PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia, Kelps, 2015. *Revista Articulando Saberes*. V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13 de fevereiro de 2017.

indígenas no território nacional, seja por meio da existência de outros grupos na sociedade (negros, homossexuais, mulheres, dentre outros). Todavia, reconhecer a existência em si de grupos minoritários não produz uma escola mais plural e democrática, para que isto ocorra é necessário que o índio, o negro e o branco sejam tratados igualmente, pois “somos da mesma espécie, só muda a cor e a língua” (Jacira Sekwalridi de Brito Xerente, 2017). A escola não indígena, portanto, precisa “trabalhar em conjunto e começar a falar da cor, língua, tradição, costume, [para diminuir] o racismo” (Idem), visto que é neste espaço social que as pessoas aprendem a reconhecer a diversidade e, também, respeitar as diferenças.

O aprofundamento histórico de cada povo no sentido de mostrar o valor de cada um e sua importância para a nação constituiu-se num caminho a ser percorrido quando se almeja esta escola mais plural e democrática (Pedro Filho de Jesus Xambioá). Desejar uma instituição com este perfil transcende a ideia de reconhecimento das diferenças dos estudantes e perpassa por uma escola que assegura igualdade nos direitos e nas representatividades de todos nos conteúdos e nas instituições sociais (Waromati’i Tapirapé).

Importante perceber como a escola tem sido ressignificada pelos povos indígenas a partir do trabalho conjunto dos docentes, graduandos e pós-graduandos do Curso de Educação Intercultural Indígena da UFG. De uma escola destinada apenas a repassar os conhecimentos ocidentais, agora integra a organização social indígena numa posição de complementaridade e até mesmo de sujeição aos interesses fundamentais de algumas comunidades e não o contrário. Salientamos que nem todas as aldeias seguem um projeto pedagógico próprio como a aldeia Juçaral – MA, dos Guajajara.

A escola assume, desde então, um posicionamento intercultural ao elaborar um projeto pedagógico que esteja pautado pela dinâmica social da aldeia, fato responsável pela elaboração de calendários escolares integrados aos acontecimentos como os rituais, as festas, o luto, as pescarias, as caçadas, conforme relatado pelos estudantes Xavante, Xerente e Tapirapé. Toda a comu-

nidade é envolvida nesse processo, inclusive professores e alunos, culminando em situações que produzem ricos aprendizados, pois cumprem, preponderantemente, a função de transmitir conhecimentos e saberes milenares.

De acordo com a realidade do povo Apyawa, a escola, desde o seu início, adota uma postura de respeito aos momentos em que os rituais são realizados, por entender que são momentos celebrativos importantes na vida da comunidade e, por isso mesmo, constitui momento precioso para a formação das crianças e do jovens. Os Apyawa prezam a participação de todas as pessoas nos momentos dos rituais, a fim de garantir o bem estar coletivo para tudo da comunidade por essa razão os dias dedicados aos rituais são considerados letivos, garantido no PPP da escola (WAROMATI'I TAPIRAPÉ, 2017).

A escola indígena intercultural constantemente dialoga com a comunidade ao recorrer ao conhecimento dos anciãos para fortalecer os saberes em torno da história do povo em todas as dimensões: mitos, festas, ervas medicinais, pintura (incluindo a produção da tinta do jenipapo), língua materna, de acordo com os estudantes Guajarara. Numa perspectiva mais ampliada (e respondendo ao questionamento proposto na aula) os conhecimentos indígenas perpassam todos os espaços da aldeia, extrapolando os limites da escola e ocupando um lugar principal na comunidade. Sobre isto, Delídio A'oiwe Tseredzé e Florêncio Tsiwari Tsihori-datsu (2017), xavantes, expressam:

Na minha opinião [o conhecimento indígena] deve ocupar todos os ambientes, dia-a-dia da vida dos povos locais não só no ambiente escolar, disciplinado e temporizado porque, a forma de ensino de meu povo não tem lugar fixo e determinado para a aprendizagem e passagem de conhecimento do mestre ao aprendiz. O exemplo: o Warã

é o lugar de reunião onde os novos integrantes dos grupos começam a frequentar este lugar que fica no meio da aldeia, aqui se aprende também muitas coisas. Tem o “warã” dos “Ritéi’wa” onde os jovens se reúnem todas as noites no centro da aldeia separado de outros grupos. Temos o “Hó” lugar onde os adolescentes moram enquanto recebem formação humana.

[Por isto],

Entre os Xavante não tem espaço de conhecimento, nós aprendemos em qualquer lugar:

- em casa
- na sombra
- no rio
- no mato
- na outra casa
- na caça.

Mais do que ocupar um lugar essencial nos ambientes das aldeias indígenas, esses conhecimentos contribuem não apenas para a educação de crianças e jovens indígenas, mas podem influenciar a sociedade não indígena em questões sociais e de sustentabilidade, conforme exemplifica Pedro Filho de Jesus Xambioá:

Socialmente os indígenas não classificam seu povo por classe social, ou seja, os benefícios são distribuídos igualmente a todos. E na sustentabilidade poderia citar muita forma utilizada pelos indígenas nos projetos sustentáveis como: roça de toco que não agride tanto o meio ambiente e nos manejos de animais e peixes.

É notório observar, em alguns casos, que a escola deixa de ser um instrumento colonizador e passa a ser um instrumento intercultural na produção do conhecimento. A escola de caráter intercultural, sujeita às demandas da comunidade, não elimina a educação indígena. Os processos educativos ocorrem nos diversos ambientes da aldeia possibilitando a participação de todos. Transmitir conhecimentos, portanto, não é responsabilidade exclusiva da escola, nem dos professores indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das atividades desse tema contextual, percebemos como as discussões foram pertinentes para a turma. Um percurso reflexivo foi percorrido coletivamente do início ao fim por meio da exposição de temáticas e debates propiciados pelas atividades propostas. Na condição de professores, os estudantes afirmaram estar cientes de que é fundamental que estejam preparados para atuar na escola a fim de assegurar a revitalização da língua materna e da cultura de cada povo por meio da escola bilíngüe intercultural. Mais do que isto, houve a compreensão de que é necessário continuar a luta pela permanência do reconhecimento e do respeito pela diversidade cultural brasileira bem como da garantia dos direitos constitucionais indígenas obtidos na Constituição de 1988.

Conforme ponderações dos estudantes Guajajara da Aldeia Juçaral, estado do Maranhão (Nordeste no país): “a maioria das escolas dos não índios não tem o conhecimento verdadeiro da nossa realidade e até mesmo que nós existimos” (Janeiro/2017). Em suas reflexões, os estudantes indígenas sugeriram conteúdos que poderiam subsidiar a elaboração dos objetivos de aprendizagem da escola básica e trazer para as salas de aula a pluralidade cultural brasileira.

Muito desses conteúdos tem sido produzidos pelos estudantes indígenas em cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*) nos Cursos de Educação Intercultural Indígena como o da

UFG que desde 2007 vem atuando fortemente na formação de professores indígenas.⁷ Constitui-se numa produção pertinente, pois além da diversidade plurilingüística (produzidos nas línguas maternas e na língua portuguesa), evidenciam a perspectiva indígena da sua própria história, como no caso dos contatos, minimamente vistos na perspectiva não indígena.

Buscar materiais didáticos produzidos por professores indígenas para o trabalho pedagógico nas escolas traz à tona uma realidade pouco ou nada trabalhada nas salas de aula brasileiras. A depender do resultado final da elaboração da BNCC e sua implementação nos próximos anos, o ocultamento em relação aos povos indígenas, empreendido pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos, se tornará mais evidente nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha Campos. *Parecer sobre a BNCC – Componente Curricular História*. Universidade Federal Fluminense, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 13/02/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014–2024: Linha de

7 Cf. NASCIMENTO, André Marques (Org). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, 2011. SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps, 2012. BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, s/d. PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia, Kelps, 2015. *Revista Articulando Saberes*. V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13 de fevereiro de 2017.

Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2015.

BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha (Orgs). *Peixes da área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG, s/d.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2ª edição revista. 2016.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Parecer sobre o documento de História*. Universidade de Passo Fundo, 2016.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *Características gerais dos indígenas: resultado do universo*. IBGE, 2012.

CERRI, Luis Fernando. *Parecer para o texto preliminar do componente curricular História para a Base Nacional Comum Curricular*. Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2015.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 375-414.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta; BARRETOS, Euder Arrais; NAZÁRIO, Maria de Lurdes. Diversidade étnica e cultural indígena brasileira: discussões importantes no contexto da educação básica da escola não-indígena. In: SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Org). *Diversidade cultural indígena brasileira reflexões no contexto da educação básica*. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016, p. 125-145.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A Base Nacional Comum Curricular: parecer de Marieta de Moraes Ferreira*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo A. *A história em sua integridade: a propósito da Base Nacional Comum Curricular*. Unicamp, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Educação – SEE. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. História. 2012.

LEI N° 9.394, de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 13/02/2017.

LEI N° 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso: 13/02/2017.

LEI N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso: 13/02/2017.

LIMA, Sélvia Carneiro de; NAZARENO, Elias. Territórios ameaçados, saberes ressignificados: a cartografia social como possibilidade nas estratégias de luta dos Tapirapé. In: Olga Rosa Cabrera García. (Org.). *Interdisciplinaridade e Meio Ambiente*. 01ed.São Luis: UFMA, 2014, v. 01, p. 247-276.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Parecer sobre o documento preliminar de História da Base Nacional Comum Curricular*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril, p. 75-97.

MOLINA, Fidel (2008). *Alternativas en educación intercultural*. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe, Lleida, España, 2008.

NASCIMENTO, André Marques (Org). (2011). *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá*. Licenciatura Intercultural para Formação Superior de Professores e Professoras Indígenas/UFG.

NAZARENO, Elias; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso (2013). *Educação Intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, p. 113-131.

_____. *História, Tempo e Espaço para o povo Iny (Javaé) a partir da Interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo*: História, tempo e lugar nas narrativas do povo Iny (Javaé). Projeto de Pesquisa, UFG, 2015.

_____. *História, tempo e lugar entre o povo indígena Bero Biawa Mahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo*, Unila, no prelo, 2016.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko (2008). *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*. In: Fazendo Gênero 8 – Corpo, violência e poder, Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Parecer sobre o documento de História*. Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. *Impactos da vitalidade do patrimônio epistêmico Iny*. Goiânia, Kelps, 2015.

Revista Articulado Saberes (2016). V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13 de fevereiro de 2017.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Parecer técnico acerca do texto da Base Nacional Comum Curricular – História*. Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

Revista Articulado Saberes. V. 1 n. 1. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs>. Acesso: 13/02/2017.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *Apreciação crítica do documento de História da BNCC*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. O povo do meio: tempo, cosmo e gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal. Dissertação de Mestrado. Pos-Graduação em Antropologia do Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. 1993.

RTID, Quilombo de Pombal. INCRA, 2013.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes; FERNANDES, Luciana (Orgs). *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwe-Xerente*. Goiânia, Kelps, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique (2009). *Dicionário de conceitos históricos*. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto.

SILVA, Luciana Leite da. *Noções de passado, presente e futuro entre crianças indígenas (Javaé) e crianças não indígenas (Colégio Claretiano Coração de Maria)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2014.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso; NAZARENO, Elias. Universidade Federal de Goiás. Núcleo Takinahaky de formação superior indígena, 2016.

UNESCO-IBE. *Glossário de Terminologia Curricular*. Brasil, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. In: CANDAU, Vera Maria (org). *educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 12-42.

_____; VIANNA Jorge; TAPIA, Luis. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración, Bolívia, 2010, p. 75-96.

O USO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Maria do Amparo Morais do Nascimento¹;
Maria Aparecida Rodrigues de Souza²

INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na escola podem oferecer recursos que possibilitam desenvolver atividades variadas no ensino-aprendizagem. Essas ferramentas, disponíveis na sociedade da informação, despertam curiosidade nos alunos e preocupação nos professores. As TIC estão se renovando a cada momento e as dificuldades para a utilização com qualidade, responsabilidade e criticidade, requer mais qualificação dos professores. Este artigo é resultado parcial do projeto de mestrado em educação intitulado “*As tecnologias de informação e comunicação como*

1 Mestranda em Educação na Universidad Del Salvador (Ar), professora de História da Rede Municipal de Educação de Inhumas, amparo1maria@gmail.com.

2 Mestra em Educação (PUC Goiás), bibliotecária do IFG, pesquisadora do NEPEINTER e GPEP, professora convidada da Universidad del Salvador, maria.souza@ifg.edu.br

ferramentas pedagógicas no ensino de História”. Neste artigo, visamos discutir as TICs como ferramentas pedagógicas e identificar a sua utilização, ou não, por parte dos professores da área de História de ensino fundamental. O problema gerador dessa investigação surge da preocupação de compreender como ocorre a inclusão das TICs no contexto educacional na disciplina de História no ensino fundamental. O procedimento teórico-metodológico adotado, por meio de uma abordagem qualitativa, foi através de levantamento e estudo bibliográfico a partir de referenciais teóricos da área da educação e historiadores, como: Moran (1998) Belloni (1998), Papert (2001 e 2008), Jonnaert (2006), *Grinspun* (2009), Fernandes (2012), Fonseca (2012), Sosa (2013), Pinto (2015), Tavares (2015), Duarte (2016), Fraiha (2016) e Peres (2016). O estudo se justifica devido à demanda de inserção das TICs no cotidiano escolar em atendimento às políticas da sociedade globalizada. O estudo bibliográfico demonstrou que a utilização das tecnologias em sala de aula, segundo Belloni (1998), Moran (1998), Pinto (2015) e Tavares (2015), às vezes não são exploradas com maior frequência e qualidade por falta de uma maior especialização dos professores em manusear essas tecnologias e, até mesmo por falta desse recurso nos espaços escolares.

Apresentamos neste artigo o referencial teórico do projeto de pesquisa de mestrado em Educação em andamento. Na pesquisa investigamos o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino fundamental, na disciplina de História, *partindo do pressuposto que a tecnologia pode constituir-se em uma importante ferramenta pedagógica, segundo Sosa (2013) e Papert (2001, 2008)*.

O progresso informacional e tecnológico, no século XX, trouxe informações expressivas para o conhecimento científico. Informações, essas, incontestáveis para o desenvolvimento intelectual das pessoas e as TIC sendo utilizadas nesse contexto como facilitadora no processo educacional. Por meio dela é possível processar, armazenar, recuperar e comunicar-se sem interferência de fatores como a distância e o tempo. Embora haja problemas

de uso das TIC no campo educacional, por falta de formação do professor e de acesso a essas tecnologias. As TIC são ferramentas que não deve faltar à escola para que todos possam participar igualmente e sem distinção, pois todos os educando e professores necessitam destes materiais disponíveis para uma melhor qualidade do ensino-aprendizagem.

As TIC aplicadas à educação pode beneficiar seu cotidiano, de forma a ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares, bem como criar espaços para a formação do cidadão na era tecnológica de forma consciente e crítica. No entanto, muitos professores ainda encontram dificuldades em inserir as TIC nas práticas pedagógicas cotidianas.

Como disse Grinspun (2009, p. 75),

A tecnologia caracteriza-se, de um modo geral, como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provêm de uma inovação ou invenção científica, que se operacionaliza através de diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e de serviços.

A escola está vinculada a esse conjunto de conhecimentos transformando a vida de inúmeros alunos que se ligam a essas tecnologias e hoje não se veem capazes de viver sem esses instrumentos no seu dia a dia.

O estudo se justifica devido ao grande uso das TIC no cotidiano da sociedade da informação e a crescente demanda no cenário educacional para a utilização dessas ferramentas na escola. Elas estão disponíveis de várias formas como: câmeras (vídeo, foto, webcam), TVs, e por último website - o computador conectado à internet, telefones celulares com android para captação de imagens e sons, entre outros. Resta-nos investigar o que diz a literatura contemporânea acerca de como esses instrumentos estão sendo utilizados pelos professores de História no ensino fundamental em prol do aluno para futura emancipação do cidadão.

REFERENCIAL TEÓRICO

As TIC apreendem, portanto, um grande significado para a sociedade da informação. Elas não estão ligadas apenas a informática ou instrumentos tecnológicos, mas tem forte relacionamento com os meios disponíveis no mercado econômico, como também com os métodos educacionais, de comunicação entre outros arranjos sociais. Dessa forma, percebe-se de modo geral que as tecnologias de informação, comunicação e mídias digitais gerou acesso em praticamente todas as classes sociais no meio científico. Na educação não poderia ser diferente, apesar dessa proporção ser pequena em escola comparado a outras áreas sociais.

Papert (2001, p. 2), considerado por muitos teóricos um dos autores fundamentais para o estudo e compreensão das TIC na escola, desenvolveu a concepções da teoria construcionista de aprendizagem a respeito das novas tecnologias. Ele afirmou que: “[...] tecnologia não é a solução, é somente um instrumento. Logo, a tecnologia por si não implica em uma boa educação, mas a falta de tecnologia automaticamente implica em uma má educação”.

Além de enfatizar a necessidade de que a escola se insira no mundo da tecnologia, Papert (2008, p.158. Grifo do autor) afirma que ao conciliar computador e educação sugere o emprego do mesmo para o uso do ensino aprendido como motivador para o conhecimento *“como instrumentos para trabalhar e pensar, com meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias”*.

Jonnaert, Domenico e Mane (2006, p. 9) segue na mesma linha de Papert (2001) ao colocar que

Las TIC pueden facilitar el aprendizaje, por ejemplo a través de simuladores informáticos. [...]. Estos resultados no se deben exclusivamente a la introducción de computadoras en las escuelas sino a políticas apropiadas por medio de las cuales las TIC sean utilizadas para ayudar en la solución de problemas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Muito se argumenta, a favor da presença das TIC no universo da escola. Porém como pensá-la especificamente no contexto do ensino de História? Segundo Sosa (2013, p. 4)

Esta visão de história factual, pronta e acabada ainda é bastante dominante na educação brasileira, a qual relega o sujeito a um papel passivo diante da História, uma vez que estes não se entendem diante dos processos históricos, corroborando para a acirrada crise em que se encontra o Ensino de História. Essas questões acabam constituindo um desafio para os professores, ocasionando a desmotivação e a indisciplina dos alunos em sala de aula, que vai exigir dos docentes, diferentes posturas metodológicas.

O uso das TIC no ensino de História configura um elemento a mais para o professor promover uma discussão crítica e inovadora em sala de aula e com isso elevar o gosto pela matéria e um ensino aprendizagem de qualidade. Com o advento das TIC houve grandes mudanças nos paradigmas escolares. Nesse contexto, a tarefa do professor não é só transmitir conhecimentos, ele convive com uma gama acentuada de instrumentos que podem auxiliá-lo no processo ensino aprendizagem do educando. As TIC são ferramentas que podem ajudá-lo a criar mecanismos de autonomia, criatividade, criticidade no processo ensino-aprendizagem.

Moran (1998) e Belloni (1998) destacam tanto os novos modelos educacionais, quanto a utilização das novas tecnologias como ferramentas para um ensino mais efetivo e contextualizado com o novo modelo de sociedade que se instalou a partir do final do século XX. Segundo Moran (1998) a mutualidade do processo de ensino-aprendizagem é um projeto compartilhado, coordenado pelo educador, que impõe limites, mas ao mesmo tempo lança mão das habilidades e tecnologias disponíveis a cada grupo e trabalha em prol de um ambiente de confiança, participação, interação e estímulo. Por sua vez, Belloni (1998) criticou a

questão do modelo tradicional de ensinar e comentou a utilização de métodos novos e o uso das TIC, enfatizando que suas principais características (simulação, virtualidade, acessibilidade, superabundância e diversidade de informações) demandam concepções metodológicas diversas das tradicionais, exigindo mudanças profundas no modo de perceber a didática e o processo de ensino-aprendizagem.

Autores da década de 2015 e 2016, Quadro 1, compartilham com ideias de Moran (1998) e Belloni (1998) sobre as TIC.

Quadro 1 – Concepção de TIC e ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea

Autores	Descrição de TIC
Pinto (2015)	O cenário que abriga a educação e a relação ensino-aprendizagem na segunda década do século XXI mostra avanços tecnológicos velozes e difíceis de serem acompanhados, além de uma evolução no conceito de conexão que permite mudanças ainda maiores no campo da mobilidade, facilitadas pela popularização dos dispositivos que temos à palma das nossas mãos, como os celulares e os tablets.
Tavares (2015)	O Ensino de História ainda bastante centrado na memorização de conteúdos e fatos históricos presentes nos livros didáticos, onde o passado é apresentado como algo estático sem relação com o presente, as mídias digitais podem ser um recurso capaz de contribuir para o Ensino de História nos bancos escolares, de modo que seja menos centrado no discurso do professor e mais na aprendizagem histórica dos alunos.
Duarte (2016)	O uso das tecnologias para suporte à aprendizagem dos alunos, revela-se como urgente a convergência de esforços para uma maior integração das TIC no ensino e aprendizagem da disciplina de História. Da mesma forma, considera-se importante a integração das TIC no currículo dos professores de História no âmbito do ramo de Formação inicial em Ensino, de forma mais abrangente e sistemática.

Fraiha (2016)	O uso das tecnologias na escola pública enfrenta muitos problemas como a falta de estrutura e de recursos; e as tentativas de melhoria da qualidade do ensino, através da introdução de inovações tecnológicas e metodológicas esbarram em obstáculos pedagógicos e institucionais.
Peres (2016, p.14)	Porém, ainda há uma forte resistência à incorporação dessas ferramentas no cotidiano escolar. [...] Mas que isso, que o uso dessas ferramentas faz parte do cotidiano e da cultura de nossos jovens em idade escolar. E como compreender o fato de que muitos professores são resistentes à utilização de novos gadgets tecnológicos e da internet em suas práticas diárias, mas as usam diariamente em suas atividades fora da escola?

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Pinto (2015), Tavares (2015), Duarte (2016), Fraiha (2016) e Peres (2016).

Portanto a escola não pode ficar alheia a estas transformações, ela precisa estar lado a lado com o avanço informacional pois esta é a sua finalidade de existir, levar as pessoas a pensar, a decidir o futuro da humanidade com qualidade.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar e compreender sobre o uso das TIC enquanto ferramentas pedagógicas, pelos professores da área de História, no ensino fundamental, segundo especialista no assunto.

Objetivos específicos

- a. Apresentar o referencial teórico acerca da inserção das TIC no Ensino de História;
- b. Identificar as possibilidades de uso de TIC por professores de História no ensino, ao programarem suas práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa. A primeira etapa da pesquisa foi de cunho bibliográfico, a partir de referências teóricas publicadas por escritos e meios eletrônicos. “A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas” (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesse sentido, na próxima etapa da pesquisa, realizaremos um estudo documental para identificar/compreender como a escola trata a questão das TIC no processo curricular da instituição pesquisada. Posteriormente será aplicado um questionário para os gestores e professores de História da Unidade Escolar, sendo que as questões serão respondidas pelos professores e gestores sem a presença do investigador.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise das obras lidas conclui-se que o uso das TIC em sala de aula, principalmente no ensino de História, poderão implicar ou não em mudanças nas práticas discursivas e sociais de educadores e profissionais da educação em prol do crescimento político pedagógico do educando. O aluno hoje já não pode ficar alheio às informações tecnológicas, principalmente alunos de escola pública e de periferia. Quem em sua maioria não têm condições econômicas para adquirir instrumentos eletrônicos de última geração conectados a rede mundial de computadores. As informações devem chegar para todos. Todos merecem oportunidades iguais para viver com dignidade e respeito valorizando a vida e o meio em que vive. Segundo Belloni (1998), Sosa (2013) e Tavares (2015) as tecnologias existem e facilitarão o trabalho pedagógico do professor e a aprendizagem do aluno. No entanto, uma grande maioria dos professores deixam de utilizá-las por falta de conhecimento técnicos dessas ferramentas.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*, v.19, n. 65, p.143-162, 1998.
- DUARTE, Ana Sofia de Carvalho. *A utilização das TIC no ensino e aprendizagem da História*.2016. Dissertação (Mestrado)Educação, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação à Distância. Universidade de Lisboa, 2016.
- FONSECA, T. N. de L. e. *História e ensino de História*. 2. edição. Belo Horizonte, 2006.
- FRAIHA, Ana Livia Gorgatto. *TIC nas aulas de educação física: para ensinar basquetebol*. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências – Rio Claro. São Paulo, 2016.
- GRINSPUN, Mírian Paula SabrosaZippin. Educação tecnológica. In: _____ (Org.). *Educação Tecnológica: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORAN, José Manuel. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, n. 3, ago. 1998.
- PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da Informática*. Ed. rev. Porto Alegre: ArtesMédicas, 2008.
- PAPERT, S. Education for the knowledge society: a Russia-oriented perspective on technology and school. *IITE Newsletter*. UNESCO, n. 1, jan./mar. 2001.
- PERES, Marcus Vinicius Monteiro. *Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica*. Dissertação (Mestra-

do) Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

JONNAERT, Philippe; DOMENICO, Masciotra; MANE, Yaya. *Observatório de reformas educativas*. Universidad de Quebec, Montreal, Jul. 2006.

PINTO, Paulo Rodrigo Ranieri Dias Martino. *O Uso Limitado de Dispositivos Móveis em Sala de Aula por uma Geração Sem Limites*. 146 f. Tese (doutorado em educação, arte e história da cultura Instituição de Ensino) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SOSA, Derocina; TAVARES, Luana Ciciliano. Ensino de história e novas tecnologias. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, ago. 2013 – Edição Especial.

TAVARES, Luana Ciciliano. *A educação histórica e as mídias digitais construindo o conhecimento histórico em sala de aula*. Dissertação (Mestrado Profissional) Historia Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

CIDADE, MATERIALIDADE E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ATIVIDADE “EDUCAÇÃO REGIONAL – UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE EM GOIÁS”

Mariane Oliveira Neves¹; Marília Caetano Rodrigues Morais²

INTRODUÇÃO

Reconhecer a cidade, as pessoas e as comunidades como detentoras de referências e bens patrimoniais e materiais, propiciam processos e oportunidades de interação social na qual a aprendizagem é também um ato de apropriação e transformação da vida pública, fazendo dessa aprendizagem um exercício de cidadania. Em um diálogo entre Cidade, Materialidade e Educação Não-formal, queremos refletir sobre os usos dos espaços da cidade como um território educativo a partir da cultural material – estando presente nas praças, ruas, casas de cultura, igrejas, museus, etc. – e problematizar os discursos e as narrativas que são construí-

1 Faculdade de Ciências Sociais – FCS/UFG; marianeoneves@gmail.com.

2 Faculdade de Ciências Sociais – FCS/UFG; mmoraisufg@gmail.com.

das para dar sentido à memória que essa materialidade representa. Fazendo um estudo de caso etnográfico da ação educativa não-formal “Educação regional – um olhar sobre a história: cultura e sociedade em Goiás”, realizada por alunos e professores do Colégio Estadual Jardim América (CEJA). A questão que nos moveu foi: o que a Cidade de Goiás ensina? Entendemos que a problemática perpassa desde a formação dos professores e a importância da mediação para pensar atividades pedagógicas que intencionalmente proporcionem os alunos a viverem a Cidade Educadora, até repensar qual é a educação patrimonial que está sendo oferecida na cidade. Este trabalho busca entender tais questões, a partir do estudo de territórios educativos (SIVIERO, 2014), cidade educadora (GADOTTI, 2005), educação patrimonial e cidadania. No estudo de caso, vamos analisar o roteiro, a proposta dos professores e a participação dos alunos, buscando compreender qual o intuito pedagógico dessa atividade de educação não-formal e quais as possibilidades, contribuições e desafios de se aprender *com* a Cidade de Goiás. Destacando, ainda, da Psicologia de Vygotsky, elementos que ajudem a pensar o papel da mediação para a construção de um conhecimento crítico.

A cidade vista como uma “Cidade Educadora”, pensada a partir do conjunto de coisas, ideias e valores que fazem parte de seu cotidiano, pode apontar para a necessidade de uma prática educativa que extrapole os muros da escola, alcançando e envolvendo outros espaços e atores sociais no processo de formação dos indivíduos. As escolas, e a sociedade de forma geral, ainda não descobriram o potencial educativo não-formal das cidades e o potencial de experimentá-la como um espaço intencionalmente educador.

Reconhecer a cidade, as pessoas e as comunidades como detentoras de referências e bens patrimoniais e materiais, propiciam processos e oportunidades de interação social na qual a aprendizagem é também um ato de apropriação e transformação da vida pública, fazendo dessa aprendizagem um exercício de cidadania.

Em um diálogo entre Cidade, Materialidade e Educação Não-formal, queremos refletir sobre os usos dos espaços da cidade como um território educativo a partir da cultural material

estando presente nas praças, ruas, casas de cultura, igrejas, museus, etc. – e problematizar os discursos e as narrativas que são construídas para dar sentido à memória que essa materialidade representa. Fazendo um estudo de caso etnográfico da ação educativa não-formal “Educação regional – um olhar sobre a história: cultura e sociedade em Goiás”, realizada por alunos e professores do Colégio Estadual Jardim América (CEJA). A questão que nos moveu foi: o que a Cidade de Goiás ensina?

OBJETIVOS

A partir da problemática acima apresentada, este trabalho busca entender tais questões, a partir do estudo de territórios educativos (SIVIERO, 2014), cidade educadora (GADOTTI, 2005), educação patrimonial e cidadania. No estudo de caso da atividade “Educação regional um olhar sobre a história: cultura e sociedade em Goiás”, vamos analisar o roteiro, a proposta dos professores e a participação dos alunos, buscando compreender qual o intuito pedagógico dessa atividade de educação não-formal e quais as possibilidades, contribuições e desafios de se aprender *com* a Cidade de Goiás.

Vamos, ainda, destacar da Psicologia de Vygotsky elementos que ajudem a pensar o papel da mediação para a construção de um conhecimento crítico. Entendendo a importância de abordar uma perspectiva que considere tudo aquilo que a cidade pode ensinar através de atividades pedagógicas que explorem suas possibilidades como parte importante de processos de ensino-aprendizagem. Trazendo as práticas de educação patrimonial não-formal *na* e *com* a cidade – em sua relação com as pessoas, comunidades e com a materialidade das coisas – para um lugar de construção e exercício da cidadania como uma experiência.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa consistiu inicialmente na busca de referencial teórico para estabelecer um diálogo entre Cidade, Materialidade e Educação Não-formal. Posteriormente, durante as pesquisas de campo, realizamos observação participante e entrevistas, utilizando diário de campo e gravador. Mapeamos e etnografamos o roteiro (anexo 1) utilizado na atividade, indo até a Cidade de Goiás e visitando os pontos marcados; realizamos entrevistas semi-estruturadas com a professora de Sociologia e Filosofia do CEJA, Heloisa Viana; com a coordenadora do CEJA, Sandra Maria de Oliveira; e entrevistas em grupo com alunos que participaram da atividade.

DISCUSSÃO TEÓRICA

UM PRIMEIRO ESCLARECIMENTO: POR QUE MATERIALIDADE E NÃO PATRIMÔNIO CULTURAL?

Cabe esclarecer neste momento porque escolhemos trabalhar com o termo *materialidade* para pensar a cultura material na cidade e não conceitos como de *patrimônio cultural material*. Percebemos ao longo da nossa pesquisa que o estudo do “patrimônio” pode ser abordado sob diversas formas, revelando a sua complexidade quando apresenta relação direta com temas como “identidade, cidadania, diversidade cultural, memória e direitos humanos” (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005).

Das inúmeras as possibilidades de se aprender com a cidade, a cultura material tem muito a ensinar através da história passada que representa, da memória que evoca e, também, de seus processos atuais de ressignificação pensando nas dinâmicas do tempo. O estudo da materialidade proposto nesse trabalho, como ponte para pensar cidade e educação não-formal, vai muito além da categoria de patrimônio material definida pelo IPHAN:

o patrimônio material é formado por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas. Eles estão divididos em bens imóveis – núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais – e móveis – coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. (Em: <[http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios- materiais-e-imateriais](http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios-materiais-e-imateriais)>. Acesso em: 06/julho/ 2017).

Consideramos que as “coisas” materiais, em suas dimensões ético-estéticas e em um sentido polissêmico, contam narrativas particulares sobre a história da cidade, falam sobre a vida das pessoas e sobre relações sociais. Estamos pensando na materialidade presente na cidade como agregados de fios vitais, de emaranhados criativos (INGLÓD, 2012),

Assim concebida, a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas *vazam*, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas (INGOLD, 2012, p. 29).

Pense na Casa de Cora Coralina, na Cidade de Goiás, por exemplo, construída no século XVIII, as margens do rio Vermelho. Na perspectiva da materialidade para Ingold, a casa é uma reunião de vidas. Nas palavras da poetisa, a casa é trazida como “Velho documentário de passados tempos, vertente viva de histórias e lendas”:

Olho e vejo tua ancianidade vigorosa e sã. Revejo teu corpo patinado pelo tempo, marcado das escaras da velhice. Desde quando viçastes assim? Eu era menina e você já era a mesma, de paredes toscas, de beiradão desuado e feio, onde em dias de chuva se encolhiam cabras soltas da cidade. Portais imensos para suas paredes rudes de barro-tins e enchimento em lances sobrepostos salientes. Minha casa velha da ponte... assim a vejo e conto, sem datas e sem assentos. Assim a conheci e canto com minhas pobres letras. Desde sempre. Algum dia cerimonial foste casa nova, num tempo perdido do passado, quando mãos escravas a levantaram em pedra, madeirame e barro. Esquadrejaram tua ossatura bronca, traçaram teus barrotões na cava certa e profunda dos esteios altos, encaixaram teus linhamentos, cumeeiras, pontaletes, freixais, arrochantes e empenas, duras aroeiras, lavradas a machado, com cheiro de florestas, arrastadas em carretões de bois. [...] Casa Velha da Ponte, velho documentário de passados tempos, vertente viva de estórias e lendas (CORALINA, 2001).

A Casa de Cora Coralina, bem como, as roupas, os livros, o fogão a lenha, os porta-retratos, a ponte, o rio Vermelho, a rua... Toda essa materialidade “vaza” para além de qualquer categoria dada por uma instituição do Estado. A arquitetura das casas, prédios e igrejas, edifícios históricos ou contemporâneos, ferramentas, instrumentos, móveis, pichações e grafites e, até mesmo, o próprio relevo da cidade, são carregados de memórias e subjetividades que reconstroem trajetórias e sentimentos do passado e provocam o presente. Traçam fios de sociabilidade e fazem parte do desenho e do cotidiano na Cidade de maneira muito singular.

Seja na arte, no parentesco, na religião ou na cidade, os objetos e coisas são referências e, ao mesmo tempo, consequências da construção cultural. “O objeto documenta, imprime certas marcas nos sujeitos, dinamizando interna e externamente um processo comunicativo intercultural” (SILVEIRA; LIMA FILHO, 2005).

Para onde quer que voltemos nosso olhar na cidade, a vida custa a ser contida em nomenclaturas rígidas como as que o IPHAN usa para categorizar as diversas manifestações da cultura. Estamos pensando na materialidade que evoca imaterialidades e na tentativa de não “congelar” o patrimônio em termos fixos e dicotômicos. E é por isso que escolhemos trazer as contribuições de se pensar a materialidade das coisas, traçando conexões das linhas de devir que a materialidade desperta, com a nossa proposta de estudo de educação não - formal na cidade.

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, “CIDADE EDUCADORA” E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Moacir Gadotti conceitua educação não-formal de uma maneira que questiona a centralização do papel da educação em instituições – característica presente na educação formal representada principalmente pelas escolas e universidades. Porém vai além de uma mera oposição entre formal e não-formal, quando considera o que é sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância: o conceito de educação “ultrapassa os limites do ensino escolar formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não- formais, que desenvolvem a autonomia da criança” (GADOTTI, 2005).

Nesse sentido, destacamos que educação formal e não-formal podem ser pensadas em diálogo para a construção de uma nova relação entre escola e cidade, visto que uma categoria importante para se pensar a educação não-formal é o espaço:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade [...] é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática,

mas levada a efeito fora do sistema formal. [...] São múltiplos os espaços da educação nãoformal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc (GADOTTI. 2005, p. 2).

A cidade se apresenta como um lugar misterioso para as crianças, um lugar de iniciação à vida dos jovens, um lugar que deve ser mais explorado pelas escolas. A esse respeito, é preciso considerar o que Gadotti declarou em um seminário sobre direito à educação e os direitos da criança, quando questiona “Pode a Cidade Educar?”:

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, espontaneamente, informalmente. Como dizia Paulo Freire: “há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem” (Freire, 1993:23). Mas, a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania (GADOTTI. 2005, p. 6-7).

Essa forma de se pensar o espaço da cidade está diretamente relacionada ao conceito de territórios educativos apresentado por Fernando Pascuotte Siviero (SIVIERO, 2014). Como pode ser observado na Figura 1, tal conceito é construído de manei-

ra constelar pela intersecção de dois termos centrais: educação e território. O conceito sustenta-se em duas ideias básicas e complementares: (1) A primeira deriva das seguintes palavras de Paulo Freire: “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”; (2) A segunda, por sua vez, encontra expressão em Bia Goulart: “todo e qualquer lugar/elemento/ser urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo”.

A ideia de território presente nesse conceito não se refere somente a materialidade ou a imaterialidade do espaço, mas a sua unidade dialética. Siviero traz a ideia de Bia Goulart de que “o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SIVIERO, 2014).

Ao afirmar a potencialidade educativa do espaço da cidade como um território educativo, estamos refletindo sobre as possibilidades de uma cidade educadora. Essa nova relação com a cidade permite o reconhecimento e a interação social entre diversas áreas que compõem a diversidade cultural de todo e qualquer território, por meio de ações educativas. Misturar e integrar o mundo da escola à realidade social da cidade, propondo interações entre educação e cultura, pode contribuir para romper com processos de silenciamentos, epistemicídios e etnocídios.

Figura 1 - Esquema gráfico da forma constelar do conceito de Territórios Educativos.



Fonte: SIVIERO, Fernando Pascuotte. Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural. 2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CIDADANIA

Integrar educação não-formal, cidade educadora e territórios educativos, é importante para o desenvolvimento de ações e projetos de educação patrimonial. Para a coordenadora de educação patrimonial do Iphan, Sônia Florêncio,

[...] a Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo e como um recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e de estar no mundo (FLORÊNCIO, 2012 *apud* SIVIERO, 2014, p. 74).

Segundo HORTA (1999), educação patrimonial “consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva”. E, como coloca STUMPF (2016), não deve apenas “olhar o passado” como algo dado, mas olhar os entrelugares, analisar discursos, analisar e questionar posições, ausências e presenças.

Dessa forma, a educação patrimonial se faz também uma educação para e pela cidadania, como afirma o antropólogo Emanuel Braga:

A educação patrimonial e a formação da cidadania são os fundamentos de qualquer ação, programa ou processo de preservação do patrimônio cultural. E esta tarefa é muito maior do que todas as instituições culturais do país, juntas, podem realizar. Diz respeito a todas as instâncias governamentais, tratem elas especificamente de recortes como meio ambiente, turismo, educação, saúde, desenvolvimento agrário, indústria, comércio ou mesmo de minas e energia. O protagonismo dos indivíduos e de suas organizações é indispensável para que se possa enfrentar, com sucesso, o desafio que o conceito de patrimônio cultural contemporâneo coloca a todos que se preocupam com a eficácia de políticas públicas educacionais (BRAGA. 2011, p. 19- 21).

Cabe neste trabalho provocar uma reflexão sobre a educação patrimonial como um instrumento de cidadania e sobre maneiras de pensá-la como uma experiência em territórios educativos para além da escola – nos campos não-formais da cidade, em especial, aqueles que são atravessados pela cultura material, pelos objetos presentes na cidade e o conjunto de imagens que traz consigo.

ESTUDO DE CASO SOBRE A ATIVIDADE “EDUCAÇÃO REGIONAL - UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE EM GOIÁS”

A proposta para se pensar a cidade como espaço educativo, surgiu a partir da realização de uma viagem a cidade de Goiás, feita pelo Colégio Estadual do Jardim América, com os alunos do 3º ano. A atividade tinha como objetivo proporcionar a experiência de se ter educação em outros espaços, além da sala de aula, a mesma, consistiu em levar os alunos para a cidade de Goiás e, seguindo um roteiro com 18 pontos da cidade (anexo 1), visitar, observarem e, aquilo que os interessasse mais, fotografarem. Vale ressaltar que eles tiveram a liberdade de escolha da ordem de locais visitados e se estariam acompanhados por professores e/ou monitores durante o tempo de visita.

A viagem aconteceu no dia 10 de março de 2017, uma sexta-feira. Os alunos do 3º ano do ensino médio do CEJA chegaram à cidade e tiveram a manhã e parte da tarde para cumprirem a visita dos lugares propostos no roteiro e fotografarem aquilo que mais lhes chamava atenção.

Em entrevista, a coordenadora — que trouxe a ideia da produção desse projeto — relatou que, por já ter realizado esse projeto antes, propôs no início do ano (2017) que aproveitassem o roteiro que já estava pronto. Sandra reafirma que esse trabalho “faz parte de todo, todo um processo, um projeto interdisciplinar.” Foi uma ação que já havia sido pensada e desenvolvida anteriormente pela Coordenadora Sandra, em outro colégio, onde a mesma trabalhou. De acordo com ela, a atividade é uma rica experiência, com o mesmo — ou mais — teor educativo, além do fato de permitir os alunos perceberem a educação como algo que pode ser feito fora da sala de aula.

Tendo a reutilização do roteiro, a única mudança que ocorreu foi adaptar o projeto para uma atividade interdisciplinar, pois antes a realização dessa atividade, cobria-se apenas a disciplina de história. Feito o ajuste, que aconteceu pelas mãos da professora He-

loiza (sociologia), juntamente com a coordenadora e os professores de história, biologia, português e geografia, transformada a atividade em interdisciplinar foi pensado o começo, meio e fim dessa longa prática, Sandra resume a atividade da seguinte forma “A ida a Goiás (início), a pesquisa (meio), depois a exposição (fim)”. A atividade valia nota para as disciplinas de história, geografia, biologia e sociologia em duas partes: o trabalho escrito e a apresentação/exposição na Feira Cultural.

É importante destacar que a atividade ter se tornado interdisciplinar fez com que os alunos e mesmo os professores se envolvessem mais com a educação para além da sala de aula, além de observar maior interesse por parte dos alunos, a coordenadora Sandra afirma que:

[...] Quando você envolve outros professores, você até consegue com que os alunos se envolvam mais. Você tem o envolvimento da coordenação da escola, e os alunos se interessam mais porque aí você tem diversas linhas pra ele trabalhar. E ele vai, porque você sabe né? Aluno também tem muito a questão da afinidade né? Ele vai se achar no professor que ele tem mais afinidade também. (Entrevista com a coordenadora Sandra, 2017)

ROTEIRO

O roteiro apresentava os seguintes 18 pontos: (1) Museu das Bandeiras; (2) Palácio Conde dos Arcos; (3) Real Fazenda; (4) Museu da Arte Sacra da Igreja da Boa Morte; (5) Casa de Cora Coralina; (6) Casa de Fundação; (7) Casa de Bartolomeu Bueno; (8) Chafariz de Cauda (Chafariz da Boa Morte); (9) Chafariz da Carioca; (10) Igreja Nossa Senhora do Rosário; (11) Catedral de Santana; (12) Igreja Nossa Senhora da Abadia; (13) Igreja Santa Bárbara; (14) Igreja Nossa Senhora do Carmo; (15) Mosteiro da

Anunciação; (16) Convento dos Padres Dominicanos; (17) Quartel do Vigésimo Batalhão de Infantaria e (18) Mercado Municipal.

Juntamente com o nome dos lugares a serem visitados, o roteiro contava³ com uma breve informação sobre o espaço, e também continha a localização para que os estudantes pudessem se guiar dentro da cidade. O roteiro possuía, além dos pontos, observações a serem seguidas pelos discentes, foi então, feita a divisão em grupos de 05 alunos para poderem circular juntos pela cidade.

Em 15 de abril de 2017, foi feita a viagem de campo, para a realização deste presente trabalho. A chegada ao destino se deu na parte da manhã, foi feita a visita de acordo com os pontos do roteiro, mas por se tratar de um feriado, foi decidido não seguir a ordem que estava posta no mesmo.

A ida a cidade se deu tranquila, não foi encontrada dificuldade de localização na maior parte dos lugares destacados, observando os mesmos, e pensando a cidade como cidade educadora, ao mesmo tempo que é encontrado um espaço rico historicamente, tem-se do outro lado do pêndulo, discursos rígidos e ensaiados, dentro da maioria dos museus. Foi chamada a atenção, para esses discursos, que aconteceram no Palácio Conde dos Arcos, Casa de Cora Coralina entre outros. Segundo Sally Price (2016), em “A higienização da cultura poder e produções de exposições museológicas”, os discursos nesses espaços servem como uma tentativa de silenciar certas narrativas. Price *apud* Trouillot⁴ (1995) infere que:

Ao apresentar suas ideias sobre a diferença entre “o que aconteceu” e “o que se diz ter acontecido”, Trouillot fala em termos de silêncios, mas também, em certos pontos, em termos de “higienização” dos eventos em questão para o consumo público - a criação de uma nova história para substituir aquela que foi excluída. Como alguns

3 O roteiro utilizado pelos alunos do CEJA, estará anexado no fim deste trabalho.

4 Michel-Rolph Trouillot foi um antropólogo haitiano, que lecionou antropologia na Universidade de Chicago

eventos não podem ser apagados, ele argumenta que é preciso haver outros mecanismos para minimizar sua importância - formas não só de silenciar narrativas indesejadas, mas, também, como ele diz, que “ativamente cria outras” que melhor contribuem para a mensagem otimista pretendida. (PRICE *apud* TROUILLOT, 2016, p. 273)

A parte arquitetônica de Goiás, ganha certo destaque, pois trata-se de uma junção antigo/moderno, numa cidade onde o *mix* desses dois polos está se tornando perceptível. A historicidade do local, fala alto; portanto, a ideia de colonização foi bastante percebida nos discursos dos guias, ressaltando que apenas 03 dos 18 pontos tiveram a presença de guias e cobrança para entrada.⁵ Um episódio que chamou a atenção e ilustra bem como os papéis colonizadores/colonizados estão postos, aconteceu durante a visita ao Conde dos Arcos, a visita acontecia normalmente, apesar do tom de falas ensaiadas pelo guia já está se tornando perceptível, ele fez menção a um chafariz que continha a imagem da primeira Índia a ser catequizada. Ao fim da visita, fomos ver o chafariz, e lá estava a imagem de uma mulher branca, representada como a “primeira índia catequizada”, nos fazendo perceber novamente como os contrastes de colonizador e colonizado, conversavam com discussões de raça e gênero, juntamente com o papel social e a presença da igreja nessas discussões.

Foi possível observar também, como as tradições religiosas tem grande importância, não só para a cidade em si, mas para os habitantes, o âmbito das festas religiosas era enorme, apesar de não acompanhar a celebração, observamos restos de estruturas e decorações nas principais vias e praças da cidade, algumas imagens que

5 Os pontos que continham guias foram o Palácio Conde dos Arcos, Casa de Cora Coralina e Museu da Arte

Sacra da Igreja da Boa Morte, com exceção da Casa de Cora, os outros locais aceitavam a cobrança de *meia entrada* para visitaçào.

estavam em movimento pela cidade, e que só saíam do Museu da Arte Sacra da Igreja da Boa Morte, em festas religiosas específicas.

Assim, nessa visita ao campo, os discursos, a parte arquitetônica e a forte presença das tradições religiosas, foram pontos de destaque que passaram nossa mente, afim de chegar no ponto chave desse trabalho.

FEIRA CULTURAL

Como encerramento dessa atividade, participamos da feira cultural do CEJA, que aconteceu no dia 08 de junho de 2017, durante a parte da manhã. Chegamos cedo ao colégio, e pudemos acompanhar o processo de montagem da feira, vimos os alunos posicionarem as fotos escolhidas, em seus cartazes que continham o nome e informações dos lugares e/ou monumentos que mais chamaram atenção dos alunos do terceiro ano.

Para a finalização desse projeto, os alunos foram divididos em pequenos grupos, fazendo parte desses, tanto aqueles que haviam feito a viagem como os que não foram à Goiás; para os alunos que foram a Goiás, a tarefa era escolher o que mais chamou a atenção nos lugares visitados, e contar o porquê, aos alunos que não puderam realizar a viagem, coube fazer a pesquisa sobre a cidade e sobre os 18 pontos que o roteiro da atividade trazia, escolher o que mais lhe era interessante e trazer para a mostra fotográfica. Foi realizada entrevista com todos os grupos de terceiro ano, onde foi perguntado o que a cidade de Goiás ensinou, qual a importância de atividades fora da sala de aula e etc.

Durante a feira e as apresentações, notamos que os alunos, nos perceberam como “estagiárias” da professora Heloíza, logo, nos viam como uma presença que estava lá avaliando-os. Tivemos certo receio de recebermos respostas ensaiadas, ou não recebermos resposta alguma. Mas, com o passar do tempo, as perguntas e respostas começaram a fluir e obtivemos ótimos *feedbacks*.

Em entrevista com 7 Grupos no evento Feira Cultural (30 alunos, grupos de 2 a 7 integrantes). 17 alunos foram pela primei-

ra vez a Cidade de Goiás e 13 já conheciam a cidade antes. Sendo que os pontos que os grupos escolheram para as fotos foram: Ponto 5 – Casa de Cora Coralina – 7 Grupos; Ponto 1 – Museu das Bandeiras – 6 grupos; Ponto 10 – Igreja Nossa Senhora do Rosário – 4 Grupos; Ponto 18 – Mercado Municipal – 3 Grupos; Ponto 2 – Palácio Conde dos Arcos – 2 Grupos; Ponto 11 – Catedral de Santana – 2 Grupos; (não estava no roteiro) Praça do Coreto – 2 Grupos; Ponto 4 – Museu da Arte Sacra da Igreja da Boa Morte – 1 Grupo; Ponto 8 – Chafariz de Cauda (Chafariz da Boa’Morte) – 1 Grupo; Ponto 12

Igreja Nossa Senhora da Abadia – 1 Grupo; Ponto 13 – Igreja Santa Bárbara – 1 Grupo e Ponto 15 – Mosteiro da Anunciação – 1 Grupo.

Os pontos que mais se destacaram entre os alunos, foram a casa de Cora e o Museu das Bandeiras, os surpreendeu, o fato de uma prisão poder ser tão precária e desumana, na casa de Cora, os poemas inéditos, o jardim, e o “porão” com a passagem de água potável vinda de uma fonte viva, conquistou muito dos estudantes. Houve também o cemitério da cidade, ponto que não estava no roteiro, mas foi visitado por vários discentes, lá o tumulto de Cora Coralina e de uma pequena criança que foi morta por ter um pedaço de prato pendurado em seu pescoço⁶, “roubou” a cena entre eles. O mercado municipal, foi outro ponto em evidência, pois o espaço os encantou, com sua beleza. Foi muito elogiado a simpatia dos habitantes da cidade, juntamente com a arquitetura “antiga” e a segurança que uma *cidade pequena* oferecia. Aos alunos, quando perguntados sobre a importância de se ter atividades fora da sala de aula, foi respondido que atividades assim são de suma importância, não só para conhecer— de certa forma— nossa própria história, mas para poder conhecer mais sobre as cidades que são carregadas de cultura, beleza e etc.

6 Dessa história foi feito um poema por Cora Coralina, chamado “ O prato azul”. Disponível para leitura em : http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=3785. A prática era uma forma de castigo, nos tempos antigos.

A exposição de fotos foi bem agitada, os alunos expuseram suas fotos escolhidas, nos contaram uma breve história do monumento ou local escolhidos e em seguida nos respondiam as perguntas que fizemos. O terceiro ano, mostrou-se em peso, a favor de mais atividades assim, e enfatizaram que atividades para além da sala de aula, com um livro em cima da carteira e um professor falando, o ato de ir até o objeto estudado é de suma importância e carrega, quiçá, mais ensinamentos que uma aula tradicional.

Ao fim da feira, observamos o “desmontar” da exposição, as fotos iam sendo retiradas das paredes, os cartazes tirados, a reorganização das cadeiras e mesas dentro da sala de aula, ia acontecendo de forma apressada. Chegava de vez, o fim, da atividade realizada na cidade de Goiás.

RESULTADOS

Após o fim, do acompanhamento das atividades dos alunos do CEJA, juntamente com a visita ao campo, algumas questões foram levantadas. Tais como, Goiás é uma cidade educadora? Olhando para os espaços da cidade, os museus, praças, ruas e igrejas, quais discursos estão sendo postos nesses locais? A educação patrimonial encontrada na cidade, de fato, conversa com a cultura e com a cidade enquanto território educativo?

Começamos por verificar o território educativo, tomando por base, o projeto de levar os alunos para além dos muros da escola, e coloca-los em contato com a Goiás, questiona-se, a cidade educa por si só? De acordo com Sally Price (2016), em “Higienização da cultura, poder e produção de exposições museológicas”, existem alguns discursos que estão presentes, majoritariamente, nos museus, que “podam” alguns acontecidos deixando o discurso mais higienizado, afim de dar destaque para certos eventos e colocar outros, de lado.

Price, usa “*Silenciando o passado: Poder e produção de história*” de Michel- Rolph Trouillot (1995), para nos apresentar que esse

processo de higienização dos discursos e de certos objetos dentro do museu, acontece, pois, é necessário tirar o foco de alguns eventos que deixam claro o violento processo de colonização, por exemplo. Esse recorte feito dentro dos museus, se encaixa no que Trouillot nos apresenta como qualquer narrativa histórica, sendo um “conjunto particular de silêncio”. Portanto, quando nos deparamos com a visita feita pelos estudantes do Colégio Estadual do Jardim América, observamos a quantidade de museus que se encontra no roteiro a eles fornecido, tem-se a percepção de que mesmo saindo da sala de aula, eles se encontraram, com discursos que são institucionalizado e então, editado para ter-se o *warm fuzzies*⁷ que estão em peso, nas expedições feitas em museus.

Ao presenciarmos os discursos ensaiados nos museus e ao observar como é montada a distribuição dos objetos nesses espaços, a cidade de Goiás tem, de fato, grande carga cultural e história, mas tem-se, a cultura material editada, afim de destacar alguns pontos e claramente, esconder outros. O Museu das Bandeiras, antiga prisão da cidade, hoje com suas antigas celas, transformadas em salas que remetem uma relação casa/museu, onde somente uma pequena parte do hall de entrada do espaço, é dedicado ao indígena, sem possuir qualquer menção da relação desses povos com os bandeirantes, é um claro exemplo dessa “higienização” trabalhada por Sally.

Entender a educação patrimonial, e como a mesma não caminha mais coligada com a noção tida de cultura, é crucial, para fazer apontamentos à cidade de Goiás, como território educador. Sivieiro (2014), reforça essa ideia apontando que

Quando a educação patrimonial se apresenta – de dentro do Iphan – como um conceito baseado na interação entre cultura e educação, projeta-se uma luz que revela a agonia de corpos separados.

7 Termo trabalhado por Sally Prines, no qual tem-se que “ qualquer coisa desagradável– como pilhagem ou violência colonial– seja de preferência, escondida da vista”(2016)

Já se foi a época na qual a política de educação e de cultura estavam administrativamente juntas – o que não representava, necessariamente, uma prática que potencializasse suas intersecções ou suas peculiaridades[...] (SIVIEIRO, 2014, p.80)

O centro histórico de Goiás, foi tombado como patrimônio histórico em 2001, todos os pontos escolhidos no roteiro, fazem parte do centro histórico da cidade, então, os locais, sem exceção, foram pelo IPHAN, caracterizados como componentes da educação patrimonial da cidade, então, mesmo fora da sala de aula, existe a influência de uma instituição delimitando o que cabe no âmbito da educação da cidade. A partir dessa perspectiva, Sivieiro, mostra certas ressalvas, que são colocadas na fala de Jaqueline Moll – pedagoga e diretora do currículo e educação integral do MEC – sobre o campo e os processos educativos das instituições escolares, é dito

Desde a perspectiva do pensamento de Jürgen Habermas, essa contradição pode ser pensada no campo das tensões permanentes entre o *mundo do sistema* (das instituições e meios de regulação anelados ao Estado) e o *mundo da vida* (do largo horizonte de significações que constroem e no qual se movimentam os homens no seu cotidiano). [...] Os processos educativos *pedagogizados* pela instituição escolar (enquanto estrutura sistêmica) desprendem-se paulatinamente – com recuos, resistências, ganhos e perdas dos imperativos contextuais que lhes dão significado e são *colonizados* pela lógica estratégica/instrumental da ação sistêmica, definida pelos interesses econômicos hegemônicos (MOLL, 2000, P. 17).

Observa-se então, uma atividade que foi, sim, para além dos muros da escola, contudo, em locais onde o discurso provido por uma instituição é dado, assim reafirmando o que Paulo Freire, nos aponta, como um processo de colonizar mentes e propagar a cul-

tura do silêncio, para certos tópicos de acontecimentos violentos e nada bonitos.

Na nossa visita ao campo, podemos notar como as festas tem um caráter importante no espaço urbano da cidade de Goiás, portanto, sobre as festas, sejam ela de cunho religioso ou não, nota-se que carregam também o grande peso de contar histórias, Sally salienta que abordar a ideia de celebrações como locais privilegiados contribui tanto para o se contar sobre história e cultura, mas, também, para silenciar (ou, em muitos casos, lavar) aspectos selecionados da história e da cultura em exposição.

Voltando mais uma vez ao roteiro, utilizado pelos alunos, é necessário observar então, os discursos privilegiados nos pontos escolhidos para visita na cidade e que a cultura material exposta na cidade, conversa perfeitamente com os discursos que são propagados, nos museus e objetos que estão postos nas ruas, praças e igrejas. É perceptível que há, sim, a tentativa de esconder o quanto o processo de colonização foi violento para os indígenas e negros, é capturado nos detalhes, seja nos pequenos espaços dedicados para esses povos dentro dos museus, ou a retratação da imagem de uma Índia, em um chafariz, mas pintada como mulher branca, remetem a como a relação de colonizador e colonizado ainda prevalece no ambiente urbano em questão.

Assim, tem-se a cidade de Goiás, como cidade educadora. Resta perceber para quem e como é feito deste, um território educador. Pois, como Sivieiro aponta

Apesar da simplicidade da definição – todo e qualquer espaço e sujeito é potencialmente educativo – colocá-lo em ação é tarefa bastante complexa por implicar outra concepção e práticas de educação em que todos os atores e espaços sociais se corresponsabilizam pela sua realização. (SIVIEIRO,2014, P. 84)

Portanto, apesar de ter o espaço educativo, as “edições” feitas neste espaço, implica diretamente com o conteúdo que é per-

passado não só para os habitantes do local, mas para os visitantes, como os alunos do 3º ano do CEJA. Tendo então, um espaço que está conectado diretamente com questões sociais, raciais e políticas e que se veem na tarefa de “higienizar” tal espaço, afim de deixa-lo mais receptível aos olhares dos indivíduos.

Queremos neste momento, destacar alguns elementos da obra de Vygotsky que ajudam a refletir sobre a mediação em atividades pedagógicas de educação patrimonial. Para explicar como se formaram, ao longo da história do homem, as características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo, a base de seus estudos está em sua abordagem histórico-cultural da Psicologia.

Vygotsky diz que as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem, que são chamadas de funções mentais superiores (percepção, memória, pensamento), devem ser buscadas nas interações sociais. Assim, “o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio” (CAVALCANTI, 2005).

Segundo essa perspectiva, o indivíduo se constitui por meio da sociedade da qual faz parte, a qual é condição para o seu desenvolvimento e a internalização, um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky, pode ser compreendida como a transformação de uma atividade externa para uma atividade interna, ou seja, o movimento de um processo interpessoal para um processo intrapessoal:

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado pela sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados as suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados

por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

E, de acordo com sua abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo “outro”.

Em nossa pesquisa de campo na Cidade de Goiás, especialmente pensando na materialidade, algo interessante aconteceu. Durante a visita, por exemplo, dentro do Museu das Bandeiras (primeiro ponto do roteiro que visitamos), mesmo sem a mediação de um guia, percebi (Marília) que havia algo mediando minha experiência ali. Durante a visita, me lembrei de coisas que já tinha visto antes em outros museus, de coisas que já tive contato por meio da literatura, da poesia e de textos acadêmicos. Lembrei-me de coisas do meu dia-a-dia também, ao me deparar com uma cama, um guarda-roupas e porcelanas do século passado, logo me veio à memória alguns objetos da minha avó, ou mesmo aqueles que já tenha visto nos álbuns de fotografia da família. Depois que cheguei em Goiânia e refleti sobre a experiência do campo, notei que desde que desci do ônibus, as minhas experiências passadas estavam o tempo todo sendo evocadas.

Ou seja, atividade sem supervisão não significa atividade sem mediação. Na ausência de professores, fiquei pensando no que teria mediado a experiência daqueles jovens na cidade. Durante as entrevistas com a professora Heloiza e no evento Feira Cultural, buscamos essa resposta e o roteiro (anexo 1) de destacou no papel da mediação.

Analisamos 7 grupos na Feira Cultural, um total de 30 alunos. Desses grupos todos seguiram o roteiro, nas fotos escolhidas quase nenhuma retratou algo que estivesse fora dele. E quando questionados se fizeram algo durante o dia da visita que estava fora do roteiro, 83,3% dos grupos mencionaram 1 ou 2 pontos que teriam acrescentado ao itinerário, mencionando coisas como “andamos muito”, “subimos muita escada”, “a vista perfeita,

a coisa mais linda”, “a gente não esperava uma arquitetura daquele modelo”, enquanto 16,7% não responderam que não fizeram nada além do roteiro.

Quando a pergunta foi sobre o que aprenderam além do que estava proposto no roteiro, tivemos algumas respostas mais diferentes como “uma nova visão, um novo jeito de ver a cidade” ou “curiosidade, lembra um pouco de Portugal”. Mas em geral as falas giravam em torno de um discurso decorada sobre a importância do patrimônio cultural.

Em sala as orientações da professora Heloiza, por exemplo, se basearam no roteiro para explicar a atividade. Em sua visão, o intuito pedagógico principal de utilizar o roteiro e optar por deixar os alunos “mais livres”, é que com isso além do conteúdo histórico, os alunos teriam que aprender a lidar com liberdade e responsabilidade, seguindo o roteiro, os horários e as orientações.

Outro destaque em relação à mediação foram as visitas orientadas por guias que aconteceram em dois momentos (Ponto 1 e Ponto 5, essa questão dos discursos dos guias já foi discutida neste texto) e a interação dos alunos com as pessoas locais da cidade. No discurso ensaiado, eles falam sobre a importância dessas conversas, mas quando vamos mais a fundo notamos que na maior parte das experiências, as conversas com as pessoas “no supermercado” ou “nas pracinhas”, aconteceram para buscar orientações relacionadas ao roteiro.

Cabe lembrar que o roteiro não foi feito para essa atividade, foi reaproveitado. E observamos que vários dos endereços não são fáceis de achar. Os alunos comentaram que estavam soltos e sem os locais precisos e que mesmo “algumas pessoas da cidade, nem sabiam onde ficavam os pontos, tipo a Casa de Fundação”. Tinham pontos muito distantes uns dos outros, a ordem em que foram apresentados no roteiro, não seguia nenhuma lógica. Ouvimos que “é complicado, tinha uns lugares que você ia e o outro era bem perto, mas você dava uma volta pra chegar porque você não sabia onde que era”.

Em nossa reflexão a relação dos alunos com a cidade, para que esta pudesse ser vivenciada como intencionalmente educadora, foi mediada pelo roteiro. E nesse último momento de análise de todo o trabalho que tivemos ao longo dos últimos meses, concluímos que através dessa mediação, a atividade atingiu mais um objetivo de educação patrimonial voltada para o que há de turístico na história do que em “provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA, 1999), como foi colocado na introdução deste texto.

Mesmo havendo um lembrete no final do roteiro, dizendo “esta viagem visa a aquisição de conhecimento em relação ao patrimônio histórico de Goiás. Trata-se de trabalho de campo e não de um mero passeio, mas podemos unir responsabilidade e entretenimento.

Portanto, desejamos que a experiência seja positiva”, poucos alunos quando questionados, conseguiam fazer uma relação da experiência que tiveram com seu dia-a-dia, no sentido de se apropriar daquela história.

Nas fotos exibidas e em grande parte das falas durante o evento, é como se tivessem decorado pequenos trechos da internet para apresentar pontos turísticos, por vezes utilizando o celular para leitura durante a apresentação e reproduzindo determinadas narrativas oficiais em tons de estereotipia e ufanismo. Em momento algum conseguimos identificar na fala dos alunos alguma visão crítica sobre a existência da escravidão ou sobre as consequências da colonização.

A mediação dos professores em um momento anterior a viagem, trazendo a perspectiva crítica em relação a narrativa da história oficial, seria importante para que determinados conteúdos culturais e científicos, não fossem considerados, em termos de colonizadores. Mas se os professores de algum modo não cobram

essa visão mais sensibilizada dos alunos, pode ser devido ao fato de que eles próprios não a tem.

O rito da viagem como atividade pedagógica, poderia ter sido um oportunidade para conscientização em relação ao patrimônio e à cidadania como experiência, explorando diversos sentidos da Cidade Educadora e da materialidade. Mas, mesmo bem intencionado, acaba reificando algumas estruturas da história oficial que são narrada na cidade e voltada para o turismo. Entendemos que a problemática “o que a Cidade de Goiás ensina?”, perpassa desde a formação dos professores e a importância da mediação para pensar atividades pedagógicas que intencionalmente proporcionem os alunos a viverem a Cidade Educadora, até repensar qual é a educação patrimonial que está sendo oferecida na cidade.

REFERÊNCIAS

PIRES, Org. Selma de Oliveira Bastos. Educação Patrimonial: Memória e Identidade da Cidade de Goiás: Patrimônio pra que te quero!. Goiânia, Go: Superintendência do Iphan em Goiás, 2010.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. Educação Patrimonial e Sociedade. Patrimônio: Revista Eletrônica do IPHAN. N. 03, Jan – Fev. 2006. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526>. Acesso em 20 ago. 2010.

SIVIERO, Fernando Pasquotte. Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2014.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Sion: Institut Internacional des Droits de 1° Enfant, 2005.

STUMPF, Paula Groehs Oliveira. Pensando a educação patrimonial também como um ato político: (propostas) por e para uma educação patrimonial descolonial. 2016. Artigo entregue como trabalho final da

Disciplina de Arqueologia, Gênero e Pós-colonialismo. Goiânia-GO, 2016.

HORTA, M; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília, IPHAN:Museu Imperial, 1999

PACHECO, José. Pequeno Dicionário das utopias da educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: entre a “alma nas coisas” e a coisificação do objeto. Horiz. antropol., Porto Alegre, v.11, n. 23, p. 37-50, jun. 2005.

BRAGA, Emanuel Oliveira. Memória, Patrimônio e Cidadania. In: IPHAN/PB. Educação Patrimonial: orientações ao professor. João Pessoa: Superintendência do IPHAN-PB. 2011. p.19-21. (Caderno Temático de Educação Patrimonial nº1).

IPHAN. Conheça as diferenças entre patrimônios materiais e imateriais. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/conheca-as-diferencas-entre-patrimonios-materiais-e-imateriais>. Acesso em: 06/julho/2017.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. Horiz. antropol., Porto Alegre , v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012.

CORALINA, Cora. Estórias da Casa Velha da Ponte. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001. TROUILLOT, Michel-Rolph. Silencing the Past: Power and the Production of History. Boston: Beacon Press, 1995.

SOUZA, Lilian A. de; ORTEGA, Lenise M. R.. O LUGAR DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. Periódicos pucminas. Disponível em <HTTP://periodicos.pucminas.br/>

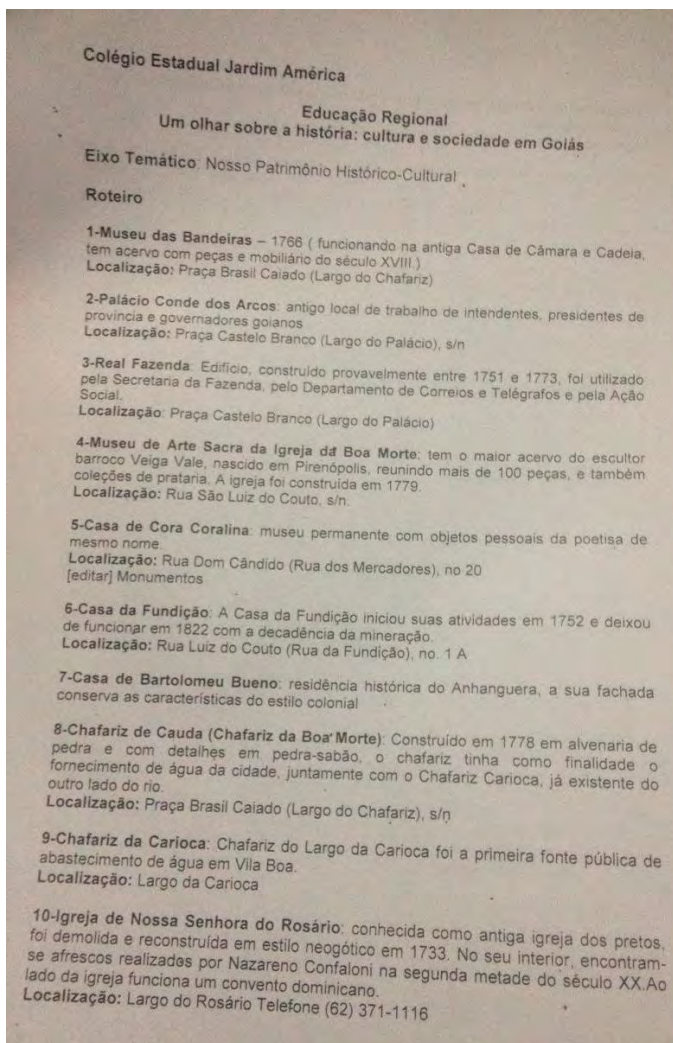
index.php/pedagogiacao/article/viewFile/123329620. Acessado em 14 de jun. de 2017.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ATIVIDADE "EDUCAÇÃO REGIONAL - UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE EM GOIÁS"



- 11-Catedral de Santana:** localizada na Praça do Coreto, é um edifício feito de adobe e recém-restaurado.
Localização: Praça Castelo Branco (Largo do Palácio), s/n
- 12-Igreja Nossa Senhora da Abadia:** Um dos melhores exemplares da arquitetura religiosa da cidade de Goiás, a Igreja de Nossa Senhora da Abadia foi edificada no final do século XVIII pelo padre Salvador dos Santos Batista, tem afrescos no teto.
Localização: Rua da Abadia (Rua Nova) s/n
- 13-Igreja de Santa Bárbara:** apresenta retratos de compositores goianos do século XIX feitos pelo artista Amaury Meneses.
Localização: Rua Santa Bárbara, s/nº
- 14-Igreja Nossa Senhora do Carmo:** Com uma arquitetura bastante simples e dimensões modestas, está situada entre o Hospital de Caridade e edifícios residenciais. Teve sua construção iniciada no século XVIII pelo Secretário de Governo Diogo Luiz Peleja, edifício que é sede da Irmandade Senhor Jesus dos Passos
Localização: Rua Couto de Magalhães (Rua do Carmo), s/n
- 15-Mosteiro da Anunciação:** edifício religioso, no qual os frades produzem artesanato de barro.
- 16-Convento dos Padres Dominicanos:** edifício do século XIX que guarda uma imagem de Nossa Senhora do Rosário, trazida por religiosos franceses.
- 17-Quartel do Vigésimo Batalhão de Infantaria:** De onde saíram soldados para a Guerra do Paraguai. Até o final da década de 1990 abrigou o 11-010 Tiro de Guerra do Exército Brasileiro.
Localização: Praça Brasil Caiado (Largo do Chafariz)
- 18-Mercado Municipal:** O edifício definitivo do Mercado foi construído no início do século XX e se localiza próximo à Igreja São Francisco de Paula.
Localização: Praça Zacheu Alves (Largo de São Francisco de Paula), s/n

Observação:

- os alunos serão divididos em grupos de 05 para fazerem juntos as observações;
- todos os locais deverão ser visitados e observados;
- todos esses locais estão no Centro Histórico da Cidade;
- observar as casas, as construções (muitas delas pertenceram às figuras históricas de Goiás); *descrever, fotografar*
- chegaremos às 8hs na cidade e retornaremos impreterivelmente às 17hs.
- as 12 hs deveremos nos encontrar em frente ao ônibus para avaliarmos os trabalhos feitos pela manhã e passar instruções para a tarde.

Lembre-se: Essa viagem visa aquisição de conhecimento em relação ao patrimônio histórico de Goiás. Trata-se de trabalho de campo e não de um mero passeio, mas podemos unir responsabilidade e entretenimento. Portanto, desejamos que a experiência seja positiva.

- descrever / fotografar

NEOLIBERALISMO, MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

Maria de Lourdes Alves²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar a relação entre Estado e Movimentos Sociais, na construção e manutenção de um Estado social, segundo Bourdieu (1998) o único capaz de se contrapor à onda neoliberal. O artigo pretende ainda discutir as possibilidades de atuação dos movimentos sociais enquanto espaço de disputa na perspectiva da teoria da prática de Pierre Bourdieu. A pesquisa bibliográfica, revela um movimento de resistência à onda neoliberal, via movimentos sociais e a ação militante dos intelectuais, que na perspectiva de Bourdieu, (1998) devem se engajar na luta, contra o projeto neoliberal e na perspectiva de

1 Trabalho produzido como requisito parcial de conclusão da disciplina: Sociologia e Educação no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – UFG – DINTER, 2017.

2 Professora da Universidade Estadual de Goiás e das Faculdades Aphoniano. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Dinter. Email: lurdinhaalves@terra.com.br

manter o Estado social. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, acerca do tema em análise.

A teoria de Pierre Bourdieu de modo geral instiga a questionar a realidade tal qual ela se apresenta, a perspectiva do método relacional, possibilita investigar as relações entre os indivíduos, as conexões entre os campos e essencialmente compreender o jogo que os atores realizam no campo, para alcançar e ou manter o poder já adquirido, nesta relação, de forma o que principal elemento é o capital de que os indivíduos dispõem na luta por posições dentro do campo.

A proposta de análise deste texto é discutir as potencialidades dos movimentos sociais como “espaço” capaz de impulsionar as políticas sociais; mobilizar os indivíduos; provocar nos indivíduos sentimentos de pertencimento, identidade, solidariedade, ou seja, o movimento organizado é capaz de mobilizar trabalhadores que temem perder o seu emprego, trabalhadores desempregados, subempregados? Existe um força capaz de unir a classe trabalhadora em torno de um objetivo único, em um cenário de ameaça constante de desemprego, miséria, pobreza?

A partir das indagações propostas pretende-se verificar a relação entre movimentos sociais organizados, o Estado e a atuação dos intelectuais militantes neste processo de contra-ataque ao projeto neoliberal, e ainda verificar as possibilidades de organização e ação dos intelectuais coletivos, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1998; 2001)

Na perspectiva de (Pessoa, 2004, pg. 38) a posição dos agentes no interior do campo político não é estática em cada conjuntura política se está diante de “[...] um campo de relações de forças, no qual cada uma delas está constantemente procurando angariar maior legitimidade para seus interesses”. E a posição de cada agente na perspectiva relacional é determinada pela quantidade de capital ao qual se tem acesso, pois o capital é um elemento de força no jogo. Mas a conquista e a manutenção do capital seja ele intelectual, social econômico, depende das relações de força

no jogo, sendo assim, os intelectuais militantes, são fundamentais, pois devem colaborar, no processo educativo, na organização dos movimentos para que estes sejam capazes de compreender o sentido do jogo, tornando-se, assim, capazes de jogar o jogo. Os sujeitos devem entender as regras do jogo e aprender a jogar, na arena social, um espaço de disputas, no qual os jogadores, são: governo, intelectuais, empresários, trabalhadores, mídia, um jogo de regras mutáveis e que exige da classe trabalhadora muita habilidade para compreender de que forma devem jogar.

MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO

A análise desta força capaz de mobilizar os sujeitos, de modo geral, tem como princípio o conflito que se constitui em um dos principais elementos para se analisar o conceito de movimentos sociais, pois é a partir de uma situação conflituosa que se mobiliza um conjunto de indivíduos em direção a um objetivo comum.

A mobilização ocorre de modo geral a partir da percepção pelos sujeitos de situações insustentáveis, de exploração, humilhação, desumanização, muito recorrentes nas sociedades em que o projeto neoliberal é implantado. A mobilização ganha corpo a medida que a retirada dos serviços essenciais, vão se tornando cada vez mais comum, e é capaz de provocar na sociedade uma necessidade de reação, de enfrentamento diante de uma realidade insuportável, qual seja, desemprego, miséria, deterioração das condições de trabalho, aumento da violência, são elementos que geram solidariedade entre os indivíduos submetidos às mesmas condições, os sujeitos se identificam, percebem-se na mesma situação e assim conseguem identificar o seu “time” nesta arena social e assim veem como possibilidade o enfrentamento coletivo de uma situação que é sentida coletivamente.

A análise da temática proposta: movimentos sociais, Estado e neoliberalismo, carece de discussão do conceito de Estado, na perspectiva de (Bourdieu, 2014, pg. 493) “[...] ele cons-

titui a forma de crença coletiva que estrutura o conjunto da vida social nas sociedades fortemente diferenciadas”. Esta definição passa por uma elaboração sociológica bastante significativa. Bourdieu comenta os conceitos sociológicos clássicos de Estado enunciados Durkheim, Weber e Marx, mas ao definir o Estado, o faz de modo a demonstrar que este não é apenas um aparelho de coerção, ou um aparelho a serviço da classe dominante, ele é um campo simbólico legitimado pela sociedade na qual ele se constitui.

A teoria de Bourdieu (1998) possibilita compreender a relação Estado e movimentos sociais a partir de dois conceitos que se inter-relacionam e permitem analisar ação coletiva de modo mais profundo, a mão esquerda do Estado e a mão direita do Estado:

Mão esquerda do Estado, o conjunto dos agentes dos ministérios ditos “gastadores”, que são vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do Passado eles se opõem ao Estado da mão direita, aos burocratas do ministério das finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais. (Bourdieu, 1998, pg. 10)

A mão esquerda do Estado representa a possibilidade de resistência, que se transforma em impulso, combustível para a luta, há um movimento relacional ao mesmo tempo em que o Estado retira direitos essenciais, esta retirada do Estado das políticas essenciais, tais como, habitação pública, a televisão e a rádio pública, a escola pública, os hospitais públicos, fomenta os movimentos sociais. A sociedade afetada pelo desmonte do Estado Social, tende a se mobilizar para garantir a manutenção de direitos conquistados.

Bourdieu (1998) salienta que a mão direita apresenta uma racionalidade econômica que desconsidera as necessidades básicas do cidadão, os custos sociais da ordem econômica neoliberal, são muito altos, é possível constatar em países em que o neoliberalismo se encontra em um estágio mais avançado o aumento da delinquência, criminalidade, alcoolismo, acidentes de trânsito. O

Estado absorvido pela ótica neoliberal ignora as necessidades reais do cidadão e se atém apenas a manter “o equilíbrio financeiro”, o Estado torna-se submisso aos interesses do mercado e alheio às necessidades do cidadão.

O ideário neoliberal é arquitetado em uma construção simbólica como o único caminho possível. Segundo os teóricos defensores desta teoria este modelo deve tornar o Estado maleável, flexível, eficiente, apresentando-o como um projeto de libertação, quando de fato as consequências constiuem [...] “uma soma extraordinária de sofrimentos de todos os tipos, que não afetam apenas as pessoas que vivem em grande miséria” (Bourdieu, 1998, pg. 45) mas tende a afetar a vida de todos pois um dos seus primeiros sinais é o desemprego que gera marginalidade e aumento da violência. Mas a força do discurso é maior na maioria das vezes do que a força das evidências, é possível verificar que quanto mais o projeto neoliberal avança, maiores são os gastos com o Estado repressor, segundo Bourdieu (1998) , os gastos com presídios é superior ao gasto com as Universidades nos Estados Unidos, que em tese seria o “tipo ideal” do modelo neoliberal para o mundo.

Bourdieu (1998) apresenta o Estado como uma entidade ambígua, não neutra, conflituosa, que norteia suas posturas de acordo com a disposição dos agentes na disputa, em cada situação segundo o autor resistir “a involução do Estado” é fundamental; principalmente de um Estado Social, pois o que se presencia atualmente é o crescimento de um Estado repressor e penal. Os movimentos sociais tornam-se imprescindíveis nesta arena de lutas contra o neoliberalismo e o Estado, na sua versão mínima em direitos coletivos e máxima na repressão e punição.

De acordo com Bourdieu (1998), a proposta neoliberal é quase um retorno ao século XVIII com jornadas de trabalho exorbitantes e abusos de toda natureza; o neoliberalismo traz de volta o trabalho escravizante, extenuante que vê no trabalhador apenas uma máquina a serviço do capital, cuja única lei é a do lucro; os efeitos

desta política neoliberal, são danosos à saúde psíquica dos trabalhadores. Algumas pesquisas inglesas podem comprovar inglesas:

que mostra que a política thatcheriana provocou uma formidável insegurança, um sentimento de abatimento, primeiro entre os trabalhadores braçais, mas também na pequena burguesia. Observa-se a mesma coisa nos Estados Unidos onde se assiste a multiplicação dos empregos precários e sub-remunerados (que fazem baixar artificialmente as taxas de desemprego). As classes médias americanas, submetidas à ameaça da demissão brutal, conhecem uma terrível insegurança (mostrando assim que o importante num emprego não é apenas o trabalho e o salário que ele oferece, mas a segurança que ele garante). (Bourdieu, 1998, pg. 51)

O sentimento de insegurança e precariedade no trabalho provoca o adoecimento do trabalhador, as políticas neoliberais segundo Bourdieu (1998) geram demissões, sofrimento, doenças, alcoolismo, consumo de drogas, deste modo a política que pretende economizar não o faz, pois gera insegurança, doenças, medo e gastos com a contenção da violência. É interessante notar que, de modo geral, este trabalhador que se vê diante de uma realidade precária, incerta, paradoxalmente é esta mesma realidade assustadora que impulsiona o indivíduo a reagir. Segundo Castells, (2013, p. 8):

[...] a humilhação provocada pelo cinismo e pela arrogância das pessoas no poder, seja ele financeiro, político ou cultural, que uniu aqueles que transformaram medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade [...] forjando um novo caminho, à medida que o percorria. Era a busca de dignidade em meio ao sofrimento da humilhação – temas recorrentes na maioria dos movimentos sociais.

A proposição de (CASTELLS, 2013) contribui para a reflexão sobre o sofrimento e a humilhação como elementos capazes de gerar, impulsionar a tomada de decisão de lutar contra a situação que humilha e ultraja o indivíduo; como por exemplo, salários baixos, péssimas condições de trabalho são recorrentes nos países em que o neoliberalismo é implantado, são elementos que movem os atores sociais, geradores da indignação que se transforma em esperança. A esperança é um ingrediente fundamental no apoio à ação com vistas a um objetivo futuro, qual seja, de melhores condições de trabalho, de vida, de dignidade no ambiente de trabalho e na sociedade de modo geral, pois condições aviltantes no mundo do trabalho tendem a gerar, condições de vida precárias inseguras, insustentáveis, os programas neoliberais tendem a gerar um círculo vicioso de pobreza, miséria e violência.

É importante compreender que a diminuição do Estado no campo da assistência social pode fazer com que este mesmo Estado necessite atender a uma sociedade doente, violenta e esquizofrênica. O desemprego tende a gerar um maior índice marginalidade e de violência. Os dominados devem lutar pela manutenção de um Estado de providência, pois o Estado social é a possibilidade de uma sociedade civilizada, neste sentido, Pierre Bourdieu, (1998), destaca que é fundamental a defesa de um Estado supranacional que zele pelos interesses da classe que “vive do trabalho”, um Estado que mantenha o emprego, a saúde pública, a educação pública, enfim, o bem-estar.

Deste modo o fortalecimento dos movimentos sociais é de fundamental importância pois é nesta instância que a sociedade civil se apresenta como entidade capaz de lutar pelos interesses da coletividade. O fim do Estado social é proposto pelos teóricos do neoliberalismo, como inevitável. Os movimentos sociais neste contexto se apresentam como possibilidade de organização da sociedade civil, diante de um Estado que esta diminuindo inerte às demandas da sociedade, a possibilidade de resistência ao projeto neoliberal reside indelevelmente na organização e mobiliza-

ção dos agentes sociais, trabalhadores, intelectuais militantes e até mesmo na massa de desempregados, pois só é possível empreender um movimento de contraposição à proposta neoliberal a partir dos sujeitos afetados por este modelo econômico.

Os movimentos sociais surgem via de regra, como força mobilizadora contra a opressão e a negação de direitos básicos, estes tem a força de indignar, de gerar esperança que acende, mobiliza e anima os sujeitos em direção à luta por dias melhores. Os movimentos sociais devem se apresentar na perspectiva de Bourdieu (2000) como possibilidade de defesa das conquistas sociais de uma sociedade inteira, pois há que se compreender que em uma situação de extrema pobreza e violência, mesmo os indivíduos empregados estarão sujeitos à barbárie.

A reflexão acerca dos movimentos sociais na perspectiva bourdiesiana deve compreender a dimensão simbólica, o significado que o sujeito atribui ao movimento, a sua potencialidade, é preciso compreender a questão simbólica subjacente ao movimento; e ainda desvelar a potencialidade dos sujeitos no movimento. Segundo Bourdieu (1998), é preciso encontrar as bases científicas e materiais para se contrapor à matemática neoliberal, pois “o movimento” pro-neoliberalismo é um movimento forte e “exerce um efeito de autoridade” (Bourdieu, 1998, pg. 74) este se apresenta muito bem articulado entre intelectuais, mídia, governo, empresas, num discurso único, ele se articula de tal modo que o torna quase inquestionável.

OS INTELECTUAIS E O PROCESSO DE CONTRAPOSIÇÃO À ORDEM NEOLIBERAL

De acordo com Bourdieu (1998) os intelectuais podem e devem contribuir no processo de resistência à ordem neoliberal, estimulando a reflexão acerca do papel dos movimentos sociais e suas ações. São pessoas que podem colaborar na definição de estratégias e ações de modo mais assertivo. A atuação do intelec-

tual militante deve contribuir no sentido de estimular a reflexão e o combate acerca das ideias impostas pela mídia, pelo governo, assim como, pela sociedade de modo geral.

O intelectual deve ser o militante de contra ataque às ideias veiculadas pela mídia. Mas a tarefa de contraposição não é simples; Bourdieu, (1998) apresenta em seus textos uma crítica aos intelectuais, que na maioria das vezes silenciam ou se posicionam a favor da classe dominante, quando na perspectiva bourdiesiana os intelectuais deveriam ser os porta-vozes da classe dominada e desempenhar um papel de contraposição à ordem neoliberal.

O projeto neoliberal destrói qualquer possibilidade de projetos sociais coletivos, criando um mundo darwiniano, extremamente competitivo, no qual a lógica predominante é: grupos versus grupos, indivíduos competindo com indivíduos. As estratégias utilizadas são: flexibilização, responsabilização ao extremo, tornando o indivíduo algoz de si mesmo, minando completamente a solidariedade coletiva, instaurando uma realidade de sofrimento, stress, medo e insegurança, possivelmente é neste cenário de acirramento, de precariedade que é possível acender uma fagulha de esperança e apontar a resistência via movimentos organizados, solidários, como a saída de uma situação inóspita, insuportável, deste modo, os intelectuais militantes são de fundamental importância, pois conhecem a história social e a história nos ensina que é na adversidade que os indivíduos se unem, se organizam e se mobilizam e criam possibilidades de resistência. A citação de um trecho da obra de (Bourdieu, 2001, pg. 19) corrobora a ideia de que os movimentos sociais são capazes de provocar mudanças substanciais, os movimentos impulsionam o Estado social, sem a presença dos movimentos a mão direita do Estado tende a crescer.

A história social ensina que não existe política social sem um movimento social capaz de impô-la, e que não é o mercado, como se tenta convencer hoje em dia, mas sim o movimento social que “ci-

vilizou” a economia de mercado, contribuindo ao mesmo tempo enormemente para sua eficiência.

O projeto neoliberal cria propositalmente uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade e força o trabalhador a sobreviver em uma sociedade do desemprego, este modelo de sociabilidade produz trabalhadores estressados, doentes física e mentalmente, incapazes de se reconhecerem.

Assim a precariedade atua diretamente sobre aquele que ela afeta (e que ela impede, efetivamente, de serem mobilizados) e indiretamente sobre todos os outros, pelo temor que ela suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização, como a introdução da famosa “flexibilidade” – que como vimos, é inspirada tanto por razões econômicas quanto políticas. [...] a empresa “flexível” explora, de certa forma deliberadamente, uma situação de insegurança que ela contribui para reforçar: ela procura baixar os custos, mas também tornar possível essa baixa, pondo o trabalhador em risco permanente de perder o seu trabalho. (Bourdieu, 1998, pg. 122)

Diante de trabalhadores fragilizados, adoecidos, o intelectual militante se apresenta como uma liderança capaz de motivar, apresentar alternativas no campo da teoria e da prática, ensinar os trabalhadores a se posicionar no campo social. O intelectual poderá “jogar luz na escuridão”, o cenário que o trabalhador vislumbra é dramático, incerto, e este cenário o faz recuar, temeroso de que o pouco que ainda tem possa lhe ser tirado, neste contexto o intelectual é capaz de traçar estratégias de resistência, em vários campos: midiático, político e até mesmo entre os próprios trabalhadores, na perspectiva de formação política, social e militante.

Bourdieu (2001, pg. 36) discute a questão da participação dos intelectuais na organização da sociedade civil num movimento de resistência ao projeto neoliberal, “Os intelectuais e, mais

precisamente ainda, os especialistas em ciências sociais podem e devem intervir no mundo político”. Os intelectuais, são indispensáveis à luta social.

Esse intelectual coletivo pode e deve cumprir primeiramente funções negativas, crítica trabalhando para produzir e disseminar instrumentos de defesa contra a dominação simbólica armada atualmente, o mais das vezes, pela autoridade da ciência; forte pela competência e autoridade do coletivo reunido, ele pode submeter o discurso dominante a uma crítica lógica que se atenha sobretudo ao léxico (“globalização”, “flexibilidade” etc.), mas também à argumentação e em particular ao uso das metáforas; pode submetê-lo a uma crítica sociológica, que prolonga a primeira, trazendo à luz os determinantes que pesam nos produtores do discurso dominante (a começar pelos jornalistas, econômicos em particular) e nos seus produtos; pode enfim opor uma crítica propriamente científica à autoridade com pretensões científicas dos experts, sobretudo econômicos. (Bourdieu, 2001, pg. 39)

A participação dos intelectuais nos movimentos sociais organizados possibilita a crítica legitimada pela autoridade científica, fundamentadas em pesquisa e estudos científicos que tendem a atribuir legitimidade às informações apresentadas. Neste contexto o intelectual coletivo deverá interferir para a produção de novas utopias, novas formas de ação política, novas maneiras de mobilizar sujeitos e fazê-los trabalhar juntos, em torno de um ideal coletivo, capaz de gerar justiça social, de modo, a ajudar as vítimas da política neoliberal a se enxergarem como sujeitos capazes de construir uma nova História social.

O Intelectual coletivo desempenha papéis de suma importância na perspectiva de Pierre Bourdieu, como organizar, liderar, analisar, discutir, apresentar dados de grupos de pesquisa, de acordo com Bourdieu, (2001, pg. 44), ele deve:

Desempenhar um papel totalmente insubstituível: conferir força simbólica, pelos meios da arte, às ideias, às análises críticas; e, por exemplo dar forma visível e sensível às consequências, ainda invisíveis, mas cientificamente previsíveis, das medidas políticas inspiradas pelas filosofias neoliberais.

Os intelectuais devem se organizar de modo a se fazerem ouvir e produzir efeitos reais, capazes de contestar de maneira eficaz, o projeto neoliberal, uma contestação capaz de se contrapor à investida neoliberal.

O engajamento do intelectual coletivo nos movimentos sociais fortalece a práxis educativa inerente aos movimentos sociais, a prática ensina, educa, o indivíduo torna-se sujeito ciente do seu fazer, a participação gera um novo habitus que mobiliza sujeito que compreende a prática e os resultados provenientes de uma prática de participação, embates, o jogo começa a fazer sentido, os indivíduos aprendem e visualizam na espaço de lutas os resultados da ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada para elaboração deste texto nos permitiu avaliar, ainda que de modo inicial a potencialidade dos movimentos sociais frente ao avanço do neoliberalismo, bem como, compreender a possibilidade de atuação dos intelectuais militantes como sujeitos capazes de organizar a cultura, Bourdieu (1998, 2001), incita os intelectuais a se engajarem na luta contra o neoliberalismo, descrito por este teórico, como um sistema matemático e desumanizante.

A análise dos textos utilizados neste artigo evidencia Bourdieu como um intelectual militante, engajado, ávido de encontrar soluções frente às mazelas que o sistema neoliberal impõe aos trabalhadores, nos locais onde este modelo de governo é implantado,

Pierre Bourdieu aponta os problemas e numa perspectiva propositiva busca soluções.

O enfrentamento do quadro apresentado ao longo deste artigo se daria via movimentos sociais organizados em contraposição ao avanço neoliberal e na defesa do Estado social, nessa perspectiva buscou-se entender a concepção de Estado em Bourdieu e ainda diferenciar “a mão direita e a mão esquerda do Estado”, termos utilizados pelo autor, para ilustrar a diferença entre o Estado Social e o Estado Neoliberal.

A perspectiva relacional empreendida por Bourdieu é fundamental para que se possa perceber a construção do ideário neoliberal pelos agentes em disputa no campo, qual seja: Estado, mídia, empresários, intelectuais e a contraposição dos movimentos sociais que mesmo em situações extremamente adversas de desemprego, miséria e pobreza conseguem se identificar e mobilizar os sujeitos na disputa de espaços tanto materiais, quanto simbólicos, pois um dos principais desafios neste embate é conseguir fazer com que os indivíduos submetidos à avalanche neoliberal sejam capazes de reconhecer as mazelas neoliberais e lutar contra um sistema, que de modo geral se apresentar como o único possível.

As possibilidades resistência devem ser reelaboradas, neste processo de reconstrução coletiva os intelectuais militantes são imprescindíveis, pois estes são portadores do capital necessário para dar sentido e objetividade à construção de alternativa ao modelo neoliberal.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CASTELLS, Manuel. *Redes de Indignação e Esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

PESSOA, Jadir de Moraes. (Org.) *Saberes do nós: ensaios de educação e movimentos sociais*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

A IDEIA DE CULTURA EM TERRY EAGLETON

Regiane Ávila¹

VERSÕES DE CULTURA: A DIALÉTICA ENTRE CULTURA E NATUREZA

Este trabalho tem como propósito compreender como o tema “cultura” vem sendo problematizado e desenvolvido por Terry Eagleton na obra “A ideia de Cultura”, lançada no ano 2000. Foram analisados os capítulos de números um, dois e cinco, onde o autor, com base no método dialético de pesquisa e exposição, apresenta uma discussão com forte envergadura teórica acerca das diferentes versões de cultura, que não é outra coisa senão o fruto do desenvolvimento social do conceito de cultura cunhado na modernidade e que avança com mudanças significativas em seu uso pós-moderno. Partindo de seu principal interlocutor, Raymond Williams, o autor faz uma revisão do termo cultura a partir da desconstrução de alguns conceitos rumo a elaboração de novas sínteses que expressam categorias que demarcam sua posição marxiana rumo a uma cultura comum.

1 Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: regianeavila@yahoo.com.br

Terry Eagleton² apresenta uma discussão da cultura no campo do marxismo. Inicia suas primeiras reflexões afirmando que o termo “cultura” está entre as palavras mais complexas da contemporaneidade, que juntamente com a palavra natureza, assume o *ranking* de expressões que vêm recebendo diversos significados em nossa língua. Para o autor, o termo cultura na linguagem marxista agrega tanto a base como a superestrutura.

Segundo o britânico, as transformações semânticas da palavra “cultura” acompanham as mudanças em curso na história da própria humanidade, dentre elas, a migração do campo para a cidade, bem como o cultivo da terra até o desenvolvimento das obras de artes mais refinadas. Todo esse processo de transformação implica em modificações também no conceito ou na ideia de “cultura”. Se antes culto era o homem do campo que, ao cultivar a terra cultivava também a si mesmo, este cederia lugar para o homem da cidade, o verdadeiro homem culto, já que cultura, assumiria o significado de cultivar o espírito, o intelecto. (EAGLETON, 2011, p. 10)

Do ponto de vista da etimologia latina, a expressão “cultura” também carrega em si outros significados como habitar, adorar, proteger, cultivar (religiosamente), dentre outros. Além do mais, na Idade Moderna, o termo “cultura” acaba assumindo o valor semântico de sagrado, ou seja, são as verdades culturais, devendo ser as mesmas protegidas. Nesta categoria, assumem o aspecto do sagrado tanto a arte elevada como também as tradições de um povo.

Como dito acima, inicialmente, “cultura” se associava ao trabalho humano realizado no cultivo da terra, típico aos homens

2 Terry Eagleton nasceu na Inglaterra em 1943. É filósofo e crítico cultural. Suas principais contribuições foram construídas no campo da literatura, de onde surgiu uma de suas obras mais conhecidas: *Teoria da literatura, uma introdução*. (Publicada em 1983). É autor de dezenas de livros com temas que perpassam a cultura, a literatura, o teatro, a estética, dentre outros. Discípulo de Raymond Williams (1921-1988), se debruça no marxismo enquanto método de compreensão da realidade e tem, em Raymond Williams, seu principal interlocutor no desenvolvimento de sua crítica cultural, em especial, a crítica que desenvolve à cultura inglesa.

do campo, ou seja, um processo completamente material. Com a mudança histórica de seu significado, passou a ser compreendida também como o cultivo do espírito, assumindo um desdobramento de seu significado primário. Todo esse percurso histórico do termo “cultura” deixou como herança aspectos negativos e positivos da ideia de “cultura”. No entanto, dirá Eagleton (2011, p. 11), “cultura é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente” e, talvez por isso, tão necessária à sua compreensão.

Nesta confusão e ambivalência, “natureza” e “cultura” são expressões que ganham destaque, aliás, são conceitos caros à epistemologia marxiana. São expressões que remetem à categoria fundante do ser social: o trabalho humano. Nesta perspectiva, “natureza” e “cultura” estão inseridas em uma relação dialética (EAGLETON, 2011). Fiel a ontologia marxiana do ser social, o autor desenvolve a ideia de “cultura” como os meios que o conjunto dos homens criam ou se apropriam para transformar a “natureza”. A natureza nada mais é que a matéria prima básica para além de nós mesmos. No entanto, é a própria natureza quem fornece os meios culturais para a sua transformação, havendo também, de maneira concomitante, uma auto renovação constante da natureza. (MARX, 2007).

Ao trazer David Harvey para o diálogo, Eagleton descobriu uma ideia tradicional da relação do homem com a natureza. Para Harvey (1996), “não há nada de “antinatural” a respeito da cidade de Nova Iorque, e duvida que povos tribais possam ser considerados “mais próximos da natureza “do que o Ocidente”. (HARVEY *apud* EAGLETON, 2011, p. 13)

Eagleton (2011) desenvolve a ideia de que há um processo tanto de regulação como de crescimento espontâneo no desenvolvimento da cultura. Nas palavras do autor:

A ideia de cultura, então, significa uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e

da autonomia do espírito, por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no ambiente natural. (EAGLETON, 2011, p. 14)

Após desenvolver a temática da cultura a partir da relação com a natureza, Eagleton, ainda no primeiro capítulo, irá expor acerca da relação entre cultura e civilização. Para auxiliar em seu debate, recorre a outro inglês, Raymond Williams, especialmente acerca da tensão que envolve os termos “civilização” e “cultura”. Ao afirmar que civilizado é o homem da cidade, Eagleton chama atenção para a ideia de cultura como algo específico, algo dicotômico, diferente do tipo de cultura que era desenvolvida no campo. De forma simplória, arrisco dizer que Eagleton atribuiria à cultura, neste momento inicial da discussão, um cultivo especificamente material, típico do campo. Já a civilização também envolveria essa relação do homem com a natureza, porém, em uma perspectiva superficial ou não tão direta como ocorria no campo. Aliás, é na cidade que também passa a ser possível uma outra forma de cultivo, a saber, o cultivo do espírito, que para o homem do campo não estava dado, já que “aqueles que cultivam a terra são menos capazes de cultivar a si mesmos. A agricultura não deixa lugar para a cultura”. (p. 10). Importante destacar que a civilização, já no século XVIII, denotava o progresso intelectual, espiritual e material, além dos costumes e da moral. Antes deste período, cultura e civilização eram tomados como sinônimos. Já na virada do século XIX, “cultura” passa a ser antônimo de civilização. A esse respeito Eagleton afirma:

Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção “realista”, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza

ou matéria-prima além de nós; mas, tem também uma dimensão “construtivista” já que essa matéria prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa. (p. 11)

Ou seja, a dialética entre homem e natureza defendida pelo autor vai ao encontro da ontologia marxiana, para o qual, a natureza exterior age sobre o homem, que concomitantemente age sobre a natureza e, neste agir, modifica tanto a natureza, matéria exterior, como também a ele e a outros homens. (MARX, 2013)

Ainda na tentativa de compreender a questão da civilização, Eagleton afirma que, em certa medida, a civilização traz consigo uma parte descritiva e outra parte normativa, meio que imbrincados. No entanto, recentemente os aspectos descritivos e normativos da cultura começam a se separar.

Enquanto “civilização” é um termo de caráter social, uma questão de espírito cordial e maneiras agradáveis, cultura é algo inteiramente mais solene, espiritual, crítico e de altos princípios, em vez de estar alegremente à vontade com o mundo. Se a primeira é prototipicamente francesa, a segunda é estereotipicamente germânica. (EAGLETON, 2011, p. 22)

De fato, o século XIX vem demarcar a separação entre cultura e civilização. É neste século que “cultura” assume o lugar de crítica efetiva da civilização. O texto deixa transparecer que essa crescente crítica da cultura tinha como principal motivador a onda de pessimismo predominante da civilização do Ocidente, ao mesmo tempo, se instalava como um simples conflito entre tradição e modernidade. Na obra, a diferença entre cultura e civilização é bastante evidenciada. Ao trazer como base a leitura de Raymond Williams para a compreensão de conceitos como civilidade, civilização e sociedade, destaca o termo cultura como uma espécie de poder que o Estado acaba por controlá-lo conforme os interesses políticos de determinada época, e por isso mesmo, acaba desenvol-

vendo a tese da cultura como construção da hegemonia. A cultura surge, então, como um aparelho ideológico que tem como principais objetivos manter os interesses de determinado grupo ou classe dominante e/ou zelar pela harmonia social. Se os homens vivem em uma sociedade civil dicotômica, ou seja, com diferentes interesses entre os homens, o Estado será o eixo harmonizador desta relação conflituosa de interesses, por vezes, antagônicos. (EAGLETON, 2011, p. 15).

Eagleton irá dedicar boa parte deste primeiro capítulo no desenvolvimento da tensão que envolve cultura e civilização, que segundo ele, grande parte desta tensão tem por base outra tensão: tradição e modernidade. Em meio às tensões entre cultura e civilização e entre tradição e modernidade, Eagleton afirma que o conceito de cultura que adentra o século XIX será um conceito plural de cultura, onde cada nação teria sua cultura e dentro de uma mesma nação, várias culturas. Neste sentido, Eagleton irá defender o pensamento de Edward Saïd, para o qual “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas. Heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas” (p. 25). Eagleton lembra também que “nenhuma cultura humana é mais heterogênea do que o capitalismo.

CULTURA EM CRISE: A DIALÉTICA ENTRE A NOÇÃO DE CULTURA AMPLA E A NOÇÃO DE CULTURA RÍGIDA

Adentrando no segundo capítulo intitulado “Cultura em crise”, Eagleton apresenta, de início, a tese que pretende desenvolver no livro: “minha tese [] é que estamos presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida. ” Para o autor, “nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas (p. 51- 52). ” É justamente isso que o autor busca fazer neste momento de sua obra.

Mantendo seu diálogo profícuo com Raymond Williams, autor o qual Eagleton atribui ser o grande crítico cultural do sécu-

lo XX, o autor inicia a discussão apresentando vários exemplos do que seriam os aspectos amplos e restritos da cultura. Desenvolve seu texto problematizando a ideia de autores clássicos, como o próprio R. Williams, para o qual, a linguagem pode ser um delimitador territorial de certa cultura. Ainda que Eagleton não despreze a tese de seu principal interlocutor, ele nos diz que “embora isso seja certamente duvidoso, a língua inglesa abarca muitas culturas, e a cultura pós-moderna abrange um âmbito diverso de linguagens (p. 52)”. Problematiza também o fato de atribuímos certa singularidade/peculiaridade a determinadas culturas quando, na verdade, não passam de meras características, como é o caso do machismo³.

Para Raymond Williams, cultura é “o sistema significativo através do qual ... uma ordem social é comunicada, reproduzida, experienciada e explorada”. (WILLIAMS *apud* EAGLETON, p. 53). Ainda afirma ser a cultura “constitutiva de outros processos sociais, em vez de meramente refleti-los ou representa-los (p. 54). Neste sentido, Williams defende a ideia dos diferentes graus de significação dos sistemas sociais. É necessário, segundo o autor, diferenciarmos significação de necessidade. Por exemplo: “Habitação é uma questão de necessidade, mas só se torna um sistema significativo quando distinções sociais começam a tomar grande vulto dentro dele”. (WILLIAMS *apud* EAGLETON, p. 54).

Ainda para Williams, “todos os sistemas sociais envolvem significação, mas existe uma diferença entre a literatura e, digamos, a cunhagem de moedas, em que o fator de significação está “dissolvido” no fator funcional, ou entre a televisão e o telefone” (p. 54).

3 Eagleton apresenta o exemplo de elementos característicos da cultura australiana como exemplo da crítica que desenvolve acerca da relação entre os elementos singulares e elementos característicos. Segundo o autor, é comum assumir características culturais como elementos singulares. A Austrália, apesar de ter como características próprias no modelo de assar carne, frequentar a praia ou de um próprio machismo, isso não quer dizer, em nenhum momento que são práticas exclusivas desta cultura particular.

Eagleton, demonstrando certa proximidade com este pensamento de Williams, irá desenvolver a ideia de cultura do ponto de vista de que todos os sistemas sociais envolvem significação, porém, nem todos estes sistemas de significação são significantes, ou seja, culturais.

A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem um modo de vida de um grupo específico. Ela é “aquele todo complexo”, como escreve o antropólogo E. B. Tylor em uma célebre passagem de seu *Primitive culture* [cultura primitiva], “que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade”. No entanto, “quaisquer outras capacidades” é uma formulação imprudentemente liberal: o cultural e o social torna-se então efetivamente idênticos. A cultura é então simplesmente tudo o que não é geneticamente transmissível. Trata-se, como coloca um sociólogo da crença de que os seres humanos “são o que lhes foi ensinado”. Stuart Hall propõe uma concepção de cultura igualmente generosa, como as “práticas vividas” ou “ideologias, práticas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência” (EAGLETON, 2011, p. 54-55).

Com no desafio de desenvolver a dialética entre o amplo e o específico no campo da cultura, Eagleton tenta definir a cultura funcionalmente ao invés de substancialmente. Segundo ele, seria uma outra forma de definir cultura para além dos sistemas de significação apresentado por Williams. Eagleton no diz que funcional é tudo aquilo que é supérfluo, tudo o que ultrapassa a necessidade. Como exemplo, ele cita a fome como sendo uma necessidade, ou seja, a comida não é cultural, mas os tomates secos sim, estes são culturais. O frio é uma necessidade e, portanto, o

modo como o conjunto das estratégias que os homens optam por se proteger do frio é cultural. Seja se proteger em uma caverna ou usar uma jaqueta de marca renomada, isso é cultura.

E, uma vez que a produção cultural tenha se tornado parte da produção de mercadorias em geral, fica mais difícil do que nunca dizer onde termina o reino da necessidade e começa o reino da liberdade. Na verdade, como a cultura no sentido mais restrito tem sido comumente usada para legitimar o poder – isto é, usada como ideologia –, isso, de algum modo, sempre foi assim (EAGLETON, 2011, p. 58).

Por esse caminho podemos afirmar que Eagleton chama atenção para o fato de a cultura ter se tornado e vem se tornando cada vez mais especializada, refletindo a fragmentação da produção da vida na modernidade.

O desenvolvimento da mudança histórica do significado de cultura iniciada no primeiro capítulo da obra segue neste capítulo. A década de 1960 ganha destaque pela construção de uma ideia de cultura que se traduz na afirmação de uma identidade específica nacional, sexual, étnica e regional. O que Eagleton está querendo chamar atenção é que o consenso vira conflito.

Cultura, em resumo, deixou de ser parte da solução para ser parte do problema. Não é mais um meio de resolver rivalidades políticas, uma dimensão mais elevada ou mais profunda na qual pudéssemos encontrar um ao outro puramente como humanos; ao invés disso, tornou-se parte do próprio léxico do conflito político. “Longe de ser um reino plácido de cortesia apolínea”, escreve Edward Saïd, “a cultura pode até mesmo ser um campo de batalha no qual as causas se expõem publicamente e combatem uma com a outra” (EAGLETON, 2011, p. 61).

De tal modo, pode-se afirmar, a partir da leitura deste capítulo, que existiu nos anos 60, certo retorno à perspectiva singular de cultura. Perspectiva esta anterior ao século XIX, quando se levantou um conceito de cultura pluralizado. Sobre esse aspecto, Eagleton afirma que na modernidade, “ela [cultura] se tornou superespecializada, refletindo obedientemente a fragmentação da vida moderna em vez de procurar concertá-la”. (p. 59).

O que Eagleton está nos chamando atenção neste capítulo denominado “Cultura em crise”, diz respeito ao uso cada vez mais frequente do termo cultura, porém, um termo muito usado, mas com poucos significados. Por isso mesmo, o autor nos convida a romper não somente com a perspectiva antropológica que apresenta a cultura em uma perspectiva ampla como também romper com a uma perspectiva muito rígida, herdada da estética.

RUMO A UMA CULTURA COMUM

Eagleton inicia seu último capítulo apresentando a dicotomia entre a cultura como civilidade e cultura como solidariedade, dicotomia que expressa perspectivas diferentes acerca da cultura. Neste interim, traz para o texto o autor T.S Eliot, que acabou construindo uma possível aliança a partir destas duas abordagens que se dirigem ao conceito de cultura. Para Eagleton, os estudos de Eliot acabam por enfatizar a constante oscilação do conceito de cultura, que para este último seria “antes de tudo, o que os antropólogos entendem: o modo de vida de um determinado povo vivendo junto em um certo lugar” (ELIOT *apud* EAGLETON, 2011, p. 159). Ainda para Eliot “a cultura pode mesmo ser descrita simplesmente como aquilo que faz a vida valer a pena ser vivida”. (ELIOT *apud* EAGLETON, 2011, p. 159). Para Eagleton, esta transição entre um e outro significado de cultura vai ao encontro do conceito de cultura “como todo o complexo das artes, usos e costumes, religião e ideias de uma sociedade, o qual pode ser posto a serviço de qualquer uma das duas definições” (EAGLETON, 2011, p. 160).

Ainda trazendo Eliot para o diálogo, afirma que este autor ao discutir a cultura minoritária, destaca esta como um tipo de cultura que beneficia a cultura como um todo, mas ressalta que para compreender este argumento requer entender, primeiramente, o que seria uma cultura minoritária, já que para o autor, cultura não é apenas um modo de vida, mas “o modo total de vida de um povo, do nascimento ao túmulo, da manhã até a noite e mesmo durante o sono” (ELIOT *apud* EAGLETON, 2011, p. 161). Eagleton ao destacar a especificidade do sono no seio da cultura, dilata a afirmação de Eliot para o qual a cultura seria muito mais inconsciente que consciente, já que existiria na cultura sempre algo que não nos é possível compreender a nível de consciência.

A cultura nunca pode ser totalmente consciente – existe nela sempre mais além daquilo de estamos conscientes, e ela não pode ser planejada porque é sempre o pano de fundo inconsciente do nosso planejamento...A cultura nunca pode ser trazida inteiramente para a consciência, e a cultura da qual estamos totalmente conscientes nunca é a totalidade da cultura” (ELIOT *apud* EAGLETON, 2011, p. 161).

Eagleton, apesar de atribuir apropriada legitimidade ao pensamento de Eliot, irá problematizar a perspectiva do inconsciente apresentada pelo autor, já que a cultura não poderia ser totalmente apreendida por quem a vive e a desenvolve, mas apenas proporcionaria atos específicos de entendimento, uma vez que em sua totalidade a cultura seria impossível de apreendê-la. Para Eliot, fica evidente que os homens vivem e desenvolvem a cultura de maneira inconsciente, ou seja, como se fossem moldados a tais práticas culturais e, inclusive, as praticam sem qualquer consciência do que fazem, mesmo porque, para Eliot, os homens não são ainda capazes de suportar tamanha consciência de seus atos, exceto para um pequeno grupo de intelectuais.

Ao trazer Louis Althusser e Bourdieu para a conversa, Eagleton (2011) irá demonstrar o quanto esta dicotomia entre o consciente e inconsciente na cultura está presente, tanto na perspectiva de Althusser, para o qual ideologia seria muito mais uma questão de práticas que de ideias, como para a perspectiva de Bourdieu, para o qual a cultura é *habitus*. Neste caminho,

Eagleton irá defender a ideia de que ao reproduzir, seja por meio de práticas, seja por meio do *habitus* coletivo, há sempre a possibilidade da reflexão, já que cultura implica tanto o crescimento orgânico como e, especialmente, o seu cultivo, conforme discutido no capítulo um da obra em questão (p.164).

Como pode a cultura ser ao mesmo tempo aquilo a cujo respeito não precisamos pensar e os frutos mais refinados da nossa consciência? Se a religião ou a alta cultura, está arraigada na cultura como modo de vida, então arrisca-se a ser redutível a ela, e o seu valor, transcendente é consequentemente perdido. Mas se ela não tem essas raízes cotidianas, como pode ser efetiva? De modo análogo, se minhas crenças são apenas outra maneira de descrever os meus hábitos comportamentais, então pareceriam tranquilizadamente bem fundadas, mas somente ao preço de deixarem de ser compromissos pelos quais posso ser congratulado, tal como não posso ser congratulado pela minha tendência ao roncar (EAGLETON, 2011, p. 164).

Ainda acerca da discussão que envolve Cultura e cultura, Eliot sai em defesa de uma cultura comum, deixando claro que uma cultura comum não é a mesma coisa de afirmar que se trata de uma cultura igual para todos. O autor aposta na religião como um mecanismo emocional que une a consciência reflexiva à conduta espontânea, podendo essa unidade ser direcionada para uma ordem social hierárquica (p. 166). Eliot considera que o conjunto maior dos homens, desprovido de certa capacidade reflexiva, “opera mais por meio de emoções e instintos do que por

meio da mente” (p. 166), por isso sua aposta na religião. Por este motivo, o papel da elite cultural para Eliot será “promover um desenvolvimento maior da cultura em sua complexidade orgânica: cultura em um nível mais consciente, mas ainda a mesma cultura” (ELIOT *apud* EAGLETON, 2011, p. 166-167).

Ao trazer R. Williams para tensionar com Eliot, Eagleton apresenta uma diferença significativa entre os autores neste debate. Enquanto para Eliot “uma cultura é comum mesmo quando sua elaboração é reservada aos privilegiados poucos”, para Williams, “uma cultura é comum apenas quando feita coletivamente”. (ELIOT *apud* EAGLETON, 2011, p. 168). Para Williams, “uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros, e não aquela na qual valores criados pelos poucos são depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos”. (EAGLETON, 2011, p. 169).

A noção de Williams de uma cultura comum é, assim, inseparável da mudança radical socialista. Ela exige uma ética de responsabilidade comum, plena participação democrática em todos os níveis da vida social, incluindo a produção material, e o acesso igualitário ao processo de criação da cultura. Mas o produto dessa atividade política consciente é, ironicamente, uma certa inconsciência. A cultura comum de Williams é tanto mais quanto menos consciente do que a de Eliot: mais, porque envolve a participação ativa de todos os seus membros; menos, porque o que será produzido por essa colaboração não pode ser nem projetado de antemão, nem completamente conhecido durante o processo de construção. (EAGLETON, 2011, p. 169).

O debate acima evidencia certa tentativa de hierarquização da produção cultural. Se para Eliot a “alta cultura” parece ter sua maior importância na cultura, especialmente na cultura política, Williams irá defender que somente o que é produzido de forma

coletiva ganha importância no seio cultural. E neste debate, uma questão se arrasta a algum tempo: nas possibilidades de transformações culturais, quem tem nas mãos o poder da mudança, a elite cultural ou a grande massa popular? Eagleton parece transitar entre a dialética que envolve, tanto a elite cultural como a produção daqueles que seriam, para Eliot, menos conscientes de sua atuação no âmbito da cultura. E esta é uma questão que parece necessitar de muitas reflexões, ao menos para continuar sendo desenvolvida, já que uma possível solução ainda não aponte no horizonte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra analisada em questão nos revela quão atual é o debate que envolve o termo cultura. Eagleton, certo de que não apresentaria nenhuma resposta pronta e acabada sobre a questão, faz de sua obra uma grande problematização de conceitos, significados e categorias que envolvem o campo de estudo da cultura. Sem dúvida, não se trata de uma leitura para iniciantes, tamanho é o alcance e diálogo que o autor estabelece com outros críticos culturais e com outras áreas do conhecimento. Por isso mesmo, analisar a obra se revelou como um desafio neste momento.

De todo modo, a obra expressa justamente aquilo que o autor almejava no início de sua empreitada no livro: expor a dialética que envolve o termo cultura e, assim, avançar para o debate no campo das “ideias” sobre cultura. Cultura, que para Eagleton, está muito longe de ser apenas aquilo que vivemos, uma vez que ela também é aquilo para o que vivemos, ou seja, afeto, vínculos familiares, satisfação emocional, pertencimento, dentre outros.

Os caminhos percorridos por Eagleton nos permitiram situar criticamente a cultura no curso da história, ficando evidente nos capítulos analisados o alcance político que a cultura assumiu, especialmente por intermédio das contradições que, uma vez muito bem desenvolvidas por Eagleton, nos permitiram, a partir

de sua problematização, transitar no debate contemporâneo que a cultura se encontra envolvida.

REFERÊNCIAS

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-81

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 225-275

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA IMAGINAÇÃO EM BACHELARD E FORMAÇÃO

Simone Alexandre M. Corbiniano¹

INTRODUÇÃO

Refletir acerca da imaginação significa pensar o próprio problema da vida criadora. Sob a perspectiva contemporânea significa ainda discutir a permanente elaboração de um novo psiquismo no qual o espírito se dispõe à abertura, ao conhecimento que ao final é sempre um autoconhecimento. A imaginação para Bachelard não está no plano formal da tradição filosófica moderna que a compreende como representação de um objeto percebido. Neste contexto encontramos-a na contramão de toda formalização lógico-empírica da imagem, na oposição à ideia da imaginação como um prolongamento natural da faculdade de formar imagens da realidade, haja vista que a imaginação se apresenta, mais precisamente, como a instância das ‘imagens que ultrapassam a realidade’. Não sendo mera substituta da realidade sensível a imaginação faz corpo

1 Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Atua nas áreas de História e Fundamentos da Educação. Doutora e Mestre pela Universidade Federal de Goiás, desenvolve estudos ligados à área da Educação, História e Filosofia. corbiniano.ufg@gmail.com

com a emergência do *logos*, é um domínio lógico em sentido *lato* marcado por uma discursividade própria como estrutura imanente, inteligente e expressiva do psiquismo humano. A realidade imaginária é evocada antes de ser descrita, ela põe em questão o vigor da criação, o reencontro com a juventude da imaginação ativa, dando espaço ao inesperado, à lembrança como um princípio de assimilação *formal* e descontínuo, que visa uma forma por ela mesma. O conhecimento pronto a instruir assim como um imaginário pronto a ser assimilado é promovido pela cultura de massa imediatamente interessada, na qual o imaginário está predominantemente voltado a um código de validade externo e reificado. A educação e cultura articula à verdadeiros sistemas de interiorização, de produção de subjetividade na qual indivíduos normalizados renunciam à sua singularidade e criação sob o encantamento ideológico do mundo da utilidade. Nesse sentido, a imaginação reserva certo espaço às idealidades e à criação potencializando o psiquismo móvel e projetivo nas experiências formativas.

Refletir acerca da imaginação significa pensar o próprio problema da vida criadora, e sob a perspectiva bachelardiana significa ainda discutir a permanente elaboração de um novo psiquismo no qual o espírito se dispõe à abertura, ao conhecimento, que ao final é sempre um autoconhecimento. O psiquismo da razão se constitui para Bachelard segundo dois eixos: o da objetividade epistemológica e o da fenomenologia da imaginação. Embora se constituam como experiências opostas, essas duas dimensões não são tão estranhas entre si no que se refere ao rompimento com a rigidez dos hábitos do espírito instruído e domesticado pelos valores imediatistas, pela indústria cultural e todo o arcabouço ideológico da cultura contemporânea.

Espírito científico e espírito poético ou imagético em Bachelard são faces diferentes de um mesmo espírito racional, ainda que, para se pensar com base em qualquer um dos dois pontos de vista, seja necessário “opor ao espírito poético expansivo o espírito científico taciturno, para o qual a antipatia prévia é uma

saudável preocupação.”² A questão do imaginário se realiza num plano simbólico a partir do qual os valores objetivos e subjetivos não são tão facilmente distintos como se poderia pensar.

A imaginação para Bachelard não está no plano formal da tradição filosófica moderna que a compreende como representação de um objeto percebido. Encontramo-la na contramão de toda formalização lógico-empírica da imagem tal qual se pode compreendê-la em Kant ou Descartes. Em Kant, por exemplo, a imaginação é sobretudo uma faculdade intermediária entre a intuição sensível e o entendimento, erigindo-se como instância esquematizadora ou prenunciadora da percepção objetiva do sujeito. Para o filósofo alemão, a

*capacidade da imaginação é a faculdade de representar um objeto também sem a sua presença na intuição. [...] o sentido interno contém a mera forma da intuição, mas sem ligação do múltiplo na mesma, por conseguinte não contém ainda nenhuma intuição determinada, a qual só é possível mediante a consciência da determinação do sentido interno pela ação transcendental da capacidade da imaginação (influência sintética do entendimento sobre o sentido interno), ação que denominei síntese figurada.*³

Kant apresenta uma primeira abertura ao apelar a compreensão das imagens como lembranças, tornando-as presentes e revigoradas no sentido de considerá-las partícipes da criação e do conhecimento, o filósofo as denomina de capacidade produtiva da imaginação, contudo sua atividade intrínseca é diferente da compreensão da *imaginação material* bachelardiana especialmente pelo fato que na perspectiva kantiana a imaginação é espontaneidade. Bachelard, por outro lado, se opõe à compreensão da

2 BACHELARD, G. *A psicanálise do fogo*, p. 2.

3 KANT, I. *Crítica da razão pura*, p. 89 – 90.

imaginação como um prolongamento natural da “faculdade de formar imagens da realidade”,⁴ haja vista que para ele a imaginação se apresenta, mais precisamente, como a instância das “imagens que ultrapassam a realidade”,⁵ sendo assim a imaginação não é secundária ao entendimento, e nem tributária da visão. Não se prestando à mera substituta da realidade sensível, a imaginação para Bachelard faz corpo com uma emergência do *logos*, é um domínio lógico em sentido *lato* marcado por uma discursividade própria como estrutura imanente, inteligente e expressiva do psiquismo humano.

Bachelard muda a compreensão da imaginação clássica que tem uma ênfase sensório-intelectual ligada às etapas do conhecimento como queria Kant, para promovê-la como acontecimento de linguagem, mudança esta convocada por um contexto mais amplo ligado às próprias rupturas do pensamento.

A história da filosofia moderna, desde Kant, vem fortemente marcada pela valorização da experiência, da vida prática, das coisas do dia a dia. “Não há dúvida que todo o nosso conhecimento começa com a experiência”, lemos no primeiro parágrafo da *Crítica da Razão Pura*. Parece ter razão Foucault ao ver o filósofo como “o limiar de nossa modernidade”. E, com isso, sancionamos, também, a idéia de que o nosso tempo recusa o idealismo, os dogmatismos, a pura representação. Descartes mereceria, assim, o título de maior inimigo de nosso pensamento. O conhecimento como representação, se assumirmos a interpretação de Heidegger e, também, a de Foucault, teria sido o modo privilegiado da teoria do conhecimento dos clássicos do século XVII e XVIII. Uma época em que a linguagem, a verdade, se

4 BACHELARD, G. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*, p. 18.

5 *Ibid.*, p. 18.

retira do mundo e adquire o estatuto estranho de imagem. Nossa relação cognoscente não se daria mais, então, com o mundo, mas com o seu representante, a idéia, o signo. Nossa cultura toda (ocidental), durante dois séculos, nada mais considerava senão apenas a “ordem das razões”. E com isso se entendia, antes de tudo, a ordem do visível. Uma visão domesticada, preparada apenas para ver naturezas simples. [...] Em linhas gerais, a filosofia contemporânea toda não mais se contenta apenas com a ordem das idéias. E não se trata, penso, de uma simples correção procedimental. Muda o modo de ser da filosofia. Não mais o mundo como imagem, em que as relações se esgotam na dualidade representante-representado, mas, sim, como realização, invenção do homem.⁶

Nesse novo contexto a imaginação não é mero degrau para chegar ao conhecimento objetivo. Como dimensão autônoma ligada à noção de imaginação material, nada tem a ver com a compreensão de um materialismo positivista, estático e pesado, ela acolhe na obra de Bachelard os complexos e as tendências primárias que são profundamente ativas. Funda-se aqui um projeto diferente de psiquismo dinamizado pelo simbolismo dos elementos materiais integrantes de uma imagética em que ganham corpo tanto uma imaginação quanto uma objetividade que concorrem para um projeto ambivalente de psiquismo.⁷

6 TERNES, J. Expérience première et valeurs rationnelles. In. *Cahiers Gaston Bachelard*, p. 51 - 52.

7 Cf. BACHELARD, G. *A água e os sonhos*, p. 1 - 20. Cf. também, QUILLET, P. *Introdução ao pensamento de Bachelard*, p. 88 - 91. Em *A água e os sonhos* (2013a), *Lautréamont* (2013b) e também *A psicanálise do fogo* (2008) Bachelard ressalta a tensão necessária provinda de um primitivismo das ideias. A materialidade de todo psiquismo criador desdobra-se da relação radical do psiquismo humano com o mundo, passando também por atitudes irrefletidas, ou por projeções de forças materiais que encontram raízes na profundidade dos registros pulsionais.

A imaginação remete a uma dimensão psíquica em que as imagens e as valorizações íntimas emergem segundo uma perspectiva histórica ligada ao mundo das matérias e das forças, é um fundo de cosmicidade impessoal próximo da vida pré-natal.⁸ A imaginação reverbera, por vezes, numa região psíquica mais profunda que a da intersubjetividade e dos complexos.

No outro extremo, talvez se possa dizer que a efetivação da sublimação poética, assim como pensamento dialético (ou científico), é realizante de sínteses criadoras do espírito, ao mesmo tempo em que é desrealizante da necessidade sensorial. Distinguir o materialismo bachelardiano da esfera do *ser* material em si, ou da vida orgânica expressa no *bíos*, torna-se indispensável, pois a materialidade se dá a conhecer por suas reverberações expressas na racionalidade do *lógos* como narrativa, autocompreensão, como reflexão. Em *A filosofia do não*, Bachelard delimita a experiência da imaginação material como um evento de razão e linguagem para explicitá-la, nesse caso, junto ao pensamento objetivo:

Queríamos com efeito dar a impressão de que é nesta região do ultra-racionalismo dialético que *sonha* também o espírito científico. É aqui, e não algures, que nasce o sonho anagógico, aquele que se aventura pensando, que pensa aventurando-se, que procura uma iluminação do pensamento através do pensamento, que encontra uma intuição súbita no além do pensamento instruído. O sonho ordinário trabalha no outro polo, na região da psicologia das profundidades, de acordo com as seduções da *libido*, as tentações do íntimo, as certezas vitais do realismo, a alegria da posse. Não se poderá conhecer bem a psicologia do espírito científico enquanto não se conhecer bem estas duas espécies de sonho.⁹

8 QUILLET, P. *Introdução ao pensamento de Bachelard*, 1977.

9 BACHELARD, G. *A filosofia do não*, p. 22 – 23.

Para Bachelard a imaginação é projetiva, ela faz corpo com a inteligência: “o imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas *imagens* [em si]; a princípio ele tem necessidade de uma *presença* mais próxima, mais envolvente, mais material. A realidade imaginária é evocada antes de ser descrita.”¹⁰ Está em questão o vigor da criação, o reencontro com a juventude da imaginação ativa,¹¹ dando espaço ao inesperado, à lembrança como um princípio de assimilação *formal*, “que visa uma forma por ela mesma, é bem diferente do projeto que visa uma *forma* como signo de uma realidade desejada, de uma realidade condensada em uma matéria.”¹²

Assim a imaginação material se desvencilha do espírito propedêutico e das *categorias do entendimento* kantianas, ganhando a independência necessária para afastar os “estados fósseis do recalque intelectual”,¹³ adentrando a escala do inconsciente, além de um princípio de assimilação do simbolismo, dos registros míticos, do estado de imprudência objetiva, e de criação. Segundo Bachelard, ao liberar as intuições,

a imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver ‘visões’. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios.¹⁴

A autonomia e o valor da imaginação nos leva a pensar que toda criação inclui a necessidade de lutar contra os hábitos instituídos, implica a incerteza, uma incerteza que indica vigor e relevância dos registros oníricos, por vezes, é na “inocente” expressão das imagens que se encontra a presença e o tom de uma personalidade.

10 *Id.*, *A água e os sonhos*, p. 126.

11 *Cf. Id.*, *Lautréamont*, p. 116.

12 *Ibid.*, p. 116.

13 *Ibid.*, p. 118.

14 *Id.*, *A água e os sonhos*, p. 18.

Considerando as diferentes faces, tanto a epistemológica como a da imaginação em Bachelard, compreende-se que “a tarefa do conhecimento e a tarefa da criação seguem um mesmo plano, e ambas estão inacabadas.”¹⁵ O conhecimento pronto a insruir, assim como um imaginário pronto a ser consumido, muitas vezes leva à promoção da cultura de massa, imediatamente interessada, na qual o imaginário está predominantemente voltado a um código de validade externo e reificado. Tal cultura articula verdadeiros sistemas de interiorização, de produção de subjetividade na qual indivíduos normalizados renunciam à sua singularidade e criação sob o encantamento dissimulado e ideológico do mundo da utilidade, da produção e do consumo. Nesse sentido, em matéria de criação e formação, reservar um espaço aos onirismos e às idealidades, é ainda potencializar um psiquismo móvel e projetivo nas experiências especulativas.

A experiência imaginativa se desdobra de uma polarização de *forças vitais*, do sobressalto de um *querer-viver* ligado ao mundo das matérias ou das forças imanadas antropológicamente com os registros de sua criação visceral.¹⁶ Tão logo se afaste dessa zona fugidia, há uma retração, um empobrecimento da vitalidade do espírito. “Também o homem morre do mal de ser um homem, do mal de realizar cedo demais e demasiado sumariamente sua imaginação, e de esquecer, enfim, que poderia ser um espírito.”¹⁷

A natureza ativa dessa metamorfose da imaginação material quebra a monotonia reguladora das formas subsistentes e realistas, sua atividade se expressa no descontínuo dos atos, na soma de possibilidades vitais para a construção de um objeto. “Mas estes instantes não são meditados, não são saboreados em seu isolamento, eles são vividos em sua sucessão solavancada e rápida. Não há o gosto da metamorfose sem o gosto pela pluralidade dos atos.”¹⁸

15 *Id.*, *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, p. 294.

16 *Cf. Id.*, *Lautréamont*, p. 19.

17 *Ibid.*, p. 19.

18 *Ibid.*, p. 20.

Esta produção vital é essencialmente discursiva, revela o modo como todo o conhecimento e toda a criação caminha.

A formação na escola de cultura geral é um exemplo dos processos de subjetivação que em grande medida se realizam numa zona psíquica na qual os elementos complexos – mantenedores das instâncias imaginativas mais primitivas – já estão cambiados com os elementos da cultura interessada. Neste contexto inter-subjetivo, a experiência formativa ganha corpo junto a um campo em que a primitividade se afasta, dando vida à atividade psíquica em campos já domesticados nos quais prevalecem os complexos, o conhecimento comum e o artefato. Diante do avanço da normalização sobre a criação, Bachelard dá ensejo ao reconhecimento da imaginação dinâmica, e o sentido do primitivismo das ideias, abrindo o canal em direção, não à uma subjetividade a ser preenchida, mas à uma subjetividade a ser criada, individuada, liberada à criação objeto, afinal “encontrar o objeto é de fato encontrar o sujeito: é reencontrar-se no momento de um renascimento material.”¹⁹ De acordo com Bachelard,

no reino da linguagem mais que alhures, os valores intelectuais, os valores objetivos, os valores ensinados são rapidamente opressivos. A *poesia primitiva* que deve criar a sua linguagem, que deve ser sempre contemporânea da criação da linguagem, pode ser estorvada pela linguagem já aprendida. O devaneio poético como tal é rapidamente um devaneio que conhece e até, quem sabe, um devaneio escolar. Devemos nos desvencilhar dos livros e dos mestres para ir ao encontro da *primitividade poética*. É, portanto, necessária uma verdadeira coragem para fundar, antes da poesia métrica, uma *poesia projetiva* assim como foi necessário algo de gênio para descobrir – tardiamente –, sob a geometria métri-

19 *Id.*, *A formação do espírito científico*, p. 65.

ca, a geometria projetiva, que é verdadeiramente a geometria essencial, a geometria primitiva.²⁰

Na formação do espírito quanto mais se dedica à vocação pragmática ligada às necessidades transitórias da sociedade contemporânea, mais se reconhecerá fora dos interesses primordiais do psiquismo do sujeito. Aniquila-se a vontade de intelectualidade assim como a criação, quanto mais se adere ao princípio de utilidade, desdenha-se da capacidade imaginativa quanto mais se interdita a curiosidade do espírito determinando sua zona de ação.

Pensar a atmosfera da criação e da formação da personalidade sob uma ordem de cuidados ligados ao imaginário, é libertar a mente para torná-la ativa, sobretudo, para desvencilhar-se do já instituído. Este caminho outro – agressivo para os hábitos arraigados – abre possibilidades para as lições filosóficas que a imaginação pode oferecer. Quer se postule o ser matemático, quer se apresente o objeto poético, o esforço é igualmente o de aproximar-se da tarefa de criação, ainda que por caminhos diferentes, o objetivo é implicar o espírito e a realidade num destino comum. Na relação do homem com o significativo à medida que ele modela os signos à imagem dos impulsos, na autenticidade do ser, é que há o ensejo da criação de um objeto, seja de arte, de conhecimento, ou de afeto.

Ademais, ao tocar no universo de um simbolismo universal, acessível noutro campo pela técnica dos sonhos como o fazem os psicólogos por exemplo, Bachelard não se desdobra apressadamente nos processos psíquicos, não tem pretensões de delinear quaisquer conceitos ou ideias nesse campo, mas indica caminhos que levam a pensar que tanto na obra de arte da poética, assim como na descoberta científica, o inventor trabalha sobre uma imagem interior, assim como um pintor trabalha na presença de uma paisagem. Trata-se de por em questão na formação certa memória arcaica que pode em alguma medida ser aflorada em direção ao

20 *Id.*, *Lautréamont*, p. 42.

campo da consciência, seja no campo dos valores, do mito, dos heróis, ou da própria história. Nosso autor indica que o caminho da imaginação é transmutar as imagens provindas da percepção, provocar a abertura de novas formas de existir. A característica essencial da imaginação é a mobilidade, a vivacidade, a inspiração ao novo, emblema do percurso do real ao imaginário, percurso que é todo conhecimento, e que ao fim e ao cabo é sempre um autoconhecimento.

Multiplicar as possibilidades de abertura do espírito inclui experiências que permitam o inesperado, que recebam as questões desestabilizadoras e por vezes turbulentas como um método crítico. Para Bachelard o plano da imaginação, assim como, o da “formação do espírito científico, não é apenas reforma do conhecimento vulgar, mas é ainda uma *conversão* dos interesses. Reside nisso justamente o princípio do engajamento”²¹, encontra-se neste ponto uma inestimável dimensão da formação do sujeito. O projeto crítico da ciência lida com as vicissitudes da razão, conquista sua própria fecundidade, mantendo-a alerta diante dos conhecimentos habituais, sistemáticos e positivos. No mesmo nível, o imaginário é matéria artesanal carregada de onirismos, fértil em certa dose de violência e de transgressão, mas “não é absolutamente solidário com o imperialismo do sujeito, que ele não pode se constituir numa consciência isolada.”²² A imaginação, originariamente, não demonstra provas de objetivação nem toca no absoluto.

Estamos longe de reconhecer e atingir toda a capacidade metafórica. Na formação escolar as dificuldades se apresentam sobretudo na possibilidade de romper ou cessar de emitir opiniões absolutas. As contribuições estão ainda a construir nesse campo, por hora é temerário afirmar simplesmente que a formação escolar escolar que se tem não ofereça quaisquer subsídios imaginativos para o sujeito. Pois, cabe questionar ainda se é possível haver formação sem processos ideológicos, sem algum tipo de valor simbólico?

21 BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*, p. 32.

22 BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*, p. 15.

Os atuais problemas institucionais gravíssimos que atormentam a escola de formação geral e a impedem de realizar uma formação aberta, sensível e inteligente como se poderia esperar de uma educação ampla e imaginativa, talvez, não sejam tão atuais como se poderia crer a princípio. Aspirando estudar os traços dos valores de conhecimento envolvidos pela racionalidade moderna, dedicar-nos-emos na pesquisa proposta à um estudo da imaginação, sua importância e autonomia em relação aos esforços do pensamento objetivo. Nos diferentes contextos descontínuos do pensamento reencontramos o clima, a forma e o lugar daquelas mentalidades que, direta ou indiretamente, expressam um valor simbólico no campo da racionalidade escolar desde uma ordem primitiva até uma perspectiva dialética. Nesse sentido,

enquanto a educação define o homem pelos caracteres que o constituem, Bachelard considera que se deve defini-lo pelos caracteres que o fazem evoluir, pelos caracteres que o fazem ultrapassar a condição humana, que o tornam um 'super-homem'. [...] A natureza do homem consiste, pois, em ser capaz de se afastar da natureza pela cultura. É pela cultura que o homem, ultrapassando a condição humana, se torna um super-homem. Ultrapassar a condição humana significa, de um lado, transformar-se, evoluir e, por outro, transformar a própria natureza, criando uma surrealidade.²³

Essa razão surreal não contradiz o pensamento anterior até sua extinção, mas lhe dá a fluidez, desdobra lhe numa rigorosa reificação: “é necessário devolver à razão humana sua função de turbulência e agressividade”.²⁴ Pois, este é um racionalismo que confronta, desafia e multiplica as ocasiões de pensar, abrindo-se a

23 BULCÃO, M. Bachelard e os caminhos do super-homem. In. *Reflexão*, n. 62, p. 71 -72.

24 BACHELARD, G. *L'engagement rationaliste*, p. 7.

um surrealismo pelo qual razão e sensibilidade poderão ser restituídas uma a outra sem prejuízos à dialética que se elabora entre pensamento e realidade. Não obstante, engana-se quem pensar que está é uma aposta centralizada unicamente no progresso científico. Bachelard introduz uma filosofia do homem plural que abraça o pensamento e também o imaginário. “O homem cria a ciência, ao mesmo tempo, em que se entrega ao jogo fascinante de imaginação poética. Conforme mostram os textos bachelardianos, ciência e poética são caminhos para se alcançar a ‘sobre-humanidade’.”²⁵

A natureza retificadora alcança a escola nesse contexto em que a razão inventa mediante potencialidades outrora inativas e ociosas; essa escola tem “menos necessidade de descobrir coisas que ideias”.²⁶ Participante da modernidade, em oposição à vida cotidiana, a escola caracteriza-se como formação que é deformação. É imaginação e inteligência permanentemente recomeçadas. “O espírito é escola”²⁷, na medida em que se expanda a formação como um prolongamento surracionalista de cultivo do espírito. A questão pedagógica que emana de Bachelard toca, especialmente, no alargamento da formação²⁸, criando as condições para que o espírito evolua do ponto de vista da imaginação, da criação e do pensamento.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não*. Trad. Joaquim José Moura Ramos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril cultural, 1978, p. 1 - 87. (Os pensadores)

25 BULCÃO, M. Bachelard e os caminhos do super-homem. In. *Reflexão*, n. 62, p. 71 -72.

26 BACHELARD, G. *L'engagement rationaliste*, p. 16.

27 *Id.*, *O racionalismo aplicado*, p. 81.

28 CORBINIANO, Simone Alexandre M. *Conhecimento escolar e valores epistemológicos contemporâneos*, p. 201-216.

_____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. 2. ed., Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *A psicanálise do fogo*. 3. ed., Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

_____. Idealismo discursivo. In. _____. *Estudos*. Apresentação Georges Canguilhem. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. *Lautréamont*. Trad. Fábio Ferreira de Almeida e apresentação de Eliane Robert de Moraes. Goiânia: Edições Ricochete, 2013.

_____. *L'engagement rationaliste*. Préface de Georges Canguilhem. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. (Bibliothèque de philosophie contemporaine).

_____. *O racionalismo aplicado*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

BULCÃO, Marly. Bachelard e os caminhos do super-homem. In. *Reflexão*, n. 62, Campinas: Instituto de Filosofia – PUCCAMP, 1995, p. 71-72.

CORBINIANO, Simone Alexandre M. Conhecimento escolar e valores epistemológicos contemporâneos. In. COELHO, Ildeu Moreira, FURTADO, Rita Márcia Magalhães. (Orgs). *Universidade, Cultura, Saber e Formação*. Campinas SP: Mercado de letras, 2016, p. 201 – 216.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4. ed. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1991, v. 1. (Os pensadores).

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In. *Os melhores poemas de Fernando Pessoa*, Seleção de Tereza Rita Lopes, 4. Ed. São Paulo: Global Editora, 1988, p. 164.

QUILLET, Pierre (Org). *Introdução ao pensamento de Bachelard*. Trad. César Augusto Chaves Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

TERNES, José. Expérience première et valeurs rationnelles. In. *Cahiers Gaston Bachelard - Bachelard au Brésil*. Organização e apresentação de Marly Bulcão et al. Editions Universitaires de Dijon, année 2001, n. 4, p. 51-59. (ISBN 2-906645-40-0).

_____. Bachelard e a psicanálise. In. *Fragments de cultura*. v. 15, n. 6, p. 965-978, jun., Goiânia: IFTEG, 2005.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DA NOVA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA: DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ E A LDB N.9394/96

Libna Lemos Ignácio Pereira¹; Marcelo Mello Barbosa²;
Odiones de Fátima Borba³; Roneide Braga Santos⁴

INTRODUÇÃO

Esse ensaio tem por objetivo apresentar uma análise das principais políticas educacionais do período pós-reabertura polí-

-
- 1 Graduação em Pedagogia (UniEVANGÉLICA). Mestre em Educação (Universidade de Guarulhos). Professora Adjunto do Centro Universitário de Anápolis, UniEVANGÉLICA. <libna@unievangelica.edu.br>
 - 2 Graduação em Ciências Sociais (UniEVANGÉLICA). Mestre em Educação (Universidade de Cuba). Professor Adjunto do Centro Universitário de Anápolis, UniEVANGÉLICA. <marcelomello@unievangelica.edu.br>
 - 3 Graduação em Ciências Sociais (UFG). Mestre e doutora em Geografia (UFG). Professora Titular do Centro Universitário de Anápolis, UniEVANGÉLICA. <odiones@unievangelica.edu.br>
 - 4 Mestre em Educação (PUC/GO) e Professora da Secretaria Estadual de Educação de Goiás <roneidesantos@gmail.com>

tica no Brasil, de modo a compreender como as demandas e perspectivas da sociedade civil e como, de fato, elas foram concretizadas pela classe política. Os fatos histórico-políticos considerados mais relevantes para essa análise foram a Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96. Partindo do estudo destes dois documentos, procuramos, à luz da teoria, avaliar o direito à educação, tendo como referência empírica uma unidade escolar da Secretaria Municipal de Goiânia. A metodologia para a realização desta pesquisa baseou-se em revisão da literatura associadas à observação e entrevistas com representantes da comunidade escolar.

Neste ensaio fazemos uma análise das principais políticas educacionais do pós-reabertura política, para compreendermos como foram sonhadas e materializadas as principais políticas para a educação nesse momento recente da história recente do Brasil, para que à luz da teoria possamos avaliar se a escola Municipal Aristocledes Teixeira contempla o direito à educação e à gestão democrática, conforme preconizam a Constituição de 1988 e LDB 9394/96.

O estudo da História da Educação no Brasil tem nos revelado o quanto o estado Brasileiro tem negligenciado à população uma educação de qualidade - problema que começou no período colonial e que perdura até os dias atuais. Discutir as políticas educacionais é algo imprescindível, visto que o estudo do tema tem nos levado a perceber o quanto elas têm sido historicamente falhas em garantir educação de qualidade para todos os brasileiros.

As políticas educacionais da década de 1990 revelaram uma profunda preocupação de colocar toda criança na escola, meta que tem sido atingida por meio de políticas assistencialistas e tem garantido o acesso das crianças à educação formal. No entanto, atualmente, o debate tem se pautado nas desigualdades de aprendizagem, visto que o acesso à educação não foi suficiente para garantir a permanência dos alunos na escola e nem a aprendizagem de qualidade. Em estudo realizado por Arroyo (2010, p. 1382), ele chama a atenção para a estas desigualdades de aprendizagem e afirma que,

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostos pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação.

O Estado brasileiro tem avançado no quesito acesso, no entanto, o ingresso do maior número de crianças ou adultos no sistema de ensino não tem sido suficiente para superar as desigualdades educacionais. Os sistemas de avaliação em massa têm demonstrado as imensas lacunas existentes entre escolas brasileiras e das escolas brasileiras comparadas às de outros países. Assim, a questão da qualidade da educação pública tem sido um incômodo que a “República, de democracia, de justiça e equidade” não tem conseguido superar (ARROYO, 2010).

Nosso objetivo, no presente ensaio, é fazer uma análise desse processo, avaliando as principais políticas educacionais da pós-reatertura política, para compreendermos como foram sonhadas e materializadas as principais políticas para a educação nesse momento recente da nossa história, para assim avaliarmos se essas políticas têm garantido o direito à educação e à gestão democrática, conforme preconizam a Constituição de 1988 e LDB 9394/96.

Nossa pesquisa baseou-se em dois tipos de levantamento. O primeiro, de natureza bibliográfica, em que nos apoiamos nos conhecimentos de autores que tratam do assunto. O segundo, de natureza empírica, por meio de visita a uma escola municipal de Goiânia, onde fizemos a observação e entrevistamos representantes do corpo docente, discente, administrativo e a gestora.

Contribuíram com este estudo diversos autores, entre eles: Brzezinski (2010), Vieira e Freitas (2003), Belloni (2010), Haddad e Ximenes (2010), Pereira e Teixeira (2010) e Severino (2010). Estes foram referência, não desprezando os demais que serviram de base para a compreensão do tema em questão.

CONTEXTO HISTÓRICO

O sonhado retorno à democracia começou a ser vislumbrado no Brasil em meados dos anos 1980, com o processo de reabertura política e com a promulgação de uma nova constituição em 1988, a “Constituição Cidadã”, que promoveu muitas expectativas por parte dos movimentos sociais organizados, pois trazia em seu bojo a esperança de que todos os brasileiros tivessem acesso aos direitos básicos. Entre esses direitos está o acesso à educação. Vejamos, então, quais serão as principais políticas para a educação dentro desse contexto de retorno ao Estado democrático.

O período de 1988 a 1996 (recorte histórico do estudo) foi muito conturbado em termos políticos. Vieira e Freitas (2003) definem esse momento como um período de transição, marcado pelo desejo de mudanças e por estabelecer um Estado de Direito para todos os cidadãos.

Em termos políticos, podemos dizer que José Sarney (1985 – 1999) teve seu governo marcado pela transição para a democracia e pelo forte desejo de participação por parte dos movimentos sociais organizados devido ao longo jejum provocado pela ditadura. Mas em termos econômicos, permanecem o arrocho salarial e a inflação. Com o fim do governo Sarney, inicia-se o governo de Fernando Collor (1990 – 1992), marcado especialmente por três fatores: fim precoce do mandato, escândalos, mudanças drásticas na economia. Seu governo representou um claro divisor de águas no que se refere à política econômica, abrindo as portas do país à competitividade internacional. O governo Itamar Franco (1992 – 1995) teve como fatos mais marcantes o plebiscito no qual foi mantido o regime republicano, o presidencialismo e o lançamento do Plano Real. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) teve, por grande triunfo, a derrota da inflação e a solidificação do Plano Real. As duas principais propostas de seu governo foram: privatização de grandes empresas estatais e o Programa Avança Brasil, que tinha por objetivo, a inclusão dos excluídos. Em relação à Constituição Cidadã, ele alterou muitos

dos direitos sociais conquistados. Em termos econômicos, houve a estabilização monetária e a persistência da desigualdade social.

Quanto às políticas educacionais, Vieira e Freitas (2003) definem como um período de indefinições nos três primeiros governos e explicitações no último, e, apesar das expectativas, não foram percebidos grandes avanços, nem se verifica uma continuidade entre os governos. O governo José Sarney foi de indefinição de novos rumos. Não se percebe um projeto capaz de responder aos tempos de transição e às demandas de educação que neles se colocam. Documentos do período estão em sintonia com o desejo de participação latente na época e revelam a preocupação em universalizar a educação básica, entre esses documentos, a Carta Magna, que mobilizou educadores desde 1986, quando o tema começou a ser discutido.

No governo Fernando Collor, a educação é caracterizada como um espetáculo. Quando assumiu a presidência, as medidas econômicas se tornaram o centro e a educação ficou em segundo plano. Em seu governo, foi lançado o PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania -, que a imprensa e os educadores acolheram com ceticismo. Foi lançado também o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação (1991-1995). Mas seu governo já havia caído em descrédito e o plano passou despercebido. O fim desse governo não revelou nada de concreto para a área da educação.

O governo de Itamar Franco pode ser considerado uma tentativa de retomada que teve dois momentos: inicia-se em torno dos debates para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e o segundo, na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos. Esses eventos não se tratam de um planejamento estrito, mas de ouvir a sociedade. Ainda que identificado como “tentativa de retomada”, as políticas educacionais ganharam força no governo seguinte. No geral, houve um saldo positivo em torno dos debates, abrindo espaço para mais reflexões no próximo governo.

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) caracteriza-se pelas explicitações de novos rumos. Em seu governo é lançado um conjunto de ações que vão sendo deflagradas pelo executivo e legislativo. Estas alteram de modo significativo nosso sistema educacional, tanto no que se refere à educação básica quanto à educação superior. A principal mudança foi a aprovação da LDB 9394/96, que dispõe sobre o Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. O Fundef tem por objetivo vincular 60% das despesas de Manutenção e desenvolvimento do ensino exclusivamente para o Ensino Fundamental e pagamento de professores. Foi criado um sistema de controle do sistema educacional por meio de avaliações como o Saeb, Provão e Enem. Ao lado dessas medidas, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que objetivavam “propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno” (VIEIRA; FREITAS, 2003, p.169). Foram lançados alguns programas e outros foram fortalecidos: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação).

Por dois mandatos consecutivos (1995/1999 e 1999/2002), o Brasil manteve além do mesmo presidente - Fernando Henrique Cardoso (FHC), o mesmo ministro da educação - Paulo Renato de Souza. A política para a educação adota um projeto de destacada preponderância econômica e de caráter privatista. Essas mudanças são explicadas no contexto de uma economia globalizada e da política neoliberal assumida pelo governo.

Para Sguissardi (2009), o governo brasileiro estabeleceu o projeto para a educação em atenção às recomendações do Con-

senso de Washington, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, quais sejam:

[...] redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos. (SGUISSARDI, 2009, p. 200).

As medidas tomadas durante o governo FHC tinham como suporte o alcance das medidas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente no tocante à expansão da educação superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu capítulo sobre a educação superior, reconhece o baixo índice de jovens cursando o nível superior no Brasil.

[...] a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) (BRASIL, MEC, PNE, 2001, p. 63).

Esses dados se configuraram enquanto um indicador para o estabelecimento de políticas nacionais que favoreceram a ex-

pansão da educação superior no Brasil. Nesse sentido, dentre as diversas metas e objetivos do PNE 2001, destacam-se as seguintes:

Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País [...]. (BRASIL, MEC, PNE, 2001, p. 67).

Todo o escopo das políticas para a educação tomava, por referência, uma perspectiva de Estado moderno, gerencial e menos burocrata, em que o mercado e a competição atuariam, naturalmente, enquanto “reguladores” do sistema, potencializando a oferta desse nível de ensino, conforme previa o PNE.

Os programas dos anos 90 mostram a busca por políticas de qualidade, mas os resultados não foram os esperados. Houve um avanço no número de alunos matriculados, mas permaneceu a baixa qualidade do ensino oferecido. Outra ação de destaque foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) com a intenção de definir novos rumos para as políticas educacionais. Ele foi marcado por muitas polêmicas entre governo e sociedade civil. O governo o aprovou, mas com muitos vetos, especialmente em relação ao aumento de recursos.

DIREITO À EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA “CONSTITUIÇÃO CIDADÃ”, NA LDB 9394/96 E NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O direito à educação e à gestão democrática representam as categorias referenciais da Nova República determinadas pelo desejo social manifestado no processo de redemocratização do país a partir de 1985, com o final da ditadura militar. A Constituição de 1988, denominada como a “Constituição Cidadã”, caracterizou-se pelo desejo de acesso aos direitos e à democracia plena, contudo, historicamente, essa não foi a resposta dada à população

brasileira, no sentido de que a perspectiva de participação popular motivada pela abertura política não foi saciada na sua plenitude.

Por outra parte, essa Constituição refere-se à educação como um bem social de grande escala, na medida em que, dentre os outros documentos similares, foi caracterizado como o de maior vulto e delineado em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e destacado quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61). O documento em si, ao ampliar suas normativas legais, referenda o direito à educação, a gestão democrática, a formação docente, a inclusão em todos os seus sentidos, o pluralismo e a liberdade, por meio da implantação e adoção de políticas públicas capazes de contribuir para materializar a educação como preceito constitucional na sua magnitude.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 dá início a um novo ordenamento jurídico para o Estado Brasileiro e toda a sociedade. A partir de sua publicação, os municípios brasileiros passaram à condição de entes federados, sendo detentores de relativa autonomia para que formulassem suas políticas públicas no campo da educação por meio da criação dos seus próprios sistemas de ensino, de maneira tal que o aspecto democrático se vislumbrasse a partir desse momento no desenvolvimento municipal.

A educação é um direito constitucional, conforme o explicitado no art.5, que declara:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. CF, 1988).

Nessa lógica, após muitos debates e embates em que participaram os movimentos sociais organizados da sociedade civil, políticos, estudiosos das questões educacionais e segmento ligados à educação em geral, a legislação da educação brasileira teve, no apagar das luzes do ano de 1996, sua aprovação no Congresso

Nacional. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996 - Lei 9.394/96, que contém 9 títulos, 5 capítulos, 5 Seções e 92 artigos.

A LDBEN define a educação como um direito e não um privilégio, conquanto esse direito esteja alicerçado nas condições efetivas de realização; por outro lado, reflete a necessidade da lógica da gestão democrática, da qualidade, do financiamento e da valorização do docente, como componentes fundantes do projeto maior da educação brasileira e das políticas educacionais. Ainda que a LDBEN assegure a emancipação cidadã por meio de uma educação de qualidade para todos e em todos os níveis, a sociedade brasileira não alcançou esse direito em sua integralidade. Os entraves que surgiram ao longo do tempo perpassam os mais diversos aspectos e pontos, seja de ordem, política, jurídica, social e econômica.

Assim, questões como o financiamento da educação, aspecto fundamental para se efetivar qualquer proposta de governo ou política de Estado, têm na sua origem as mais diversas dificuldades em sua configuração: interesses políticos, interesses dos agentes financiadores, principalmente os internacionais, que interferem decisivamente nos destinos dos recursos para educação nacional, e mesmo os relacionados ao mercado educacional.

Outros aspectos também importantes a ressaltar acerca da efetivação da lei perpassam pela contínua formação dos professores e, em igual sorte, a valorização da classe, as desigualdades ainda reinantes de todas as ordens, a ideia de inclusão numa sociedade excludente sem precedentes e a falta de mecanismos para se equacionar efetivamente as disparidades. Nesse cenário, desponta o descaso das autoridades, em especial com a promoção de políticas públicas na esfera da educação que forneçam as bases de uma educação, que esteja em consonância com a transformação da sociedade, tendo em vista que esse é um dos caminhos importantes para o desenvolvimento de um povo.

As mudanças apresentadas tiveram, de um lado, grupos que se colocaram favoráveis ao que propunha a nova lei, partindo de

um referencial, não só teórico, mas, sobretudo, um modelo explicitamente neoliberal que atendia efetivamente aos desejos dos conservadores e, por outro lado, militantes, professores e estudiosos, que se colocaram atentos e contrários ao que aparentemente propunha a nova legislação educacional. Os desdobramentos da lei evidenciaram uma estrutura não tão aberta, democrática e factível em suas ações para atender às necessidades dos estados, dos municípios e principalmente das escolas, e, mais especificamente, nas salas de aulas.

Há de se entender que nesse período tão fecundo uma série de políticas foi desenvolvida, o que denota uma maior participação, nem por isso amplamente articulada, dos entes públicos envolvidos, e que não atendeu de maneira salutar ao desejo daqueles para quem essas ações se destinavam.

Na perspectiva da tomada de decisão em busca de uma educação de qualidade, há uma distorção entre o mundo vivido e o oficial do sistema, como afirma Brzezinski (2008, p.174),

O mundo vivido também é aquele que faz enfrentamentos ao mundo oficial, principalmente porque o sistema não prioriza as políticas educacionais nas ações governamentais, porque o governo não propõe a assumir políticas de Estado em relação à educação e à formação e valorização socioeconômica do magistério.

O mundo oficial, por seu turno, é aquele que “turbina” as estatísticas para dar respostas às expectativas das agências internacionais e apresenta como produto um retrato retocado do analfabetismo funcional que grassa na categoria de professores da educação básica.

A luta pela democratização do país e, em especial, a busca da autonomia pedagógica e a melhoria da educação fizeram com que se organizasse, no interior dos movimentos sociais, alguns eventos que, de certa forma, foram decisivos nos desdobramen-

tos das etapas vindouras. Dentre eles, destacamos: IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em setembro de 1986; Criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), 1986; V Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto de 1988 em Brasília.

A IV Conferência Brasileira de Educação (1986) reuniu pesquisadores, professores e estudantes de todo Brasil. O tema do evento foi Educação e Constituinte e, resultado dos debates foi elaborado uma carta na qual relatam as péssimas condições da educação brasileira e propõem 21 itens para a melhoria da educação, numa perspectiva de estabelecimento de uma política de Estado. Dentre elas, destaca-se a universalização do ensino, enquanto direito por uma educação pública e de igual qualidade; a obrigação do Estado em oferecer creches e pré-escolas; carreira nacional do magistério, com valorização da carreira, salário digno e condições satisfatórias de trabalho; a autonomia e democratização da educação superior; a União deve assegurar a qualidade dos estabelecimentos educacionais; e que o Estado assegure formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos níveis de ensino. O evento foi realizado novamente em 1988, em Brasília, com o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”. Em 1991 aconteceu o VI CBE em São Paulo, com ampla participação de educadores na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade social para todos.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi criado em 1986 para contribuir com o processo Constituinte. O Fórum desenvolveu amplo debate da educação nacional para a elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, que culminou na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. A participação do Fórum foi fundamental para que a Constituição assegurasse uma “concepção de educação pública, gratuita,

laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado” (BOLLMANN, 2010, p. 661).

Foi também uma iniciativa do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a proposição do Plano Nacional de Educação (PNE), entre 1996 e 1997. A proposta do PNE foi resultado de amplo debate público e democrático. O Plano proposto preconizava

a escolarização como um patrimônio da sociedade e sua administração, planejamento e execução devem se dar de forma mais ampla e democrática possível, abrindo espaço para todas as concepções culturais, etnias, princípios e orientações, respeitando o conteúdo expresso na Constituição de 1988. O Fórum, composto por diferentes entidades representativas da sociedade, é um exemplo da ação da sociedade civil organizada nos debates que resultaram no PNE (BOLLMANN, 2010, p. 674).

A proposta de PNE apresentado ao governo sofreu as alterações, com vetos em itens, especialmente aqueles referentes ao financiamento público para a educação.

Com o término da vigência do PNE anterior, é importante mencionar o novo Plano Nacional da Educação, Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 (PNE 2014-2024), que surgiu com a expectativa de, pelo menos amenizar diversos problemas na educação brasileira. Depois de muito debatido em diversas instâncias representativas da sociedade civil brasileira, tem-se as metas para a educação. Dentre as 20 metas, a meta 19 apresenta a temática “Gestão Democrática na Educação”.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevenindo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 83)

Sem entrar em detalhes, o PNE 2014–2024, apesar dos avanços em relação ao PNE anterior, apresenta dificuldades na sua compreensão e, mesmo depois de ampla discussão para a sua formulação, verifica-se ausência de regulamentação e de planos específicos para a educação nas esferas estaduais e municipais que levem à efetivação de medidas democratizantes na escola pública básica.

As Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública são exemplos de mobilização da sociedade em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, expressa na Constituição Brasileira. A gestão democrática da escola e o chamamento à participação social nas decisões da política nacional de educação são conquistas recentes, mas que expressam a atuação de entidades representativas no desejo do bem comum.

A Gestão Democrática na escola inicia a partir desses debates e tem a perspectiva de promover propostas que convergem para modelos de gestão calcados em formas mais participativas, flexíveis e descentralizadas, lembrando sempre que melhorar a qualidade do trabalho da escola, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização a partir das suas necessidades básicas e em consonância com a autonomia garantida pela legislação pertinente. Para verificar um exemplo foi realizada uma visita técnica em uma escola pública de Goiânia, onde observamos o funcionamento da escola e dialogamos com gestores, professores, estudantes e pais quanto à participação na vida escolar.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARISTOCLIDES TEIXEIRA

A escola foi fundada em 16 de março de 1987 e o nome é em homenagem ao professor e médico Aristoclides Teixeira (professor da UFG), médico que atendia gratuitamente as pessoas da região e doava cestas básicas. A escola está situada na Rua Paraíso, s/nº - Vila Pompéia, Goiânia/GO.

Em 2015, a escola atendia 711 alunos, sendo 350 alunos no turno matutino e 361, no turno vespertino. O Ideb da Escola, em

2011, foi 5,1 e o anterior, registrou 4,5. Esse dado demonstra melhoria no desempenho dos estudantes.

Dando ênfase principalmente ao direito à educação e à Gestão democrática, foi possível verificar a intenção da equipe gestora em democratizar as ações e decisões da escola e também o atendimento à demanda da comunidade e sua permanência na escola.

Essa prática na gestão atual iniciou-se com um processo eleitoral organizado por uma comissão designada pela Secretaria Municipal de Educação, com regimento próprio e todas as reuniões registradas em atas.

As mudanças ocorridas com esse processo estão claras para os entrevistados: o processo pedagógico melhorou e a estrutura física da escola também. O Conselho Escolar é atuante ao lado da diretora. A escola aproveita bem a sua autonomia para ajustes no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Interno e na elaboração do Calendário Escolar. Para a professora entrevistada, a partir das ações para a democratização da gestão escolar, todo o grupo decide sobre as questões da escola.

É interessante a percepção que os segmentos da escola têm sobre a importância de envolvimento coletivo no processo de gestão: “Gestão democrática é participação coletiva, é garantia de educação de qualidade” (diretora). “Gestão democrática é ter a possibilidade de dar opiniões, escolar e ajudar” (depoimento de aluno). “Gestão democrática é o direito de escolha. Eu posso escolher o que é melhor para a escola” (pai de aluno).

Ao mesmo tempo, há dificuldade de envolvimento dos pais nas rotinas escolares. Professores e funcionários participam mais frequentemente nas reuniões e conselhos de ciclos, deliberando sobre os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

Está clara para a comunidade escolar a importância de se garantir o direito à educação, o estímulo à permanência e à formação escolar de qualidade. Ela não só se preocupa com o ingresso do aluno, mas também com o bom desempenho nas atividades escolares. O nível de evasão é quase nulo. A escola desenvolve um

projeto de atendimento individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem (com oficinas de leitura, escrita, reflexões e práticas), para que tenham condições de acompanhar o desempenho dos demais colegas com sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas políticas dos anos 1990 do século XX são fruto de um processo lento e gradual de luta da sociedade brasileira para ter seus direitos básicos garantidos, logo após o longo jejum provocado pela ditadura militar. Entre tantos direitos almejados pela população está o da educação, como condição necessária a emancipação da pessoa humana. Todavia, o que vimos logo nos primeiros governos democráticos foram ações políticas paliativas que não conseguiram atingir os problemas estruturais da educação brasileira. Nos últimos governos, especialmente com a aprovação em 1996 da LDB 9394/96 percebemos uma nova tentativa de melhorar a qualidade do ensino no país, no entanto, estas políticas ainda não foram suficientes para minimizar as desigualdades educacionais, especialmente no que se refere ao ensino oferecido para as classes sociais mais empobrecidas.

De positivo, temos uma quase universalização da educação básica, mas que ainda não atingiu os outros graus de ensino e também não alcançou a qualidade necessária para colocar em igualdade de direitos os alunos provenientes de escolas públicas e particulares.

A comunidade escolar que serviu de base para nossa pesquisa empírica, nos deixou claro a importância da gestão participativa no esforço para garantir a permanência dos alunos com sucesso na aprendizagem. No entanto, essa ação é própria daquela escola. Não observamos, por parte das políticas públicas e das ações de governo ações efetivas para a garantia do acesso e permanência na escola, com ensino de qualidade. Muitos desafios estão postos, no caso da escola visitada, ainda faltam políticas de inclusão escolar com uma estrutura necessária para receber alunos com necessidades especiais.

O estudo da história política da educação no Brasil demonstra que já conseguimos alguns avanços positivos, todavia muito ainda precisa ser feito para democratizarmos o acesso, a permanência e a qualidade da educação em todos os níveis para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e Desigualdades: À procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BRASIL, MEC/INEP. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10172/2001. Brasília, Congresso Nacional, 2001.

_____. *Decreto n. 6096 – REUNI*. Brasília, 24 de abril de 2007.

_____. Exposição de motivos – anteprojeto de Lei da Educação Superior. *Revista Inter-ação*. Vol. 30, n. 1, jan./jun./2005.

_____. *Educação Superior Brasileira 1991 -2004*. Brasília: INEP, 2006.

BELLONI, I. A educação superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 149-166.

BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 167- 219.

HADDAD, S.; XIMENES, S. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos*. São Paulo: Cortez, 2007. P. 130 -148.

PEREIRA; E, W.; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007. p.99-129.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007, p.62-76.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L. e FREITAS, I. M. S. de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2003.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO PARA O DEBATE

Gina Glaydes Guimarães de Faria¹;

Sthifane Keithy Silva Araújo²

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva contribuir para a discussão acerca dos processos de medicalização de crianças e adolescentes, tendo como pressuposto as relações intrínsecas entre indivíduo e sociedade. Discute-se que a medicalização, uma consequência da patologização dos problemas escolares, diz respeito ao deslocamento de questões sociais e políticas para a área médica implicando a individualização de questões que necessitam ser compreendidas em suas determinações sociais e biológicas, reciprocamente determinadas. Resulta de uma pesquisa bibliográfica em andamento voltada ao estudo de questões relacionadas ao fracasso escolar que é usualmente associado aos chamados distúrbios de aprendiza-

1 Professora associada da Faculdade de Educação/UFG, vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura e ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE, à linha de pesquisa Fundamentos dos processos educativos. E-mail: ginaggfaria@gmail.com

2 Formanda do curso de Pedagogia da FE/UFG, bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) entre ago. 2015 a jul. 2017. E-mail: sthifane@gmail.com

gem. O estudo bibliográfico tem como campo de investigação o periódico *Cadernos de Pesquisa*, referência na área educacional. Até o momento foram selecionados 72 artigos que tratam direta ou indiretamente de questões relacionadas ao fracasso escolar, tendo sido analisados 33 trabalhos. A leitura dos artigos orienta-se por uma planilha de análise e documentação e segue as diretrizes para a realização da pesquisa bibliográfica e para a leitura de textos científicos (GIL, 2008; LIMA, MIOTTO, 2007; SEVERINO, 2016). A literatura educacional tem indicado a psicologia histórico-cultural como um contraponto às teses medicalizantes e, nesse sentido, adota-se como emblema para a discussão o artigo de Eidt e Tuleski (2010) em que as autoras problematizam a questão da medicalização na perspectiva da Escola de Vigotski. Afirma-se que não se trata de desconsiderar a importância da medicação de doenças e nem tampouco a determinação biológica para o desenvolvimento humano. Critica-se a redução dos problemas do cotidiano em sintomas de doenças e as formas de se considerar questões subjetivas sob o reducionismo psicologizante.

Este trabalho tem como finalidade contribuir para o debate sobre a medicalização dos processos de escolarização de crianças e adolescentes, tema que tem ocupado espaço cada vez mais amplo nos estudos e pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Afirma-se a existência de um progressivo aumento de medicalização da vida cotidiana, particularmente inquietante no que diz respeito aos processos educativos porque representa um retorno à patologia para justificar os problemas de escolarização. Está em curso o recrudescimento das teses naturalizantes/biologizantes para explicar as dificuldades de aprendizagem e de comportamento na escola o que expressa um retrocesso quanto à compreensão das relações entre indivíduo e sociedade e um reforço às relações sociais vigentes, marcadamente excludentes.

A discussão aqui proposta parte de um estudo inicial, resultado de uma pesquisa em andamento que tem como finalidade estudar questões relacionadas ao fracasso escolar. Trata-se de um

estudo bibliográfico que está sendo realizado em artigos veiculados no periódico *Cadernos de Pesquisa* (2007–2016), um periódico de referência na área educacional (FARIA, 2015). Criado em 1971 pela Fundação Carlos Chagas, tem divulgado ininterruptamente a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada à educação por meio de trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios, resenhas, dentre outras modalidades de textos científicos. Para a seleção dos artigos buscou-se o site de buscas do próprio periódico em que foram inseridos termos pertinentes à temática como fracasso, exclusão, inclusão, dificuldade de aprendizagem, dentre outros. Neste primeiro levantamento foram selecionados 72 artigos. Entretanto, à medida que o trabalho avançava constatou-se que artigos de interesse da pesquisa não tinham sido selecionados e outros não tinham relação com o tema. Adotou-se, então outro critério para composição do *corpus* da pesquisa: a leitura de todos os resumos veiculados no período compreendido entre 2007 a 2016, com o objetivo de certificar a pertinência dos artigos selecionados pelos termos de busca e incorporar outros que não tivessem sido incluídos. Até o momento foram lidos todos os resumos publicados entre 2007 a 2012, um total de 220, tendo sido selecionados 33 que tratam de questões relacionadas ao fracasso escolar, também lidos e analisados. A leitura dos artigos, orientada por uma planilha de análise e documentação, segue as diretrizes para a realização da pesquisa bibliográfica e para a leitura de textos científicos (GIL, 2008; LIMA, MIOTTO, 2007; SEVERINO, 2016).

No andamento da pesquisa, a temática da medicalização foi identificada o que suscitou interesse por seu estudo à medida que os chamados distúrbios de aprendizagem têm sido reiteradamente vinculados à produção do fracasso escolar. O texto que se segue expressa uma primeira aproximação ao tema e tem como objetivo indicar em que medida as relações entre biológico/social se repõem nesta discussão em que uma guinada para a biologia tende a se expressar nas leituras acerca da medicalização dos processos edu-

cativos. Pretende, ainda, contribuir para a difusão desta discussão, necessária à escola e aos cursos de formação de professores. Neste caso, sobretudo por meio dos estudos realizados na área da Psicologia da Educação, área que se constitui na interface da Psicologia com a Educação.

Considerado um tema clássico na pesquisa educacional, o fracasso escolar tem sido estudado sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Um ponto fundamental nesta discussão foi a crítica da tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais expressas na escola, entre outras, nas teses do determinismo racial, nas explicações das diferenças individuais por meio de um cientificismo normalizador e nas chamadas “teorias” da deficiência cultural e da diferença cultural. Envolvendo desde os princípios do darwinismo social às explicações oriundas do higienismo mental escolar às chamadas culturas inferiores ou diferentes, estas concepções de fracasso escolar explicavam não apenas as desigualdades escolares mas ainda justificavam o acesso desigual aos níveis escolares mais avançados (PATTO, 1993).

Estudado de modos diferentes em momentos diferentes, o fracasso escolar configurou-se explicitamente como objeto de estudo, no Brasil, nos anos de 1980, numa perspectiva de crítica às relações sociais fundadas na contradição entre capital e trabalho (PATTO, 1988). Se para alguns a década de 1980 teria sido uma década perdida, para Dermeval Saviani, no que tange à educação, os anos de 1980 foram um dos mais férteis para a educação brasileira.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pe-

dagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2007, p.411).

Naquele momento, temas como cidadania e democratização embasavam políticas e ações destinadas à superação das desigualdades educacionais, particularmente no âmbito dos governos estaduais, eleitos em 1982, muitos em oposição à ditadura militar. No âmbito da produção científica, os programas de pós-graduação em educação se denunciavam as mazelas da escola pública também afirmavam a possibilidade da instituição contribuir para um projeto social que visasse ao bem comum.

Os limites da escola pública eram evidenciados por meio das pesquisas que indicavam os altos índices de exclusão escolar, especialmente na então primeira série do 1º Grau, quando, oficialmente, ocorria a alfabetização. A evasão e a repetência nos anos iniciais de escolarização eram referências para os estudos relacionados ao fracasso escolar, base de uma discussão crítica que indicava os limites lógicos e históricos de pesquisas que contribuíam para referendar as relações sociais vigentes.

Dentre os diversos trabalhos publicados à época, cita-se o estudo de Gatti, Patto, Kopit e Almeida (1981), um marco dos estudos críticos sobre o fracasso escolar. Esta pesquisa, desenvolvida por uma equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, foi considerada um divisor de águas nos estudos do fracasso escolar conforme indicam Barretto (1980) e Patto (1988), na medida em que adotava como referencial teórico o materialismo dialético e o estudo etnográfico, até então pouco usual nas pesquisas em educação no Brasil.

Barretto (1980), numa *Comunicação* realizada na SBPC de 1980, apresentou os objetivos das pesquisas em andamento na Fundação Carlos Chagas que, segundo a autora, propunham uma nova abordagem para a pesquisa educacional. O posicionamento

teórico dos novos projetos foi claramente apresentado nos seguintes termos:

A posição que adotamos não se identifica com a crença daqueles que acreditam ser a educação por si só um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, nem também com a posição dos que a encaram como simples reflexo das distorções da estrutura social mais ampla. Antes a vemos como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global (Barretto, 1980, p.85-86).

Assim, embora a escola reproduzisse a sociedade de classes e, segundo a autora, “seria surpreendente se assim não fosse”, indicava que as pesquisas em andamento buscavam analisar e identificar, tanto no âmbito da legislação quanto no campo da escola, o “espaço de manobra” que deveria ser potencializado no interesse das classes trabalhadoras. Situando as pesquisas numa vinculação intrínseca com a política educacional, propunha “repensar politicamente a escola de 1º grau em todas as suas instâncias”, reivindicando à legislação, sempre regida pelos princípios liberais, “aquilo que ela diz que é preciso fazer, mas que efetivamente não faz cumprir” (Barretto, 1980, p.86).

Patto (1988) também evidenciou o referencial adotado pela equipe de pesquisadores como uma ruptura teórica e prática em relação aos estudos sobre o fracasso escolar até então realizados no Brasil, pois teria superado tanto as vertentes médico-psicológica, as teses da privação cultural, impregnadas de determinismo ambiental, e as teorias reprodutivistas.

Além da ruptura temática, garantida pela atenção renovada aos aspectos estruturais e funcionais da instituição escolar, essa pesquisa educacional de

vanguarda trouxe consigo também uma ruptura política, ao superar a concepção liberal do papel social da escola, segundo a qual a educação escolar estaria à frente das reformas sociais (PATTO, 1988, p.75-76).

O fracasso escolar como objeto de estudo permitia desvelar as contradições de uma escola que passava de mera reprodutora das desigualdades sociais para um espaço de disputa hegemônica, organicamente vinculada ao interesse da classe trabalhadora. Adotando como referencial teórico as teses de Gramsci, especialmente a partir da obra de Georges Snyders intitulada “Escola, classe e luta de classes”, buscava-se “a fusão da concepção científica da história e da experiência concreta da luta de classes” (Snyders, 2005, p.192). Nesse sentido o trabalho de Patto (1993) é clássico. Por meio de uma crítica interna à psicologia, contribuiu para desvelar os processos psicossociais constituídos e constituintes de uma dinâmica escolar intrinsecamente produtora de fracasso escolar.

No campo educacional brasileiro, a abordagem crítica foi incorporada por educadores que passariam a buscar as “brechas”, expressão utilizada por Gouveia (1985), por onde poderiam ser criadas formas de atuação que tornariam a escola espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática e para alguns segmentos, um projeto societário que superasse as relações sociais capitalistas. Tal abordagem tentou romper com as polarizações em torno das explicações para o fracasso escolar ao conceber a escola como instância mediadora dos interesses das classes sociais antagônicas, situando a produção social do fracasso escolar no marco da sociedade de classes.

Destacava-se o compromisso com a qualidade da escola pública em que a superação dos altos índices de repetência e evasão, dentre outros processos educacionais, eram objetos de reflexão de distintas áreas do conhecimento. Coube à sociologia um papel fundamental à medida que a crítica às relações sociais vigentes efetivava-se por diferentes perspectivas teóricas, desde as teses re-

produtivistas às análises gramscianas, por exemplo. Ocorre que neste movimento de crítica da educação, a psicologia da educação, cujos pressupostos orientavam majoritariamente os processos educativos, foi fortemente criticada.

Assim, nos finais da década de 1970, no contexto de busca pela redemocratização do país, a psicologia da educação, segundo Loureiro (2008), entra

(...) em um momento de latência, caracterizado por um movimento de negação da validade de seu conteúdo, uma vez que produto de um reducionismo psicologista, que busca explicar, ao nível psicológico de uma suposta natureza do homem, processos cuja existência insere-se na constituição da sociedade, escamoteando, por intermédio dessa inversão, as relações de exploração econômica e dominação política que estão na base desta constituição (LOUREIRO, 2008, p.47).

Resultado da discussão do “reducionismo psicologista”, a reorientação teórica da psicologia da educação sedimentou-se na auto crítica aos seus pressupostos em que a defesa do indivíduo em sua relação recíproca com a sociedade foi incorporada às análises dos processos educativos. O indivíduo e seu processo educativo passariam a ser pesquisados em suas múltiplas determinações, como a obra de Maria Helena Sousa Patto intitulada “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”, acima citada (PATTO, 1993).

Entretanto, desde sua origem a psicologia e as próprias ciências sociais e humanas são marcadas por diferentes “estilos de pensamento” em que as “figuras e figurações do indivíduo” apresentam-se como um grande enigma da modernidade (IANNI, 2000). Conforme Resende (2007), apesar de permanecer a tendência de se compreender a relação indivíduo/sociedade como duas realidades distintas, conforme os princípios do liberalismo e da livre concorrência, há que se tencionar tal relação de modo

a apreender os nexos internos da realidade social e da realidade individual, mutuamente determinados. Compreender o indivíduo na materialidade das relações sociais permite problematizar os processos que o constitui, transcendendo a aparência de suas expressões comportamentais, “para encontrar elementos que abalam de forma decisiva a concepção de um indivíduo autônomo, independente, natural e a-histórico” (RESENDE, 2007, p.33).³

Miranda (1999) discute a relação indivíduo e sociedade no âmbito da psicologia, mais especificamente em relação à psicologia do desenvolvimento. Afirma que o desenvolvimento humano se dá pelo trabalho, isto é, por meio da relação do homem com a natureza e com os outros homens. A hereditariedade e a maturação, vinculadas intrinsecamente as condições sociais e culturais, expressam as múltiplas determinações do humano. Esta dicotomia entre interno/externo, natural/social tem servido historicamente para justificar muitas formas de preconceito e discriminação racial (MIRANDA, 1999).

Para Gouvêa e Gerken (2010, p.117), a psicologia do desenvolvimento institucionalizou-se mediante estudos da infância tendo por base a biologia. Entretanto, desde as primeiras publicações no âmbito dos estudos psicogenéticos foram produzidas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas mediante um movimento simultâneo de “especialização e diferenciação” com forte preocupação quanto a ações de intervenção social, particularmente “nos mais distintos espaços sociais de inserção da criança”, tais como a família, a creche e a escola. O estudo do desenvolvimento humano é marcado por deslocamentos e inflexões

3 A autora discute como as teorias de Marx e de Freud são definitivas para a compreensão do indivíduo em sua relação com a sociedade. “As razões e os limites das considerações sobre o pensamento desses dois autores devem ser entendidos naquilo em que se aproximam e se distanciam, ou seja, no que se afirmam e se negam. Não há coincidências, encontros e uma síntese redentora entre eles. E também não se trata de aproximar o pensamento de ambos. Trata-se, antes, de buscar, no seu pensamento e esforço crítico, os elementos que abalaram a ideia de indivíduo autônomo e auxiliaram na reflexão sobre indivíduo e sociedade” (RESENDE, 2007, p. 31-32).

teóricas, constituindo-se, nos dias de hoje, um recrudescimento da biologia na área das ciências humanas e sociais, sob um “renovado darwinismo social”.

Este movimento parece estar ocupando cada vez mais espaço nas explicações para os processos psicológicos em que desenvolvimento e aprendizado se sobressaem. O desenvolvimento tende a ser analisado sob os parâmetros da normalização e este retorno obscurece as bases materiais da constituição humana o que favorece, por exemplo, os processos de medicalização da sociedade, tão em voga nos dias de hoje. Em relação à psicologia do desenvolvimento, desde os anos de 1980, a teoria histórico-cultural tem ocupado um lugar de destaque no contraponto às abordagens naturalizantes/individualizantes do desenvolvimento humano, porque

Entende-se que essa vertente oferece possibilidades de preencher as lacunas da psicologia ocidental com conhecimentos produzidos em uma sociedade revolucionária e, ao intitular-se psicologia dialética, denota, com esse título um conhecimento conforme aos interesses das classes economicamente exploradas e politicamente dominadas da sociedade, pelo fato de terem sido os princípios da dialética materialista que permitiram o desvelamento do caráter de classe do conhecimento científico (LOUREIRO, 2008, p.49).

Não é o caso de se aprofundar a discussão sobre a inserção da “Escola de Vigotski” na área da educação, mas de indicar em que medida a compreensão do indivíduo em suas múltiplas determinações pode desvelar processos sociais que de modo predominante são explicados e enfrentados por meio de métodos que acabam por justificar as desigualdades sociais e escolares. É possível que a psicologia histórico-cultural tem sido a referência mais citada na literatura educacional para fazer o contraponto às teses da medicalização da educação.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés, professoras vinculadas à UNICAMP, têm pesquisado e denunciado o processo de medicalização desde os anos de 1980 e mais recentemente, em uma coletânea de artigos voltados à temática, à luz da ciência médica, demonstram que o termo evidencia o deslocamento de questões inerentes à vida cotidiana para o campo médico e para áreas afins como a fonoaudiologia, a enfermagem, a fisioterapia e a própria psicologia. A “invenção das doenças do não-aprender” expressa na

[...] medicalização do campo educacional assumiu, e ainda assume, diversas faces no passado recente, alicerçando preconceitos racistas sobre a inferioridade dos negros e do povo brasileiro, porque mestiço; posteriormente, a inferioridade intelectual da classe trabalhadora foi pretensamente explicada pelo estereótipo do Jeca Tatu, produzido pela união de desnutrição, verminose, anemia ... Preconceitos, nada mais que preconceitos travestidos de ciência! (MOYSÉS, COLLARES, 2010, p.73)

Para as autoras, a intensificação da medicalização ocorreu na década de 1980 por meio dos diagnósticos das “pretensas disfunções neurológicas, a tal ponto que hoje a maioria absoluta dos discursos medicalizantes acerca de crianças e adolescentes referem-se à dislexia e ao TDAH” (MOYSÉS, COLLARES, 2010, p.73). Souza (2010) alerta para os riscos da incorporação da visão patologizante da não aprendizagem por políticas públicas que acabam por legitimar as desigualdades sociais sob uma chancela excludente. Guarido (2010), seguindo uma perspectiva psicanalítica, ao discutir a biologização da vida inserida no contexto da medicalização, afirma que o processo de medicalizar determinado fenômeno implica antes de tudo sua patologização. Em uma lógica de mercado, o consumo de medicamentos acaba por envol-

ver especialistas no discurso pedagógico hegemônico que busca o controle e a padronização em que as próprias vicissitudes do aprender necessitam ser interditadas.

Preocupadas com o avanço da medicalização no atendimento escolar de crianças e jovens, Garrido e Moysés (2010) levantaram a produção acadêmica sobre o tema na tentativa de compreender como a aprendizagem, um processo intrinsecamente multideterminado, tende a ser explicado por um viés biologizante/individualizante sob a designação de distúrbios de aprendizagem. Onde estariam aspectos como relação entre professor e aluno, condições materiais das escolas, condições de trabalho do (a) professor(a), dentre tantos outros pontos que confluem para o processo ensino aprendizagem?

Ocorre que o fracasso na escola, ao assumir uma interpretação medicalizante, repõe sob os ombros do próprio indivíduo a responsabilidade pelo fracasso escolar. Para compreender esta problemática, particularmente no âmbito da crítica a tal perspectiva é que realizaram uma revisão bibliográfica a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), tendo no “método sócio histórico” sua base de análise.

Constataram, dentre outros, a presença de trabalhos sobre a medicalização de escolares nas áreas de educação, medicina e psicologia, com prevalência de leituras críticas na área educacional. As autoras chamam a atenção quanto a este achado porque não haveria nos cursos de formação de professores uma discussão ostensiva quanto à problemática, estando mais explícita entre profissionais da área da psicologia.

Tal fato seria decorrente de diversos fatores, como: uma má divulgação dos trabalhos na própria área educacional uma vez que que não repercutem entre os (as) docentes; interesses econômicos que obscurecem os posicionamentos críticos e a contínua renovação dos nomes para o suposto distúrbio de aprendizagem. Em relação ao último ponto, destacam que “a cada nova denominação do pretenso distúrbio, a corrente medicalizante ganha fôlego e

adeptos, ignorando, uma vez mais, a crítica de fundo já estabelecida” (GARRIDO, MOYSÉS, 2010, p.157).

Para as autoras, o processo de medicalização é uma construção social que deve ser enfrentado de modo a superar a lógica “naturalizante” da análise de questões sociais. Os trabalhos alertam para novas formas de atendimento médico e pedagógico em que as dificuldades de aprendizagem sejam apreendidas na totalidade social. No âmbito desta discussão, uma contribuição importante é a que se refere à psicologia histórico-cultural.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, EDUCAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO ESCOLAR

Adota-se como emblema para esta discussão o artigo publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, na seção Tema em Destaque, intitulado “Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural” (EIDT, TULESKI, 2010). O objetivo deste artigo é apresentar as maneiras pelas quais é concebido hegemonicamente o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), discutir a forma como a psicologia histórico-cultural compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente aquelas relacionadas à atenção e ao controle do comportamento, refletir acerca do processo ensino aprendizagem em crianças com este diagnóstico e compreender o que a psicologia e a pedagogia podem fazer para subsidiar as práticas educativas.

Eidt e Tuleski (2010) alertam para o significativo aumento do número de crianças que são encaminhadas, diagnosticadas e medicadas como hiperativas ou desatentas. Este diagnóstico tem justificado o fracasso escolar destas crianças, responsabilizando-as pelas dificuldades da escolarização. Indicam as dificuldades do diagnóstico e os possíveis problemas quanto ao uso dos medicamentos, especialmente quanto aos riscos futuros do uso de estimulantes em crianças.

Há, ainda, na literatura especializada, de acordo com as autoras, alertas quanto aos limites e às dificuldades para o diagnóstico e intervenção do TDAH expressos, dentre outros, por certa ausência de clareza em relação ao quadro clínico, especialmente quanto à distinção de outros quadros semelhantes. Em decorrência, precipitar-se-iam tratamentos e usos de medicamentos em que não são considerados possíveis efeitos deletérios quanto ao desenvolvimento infantil. Apontam para o uso abusivo de estimulantes por crianças que não apresentariam TDAH.

Na compreensão das autoras, o uso indiscriminado de medicamentos como o metilfenidato resulta de uma compreensão idealista de indivíduo em que o distanciamento do padrão de normalidade é “entendido como disfunções individuais, produto do mau funcionamento do organismo” (EIDT, TULESKI, 2010, p.124). A visão biologizante e naturalizante de constituição dos processos psicológicos reporta-se à concepção burguesa de normalidade que nos dias de hoje exacerbam-se no âmbito do neoliberalismo.

Está em curso a retomada da concepção abstrata de indivíduo, tão criticada nos anos de 1970, conforme acima exposto. À medida que se abstrai o indivíduo de sua produção material legitimam-se as explicações naturalizantes para os processos psicológicos tipicamente humanos. A exacerbação do uso de medicamentos destinados à normalização do comportamento pode ser claramente justificada pelos pressupostos médicos e psicológicos que concebem o indivíduo apenas em sua dimensão orgânica. Não é demais lembrar que estas explicações atravessam as ciências sociais e humanas desde sua origem, primando-se pela defesa da ordem social vigente.

Meira (2012) adota o mesmo referencial teórico de Eidt e Tuleski para estudar a medicalização na educação e explicita claramente que

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é

uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p.136).

Nesse sentido, para Eidt e Tuleski (2010, p.124),

O uso cada vez mais disseminado de medicamentos em crianças consideradas portadoras de TDAH, nesses últimos anos, sugere a prevalência dessa visão idealista, naturalizante e biologizante acerca da constituição do psiquismo humano. Esse tipo de tratamento é dirigido às manifestações individuais de supostas disfunções do cérebro, separadas da realidade objetiva e do contexto em que se desenvolvem.

As autoras tomam por referência um especialista em TDAH que adota em sua análise a visão dicotômica entre mente e corpo. Para o referido autor, crianças que nascem com o “transtorno” teriam poucas chances para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores como a atenção e o controle voluntário do comportamento. Nesse sentido confunde

[...] comportamentos resultantes de danos cerebrais ou lesões com ‘disfunções’, quando o cérebro possui integridade estrutural. A visão idealista se revela na ideia de que as características humanas são dadas pelo simples ‘amadurecimento biológico’ das estruturas e das funções corticais, estas totalmente desconectadas de qualquer vínculo externo. Opera-se assim a dissociação clássica entre mente e corpo, indivíduo e sociedade, característica de muitas vertentes da psicologia. (EIDT, TULESKI, 2010, p.126).

Ao adotar a tese do desenvolvimento restrito ao amadurecimento orgânico, o especialista acaba por desqualificar a própria

psicologia. Em contraposição à “visão idealista”, buscam na psicologia histórico-cultural referências consistentes quanto à compreensão do desenvolvimento em que

[...] as funções psicológicas superiores, das quais fazem parte a atenção e o controle voluntário do comportamento, não são meros processos endógenos, mas dependem fundamentalmente da apropriação dos signos da cultura possibilitada pela constante mediação de outros homens (EIDT, TULESKI, 2010, p.126).

Segundo a concepção histórico-cultural, o homem é um ser social, produto e produtor da sociedade e de si mesmo. O homem só é o que é por meio de sua relação com os outros homens, numa espiral de interiorizações e exteriorizações, formando assim suas estruturas de pensamento e personalidade.

Desse modo, não se pode desconhecer que os tratamentos químicos se efetivam nas relações sociais, muitas vezes pautados pela busca imediata de “soluções”. Os sintomas, vistos em si mesmos, são naturalizados. Entretanto, “se o psiquismo humano é produto da atividade social dos homens, para conhecê-lo é necessário conhecer a totalidade no qual ele está inserido, ou seja, a sociedade” (EIDT, TULESKI, p. 129).

Alertam que a definição de TDAH como transtorno de origem orgânica aponta para uma tentativa de contornar as contradições dos processos sociais que se repõem no indivíduo. De acordo com a teoria de Vigotski, as visões idealistas e materialistas mecanicistas do desenvolvimento do psiquismo humano estariam superadas. Por meio da atividade humana são desenvolvidos os processos psicológicos superiores, produtos de movimentos em que o mundo subjetivo vai se desenvolvendo em relação recíproca com o mundo objetivo.

Desta forma, os fenômenos psicológicos não são imutáveis; variam de acordo com o desenvolvimento histórico, com a atividade humana que se efetiva em momentos e condições materiais

específicas. Neste processo, o desenvolvimento da criança se dá em sua relação com a cultura, mediada simbolicamente.

O adulto é essencial para o processo de humanização da criança, cabendo à “linguagem

oral e escrita, as diferentes formas de numeração e de cálculo, e qualquer outro tipo de significação convencional” (EIDT, TULESKI, 2010, p. 132), as bases da internalização das funções psicológicas superiores. Estes elementos mediadores promovem o desenvolvimento voluntário dos processos psicológicos, como a atenção e o controle voluntário, o que estabelece um domínio da conduta de forma consciente.

Não por acaso, segundo a abordagem vigotskiana, a atenção é um requisito fundamental do processamento e da manutenção da aprendizagem. A atenção voluntária é desenvolvida na criança a partir do adulto, por meio de atividades que vão organizando seu comportamento, sua escrita, sua fala. De acordo com as autoras, “o adulto regula a ação da criança por um mediador externo, a atividade verbal.

A criança subordina-se às ações do adulto e ao mesmo tempo começa a formar imagens das suas ações futuras” (EIDT, TULESKI, 2010, p. 135-136). Ainda de acordo com as autoras, recorrendo a Vigotski e a Luria,

[...] o controle voluntário do comportamento é engendrado mediante a apropriação pela criança dos instrumentos culturais acumulados nos conhecimentos, na linguagem e nos comportamentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Quando passa a fazer uso de meios indiretos, como instrumentos e signos, e adquire as habilidades culturais necessárias, ela desenvolve a capacidade de reprimir a satisfação imediata de seus impulsos e necessidades e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, e dá os primeiros passos na transição para o comportamento intelectual complexo (EIDT, TULESKI, 2010, p. 136).

Afirmam, assim, as inter-relações entre o cultural e o biológico em que o primeiro vai se sobrepondo às determinações biológicas, sempre numa relação intrínseca. “O ser humano depende do que aprende, do que conhece e utiliza da cultura acumulada para ser o que é” (EIDT, TULESKI, 2010, p.138). Nessa perspectiva os chamados transtornos de aprendizagem e de desenvolvimento como o TDAH não podem se restringir às suas determinações biológicas. Concordar com a primazia do biológico implica retomar o que Magda Soares, ainda nos anos de 1980, já criticava sob a denominação de “ideologia do dom”,

[...] segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características do indivíduo: a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* – aptidão, inteligência, talento – de cada um (SOARES, 2008, p.10, grifo no original).

A relação entre adulto e criança está na base do aprendizado do autodomínio do comportamento o que envolve, dentre outros, a atenção e o autocontrole. O que a criança não constrói internamente em suas relações com a sociedade, no âmbito das explicações hegemônicas, desloca-se para fatores internos, hereditários, passíveis de tratamento. “Aquilo que concretamente a sociedade não pode oferecer por sua organização social é dado pela medicação” (EIDT, TULESKI, 2010, p. 139).

Cabe ao professor e à professora um papel essencial que é o de contribuir para o desenvolvimento da regulação da conduta da criança. Em uma sociedade cada vez mais imediatista em que modos de sentir, pensar e agir passam por importantes transformações, condizentes às exigências históricas, o TDAH precisa ser analisado em suas múltiplas determinações, à medida que se reportam às contradições da própria organização da vida material. Esta abordagem é relevante no estudo de questões relacionadas aos distúrbios de

aprendizagem em que as discussões sobre os processos de medicalização têm sido debatidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de incipiente, a discussão apresentada indica que o ingresso da psicologia da educação no movimento de luta por uma escola comprometida com os interesses das camadas populares efetivou-se, dentre outros, por uma crítica interna acerca dos pressupostos até então dominantes que orientavam os processos educativos. Desde então tem buscado estudar o indivíduo em suas relações recíprocas com a sociedade. A par da fertilidade destes estudos, depara-se nos dias de hoje com o retorno aos pressupostos de um indivíduo abstrato, sem lastro social.

Desde sua origem as ciências sociais e humanas são marcadas por diferentes “estilos de pensamento” em que as “figuras e figurações do indivíduo” apresentam-se como um grande enigma da modernidade. Narrativas científicas, filosóficas e literárias dedicam-se ao seu estudo e no enfrentamento de seus dilemas constata-se que o indivíduo “está emaranhado em determinações por meio das quais as diversidades se transformam em desigualdades, as hierarquias em alienações, os traços fenotípicos em estigmas” (IANNI, 2000, p.270).

A temática proposta neste trabalho se reporta a processos que não começam na escola e nela não se encerram. Dar andamento a este estudo implica compreender que o enigma do indivíduo deve ser enfrentado sob bases que transcendam tanto as versões subjetivistas quanto objetivistas da relação indivíduo/sociedade.

Apreender os nexos entre presente e passado é uma chave para o estudo dos processos de sociabilidade em que a patologização/medicalização do indivíduo em suas diferentes formas atravessa a sociedade e chega aos dias de hoje travestida do novo. *Novo* que se repõe em bases mais sutis, sob um “darwinismo renovado”

em que preconceitos de toda ordem continuam a ser justificados por explicações pretensamente científicas.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Elba S. de Sá. Contribuição para a democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 34, p. 84-87, fev., 1980.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 121-146, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a07.pdf> Acesso 8 mar. 2016

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Fracasso Escolar e Sentidos da Escola: Referenciais Teóricos e Metodológicos na Pesquisa Educacional. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. [Projeto de pesquisa]

GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GATTI, Bernardete A., PATTO, Maria Helena, COSTA, Marisa L. da, KOPIT, Melany, ALMEIDA, Romeu de M. A reprovação na 1ª série do 1º Grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.38, p.3-13, ago., 1981.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; GERKEN, Carlos Henrique de Souza. *Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas*. São Paulo: Cotez, 2010.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 55, p. 63-67, nov., 1985

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katályses*, Florianópolis, p. 37-45, abr. 2007.

LOUREIRO, Marcos da Silva. Psicologia da Educação no Brasil. In: MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo.(orgs.). *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2008.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.16, n.1, p. 135-142, jan./jun., 2012. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf> Acesso 20 jul. 2016.

MIRANDA, Marília G. Psicologia do desenvolvimento. A construção do homem como ser individual. Goiânia: *Educativa*, v.2, p. 45-62, jan./dez. 1999.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

RESENDE, Anita C. Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. *Educativa*, Goiânia, v.10, n.1, p. 29-45, jan./jun., 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos. In: __. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005. SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

A ASCENSÃO E O DECLÍNIO DOS MÉTODOS DE ENSINO: PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL

Virgínia Saves Gebrim²

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar as formulações educacionais dirigidas aos educadores brasileiros, presentes nas coleções pedagógicas, como: a *Biblioteca de Educação* e a *Atualidades Pedagógicas*. Criadas nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil, com a intenção de atuarem como um dispositivo estratégico na formação de uma nova mentalidade educacional. Com a pretensão de substituir os “manuais de ensino” utilizados nas Escolas Normais, revestidos de uma “missão”, os livros atuariam diretamente na preparação dos novos professores, buscando a renovação do magistério. Estava em curso, na verdade, um projeto ambicioso: formar um novo professor, de acordo com o espírito renovador da época. Nesta direção, pode-se localizar nas ideias de Claparède expostas em obras como: *A Escola*

1 Este trabalho faz parte da pesquisa em andamento, denominada: A criança, a psicologia e os dispositivos estratégicos da pedagogia nova no Brasil: a coleção *Atualidades Pedagógicas* (1930-1940).

2 Professora de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Goiás.

e a *Psicologia Experimental* de 1928 e *A Educação funcional* de 1933, a instauração de uma nova prática escolar, calcada nos processos de desenvolvimento e aprendizado dos escolares. O trabalho docente, por sua vez, se submeteria as necessidades e interesses dos alunos, de acordo com as descobertas da psicologia funcional. O educador genebrino, ao situar a psicologia funcionalista como o fundamento teórico da educação escolar, buscava redefinir a os métodos de ensino e os processos de aprendizagem, trazendo uma nova concepção de criança e de trabalho docente. Dessa forma, estes fundamentos, oriundos de um conhecimento psicológico, a psicologia funcionalista, certamente contribuíram para sustentar, informar e modificar a cultura pedagógica. Ao conceber a centralidade da criança na educação escolar, indicariam um primado dos fundamentos psicológicos da educação em detrimento dos fundamentos didáticos que compunham os métodos de ensino.

Pode-se afirmar que a constituição das concepções pedagógicas modernas tem na obra *Didactica magna*, publicada por J.A. Comênio em 1670, as bases estruturais que desenham e organizam a educação moderna: o professor, a escola como um lugar específico, na qual crianças e jovens recebem instrução e o conhecimento social, a organização das salas, materiais educativos.

Para Comênio, a tarefa de ensinar exige um profissional, um especialista que possa garantir que os conteúdos serão ensinados aos alunos. Como isso seria possível? Por um conjunto de procedimentos que dariam suporte ao professor: o método de ensino.

A complexidade da tarefa educativa, impulsionada por um novo tipo de formação, dizia Comênio, impunha um novo tipo de professor, o portador de uma ferramenta, o método de ensino, capaz de realizar a “arte das artes”:o ato educativo.

Na verdade, as ideias de Comênio sobre a “arte de ensinar” foram constituídas por intermédio de uma concepção que afirma que a origem, o ponto de partida dos conhecimentos são os sentidos humanos. Dessa forma, a importância dos objetos como

instrumentos didáticos aliados aos sentidos humanos é que levariam a produção de idéias.

Na perspectiva comeniana, a educação dos sentidos é proporcionada pela instrução, que balizaria os conteúdos, os métodos e os procedimentos didáticos. Vale ressaltar, ainda, que o processo educacional é dirigido pelo professor que planeja todas as atividades e determina os conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula.

Com a publicação de *Emílio* de Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, a arte de ensinar ganha uma maior complexidade, pois o define a educação como uma função social do educador e, assim como Comênio, valoriza o trabalho do educador.

O século XIX, se por um lado, pode ser caracterizado por um consenso pedagógico em torno das ideias de Comênio, adotadas por inúmeros educadores, que preconizavam a educação dos sentidos como o objetivo da instrução escolar, por outro, a educação enfrentava um desafio: o crescimento do número de escolas primárias em boa parte da Europa e Estados Unidos.

O pensamento de Pestalozzi, a esta altura, tendo como ponto de partida as idéias de Comênio, iria renovar as práticas pedagógicas, ao afirmar a importância da intuição na aprendizagem escolar.

Nas palavras de Pestalozzi, a educação intelectual era provida pela intuição. Mas de que forma? “A intuição dirige as formas do nosso pensamento para os conteúdos, sejam estes de ordem material ou ideal [...]” [Pestalozzi *apud* Luzuriaga, 1946, p.15].

E, ainda: “O ponto de vista mais essencial de que parto é este: a intuição da natureza é o fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único fundamento do conhecimento humano” [Pestalozzi *apud* Luzuriaga, 1946, p. 63].

As críticas de Pestalozzi, segundo Luzuriaga, aos métodos de ensino utilizados em sua época, principalmente ao ensino que era dirigido às crianças pobres, endereçava-se à ausência de conhecimentos da psicologia, afirmando:

Não vejo na organização atual destes estabelecimentos, ao menos aos que se dirigem aos pobres,

nenhum sinal de uma referência à harmonia geral e à graduação psicológica que exigem essencialmente estas leis. Isto é notório: nos meios atuais da instrução das classes baixas do povo predominam um desconhecimento geral dessas leis, uma oposição bárbara universal e geral às mesmas [...]. [1946, p. 68].

Denominado também *Lições de coisas e método objetivo*, o método de ensino intuitivo proporia uma alteração na prática pedagógica: a promoção da aprendizagem, mediante a utilização de objetos didáticos conhecidos pelos alunos. Nessa concepção, a importância dos objetos, considerados instrumentos didáticos aliados aos sentidos humanos, levariam a produção de idéias.

O método de ensino concebido por Pestalozzi, vale ressaltar, era ancorado em duas premissas fundamentais: a intuição como base de todo o conhecimento e, em decorrência desta, a importância dos sentidos na aquisição de conhecimentos. A “arte de ensinar” era a mais moderna pedagogia, como dizia Caetano de Campos³, aplicando conhecimentos universais, de acordo com Pestalozzi: a criança precisa aprender vendo, observando, imitando e praticando.

A preocupação em fornecer um estatuto científico à teoria educacional, nas décadas iniciais do século XX, já era mencionada nos artigos de periódicos dirigidos aos professores paulistas. Essa busca, de trazer para a prática educativa uma mentalidade científica, encontrou na psicologia a possibilidade para dar sustentação a essa tarefa.

3 Em resumo, os princípios pedagógicos do pensamento de Caetano de Campos se pautaram por esses aspectos: “Livre-pensador, convencido das ideias liberais de sua época, reflete as inúmeras influências que as várias correntes do pensamento europeu do século XIX difundiram no Brasil. [...] esse cientificismo, em Caetano de Campos, é usado pragmaticamente para justificar a implantação de um amplo conjunto de instituições de ensino popular, do qual a educação norte-americana é o modelo ideal que inspira”. [Reis Filho, 1995, p.59].

Em Herbart [1776-1841]⁴ encontrava-se a ideia de que a psicologia forneceria o caráter científico para a educação. A psicologia, para Herbart, possibilitaria os meios para que a educação atingisse seus objetivos. A prática do educador precisaria ser dotada de uma teoria que formulasse leis e que orientasse para o saber fazer; o caminho proposto era: “a Pedagogia como ciência, depende da filosofia prática e da psicologia. Aquela mostra o fim da educação; esta, o caminho, os meios e os obstáculos” [Herbart *apud* Luzuriaga, 1946, p. 26].

A importância da psicologia, a partir das formulações de Herbart, estaria na possibilidade de erigir um discurso científico na teoria educacional, ou seja, fundamentar o ensino como um saber racional e científico.⁵

Nesse sentido, a arte de ensinar que caracterizava o modelo escolar paulista seria abalada por discussões e críticas, sendo que gradativamente foi ganhando corpo a pretensão de se construir uma pedagogia científica. A proposta de educação enfatizava cada vez mais a necessidade de conhecer e respeitar o desenvolvimento da criança; assim, de posse desses conhecimentos, o professor poderia “prever” os processos educativos e tomar atitudes adequadas para garantir o desenvolvimento de seus alunos. A “nova pedagogia”, diferentemente da “antiga pedagogia”, ia ao encontro dos conhecimentos de outras ciências para se constituir e, paulatinamente, romper o isolamento da pedagogia.

4 Nascido na Alemanha, com formação em Filosofia, professor universitário, Herbart sucedeu a Kant na cátedra de filosofia da Universidade de Königsberg, onde fundou um seminário pedagógico com uma escola e internato. Segundo Cambi [1999, p.432]. “todos os seus escritos marcam a concepção de educação como ciência. Para Herbart, a pedagogia é ciência filosófica, que tem como objeto e fim o “o governo das crianças.. Luzuriaga[1946, p.207] considerava a “pedagogia de Herbart” individualista e intelectualista e para compensar esses defeitos, estaria a vantagem de haver fundado a corrente científica da pedagogia”.

5 Para maiores detalhes sobre as coleções pedagógicas, ver os estudos de Monarcho(1997), Toledo(2007) e Gebrim (2006) que tratam, em diferentes perspectivas a criação e o florescimento de coleções pedagógicas nas décadas de 1927 e 1930.

No ensino paulista, as discussões que ocorreram nas décadas de 1910 e 1920 sobre o método de ensino sinalizavam uma transformação nos processos de ensinar, concebido como arte. As concepções da psicologia experimental tratavam a percepção de modo mais complexo, como produto de elaboração interna.

As alterações provocadas pela entrada efetiva da psicologia como disciplina no curso da escola normal estariam relacionadas a uma valorização de conhecimentos considerados indispensáveis para a formação do professor: os científicos. As possibilidades de aplicação da psicologia experimental para a prática docente, isto é, a pretensão de que parâmetros científicos pudessem garantir uma “forma apropriada” na condução do trabalho docente, indica que as relações entre a psicologia e a pedagogia nova, nas primeiras décadas do século XX, pode ser pensada como parte de uma teia de articulações que tentava erigir um discurso que, ao penetrar na educação, procurava retirá-la da “*arte de ensinar*”.

Em contrapartida, qual seria o papel do educador? De acordo com essas aspirações e diretrizes, o movimento da escola nova firmava-se pela idéia de que o professor atuaria como intermediário, “(...) não só aproveitando as circunstâncias, mas criando circunstâncias artificiais, de que o aluno se terá de sair, agindo e raciocinando, associando e abstraíndo - organizando, enfim, a sua própria mentalidade” [Nagle, 2001, p. 324].

Nessa perspectiva, paulatinamente, os processos de ensino começariam a ser secundarizados em relação à aprendizagem, provocando um deslocamento significativo nos processos de ensino, pois se

[...] antes as lições de coisas consistiam na visão dos elementos a serem conhecidos, a partir daí, ocorreu uma transposição para o manuseio dos objetos. (...) O papel da atividade infantil adquiriu contornos mais nítidos e ganhou explicações sobre a importância deste novo tipo de contato, para os mecanismos cerebrais [Margotto, 2000, p. 183].

Nesse cenário, a psicologia se apresentava como uma ciência da modernização, pois traria o legado da ciência que tanto atraía boa parte da intelectualidade brasileira: o conhecimento científico sobre a criança.

Nas palavras de Lourenço Filho [1930, p.61]:

[...] as descobertas da psicologia moderna, no final do século XIX, possibilitaram uma psicologia descritiva da infância, na qual depois se apoiou estudo similar para as idades subsequentes. Passou-se a cogitar das diferenças individuais e, quase ao mesmo tempo dos processos de aprender.

A divulgação da psicologia experimental no Brasil, presente nas reformas de ensino nas décadas de 1920 e 1930, na formação de professores nas escolas normais, contaria ainda, com um dispositivo cultural e estratégico: a edição de coleções pedagógicas, como o projeto editorial, organizado por Lourenço Filho a *Biblioteca de Educação*, lançada em 1927 e ainda, a *Atualidades Pedagógicas*, organizada por Fernando de Azevedo, lançada em 1931, voltada para um público-alvo: os educadores brasileiros

Ao analisar as coleções, Toledo [2007, p 2] ressalta que:

Editar significa, então, interferir politicamente no estado geral da cultura nacional. E editar livros de uso escolar é colaborar decisivamente para o sucesso do programa de reforma da sociedade pela reforma da escola que então se configura como plataforma política de toda uma geração de políticos e intelectuais. Uma das plataformas desse programa era promover uma mudança de mentalidade do professor que o habilitasse ao papel de promotor da modernização do país pela escola.

Ao discorrer sobre o esforço do movimento da escola nova no Brasil em editar e tornar acessível para os educadores as coleções pedagógicas, nas décadas de 1920 e 1930, Carvalho [2001]

observa que, na verdade, se tratava de constituir um instrumento estratégico na formação de professores, renovando a cultura pedagógica da época:

Constituir coleções de livros, especialmente destinados aos professores é estratégia adequada para a realização destes objetivos. É assim que ganha relevância a edição de coleções pedagógicas destinadas a constituir e organizar o campo dos saberes representados como necessários ao exercício da docência [p.32].

Dispondo de um repertório rico e diversificado, as obras que compunham estas coleções pretendiam oferecer uma reflexão atualizada, científica para os educadores brasileiros, fornecendo um amplo leque de temas, buscando, sobretudo difundir saberes e práticas escolares que estavam sendo realizadas na Europa e nos Estados Unidos. Sob a égide de uma pedagogia contemporânea, os textos mostravam uma concepção educacional que se afirmava consensual e hegemônica, devendo ser seguida pela educação brasileira.

A necessidade de formação profissional do professorado, de dispor e organizar conteúdos específicos de didática, biologia educacional, sociologia educacional e psicologia, fazia com que a produção de livros se tornasse um projeto viável, lucrativo para as editoras e um projeto político-pedagógico dirigidos aos educadores da chamada pedagogia nova. Na difusão desses saberes pedagógicos, as publicações desempenharam um papel de destaque, como um dispositivo de circulação, de penetração e de regulação discurso e da prática pedagógica docente.

Nas duas coleções, em que pese às diferenças na composição gráfica das obras, havia uma sintonia política-pedagógica: a predominância de autores brasileiros conhecidos e autores estrangeiros renomados, comprometidos com a renovação escolar. Nos catálogos das coleções são publicados obras de autores, como: Claparède, John Dewey, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Adolphe Ferrière, Venâncio Filho, Athur Ramos, entre outros.

Com a pretensão de substituir os “manuais de ensino” utilizados nas Escolas Normais, revestidos de uma “missão”, estes livros buscam atuar diretamente na preparação de novos professores, buscando, sobretudo, a renovação do magistério. Estava em curso, na verdade um projeto ambicioso: formar um novo professor, de acordo com o espírito renovador da época.

E assim,

[...] Para o grupo de autores que apoiava politicamente a reforma e a continuidade da luta política pelas transformações da educação no Brasil, o espaço da coleção torna-se um espaço político de expressão e propaganda da ação reformadora, assim como das novas práticas que este grupo gostaria de ver implantadas no Brasil, visto que, sem estar vinculada diretamente a Diretoria da Educação, possibilitava a circulação de idéias, dos aportes teóricos e dos resultados alcançados[...]. [Toledo, 2001, p.209].

Pode-se afirmar que, por intermédio das formulações e propostas contidas nas no leque de publicações nas décadas de 1930 e 1940, há de maneira explícita uma intenção: a redefinição do papel do professor e do aluno. A concepção de professor como aquele que detém os conhecimentos e as experiências necessárias para o ato educativo é considerada ultrapassada e anacrônica. A “nova proposta pedagógica” prometia levar em conta a criança, suas experiências e interesses; é nela que se pretendia depositar o processo de geração da aprendizagem.

Uma das principais formulações deste ideário pode ser encontrada em obras como: *Escola e a Psicologia Experimental* publicada em 1928 pela *Biblioteca de Educação e A educação funcional*, em 1933 pela *Atualidades Pedagógicas*.

Nestas obras se situa, de maneira resumida, as principais ideias elaboradas Edouard Claparède sobre a psicologia funcionalista e a escola nova.

Se por um lado, Claparède, ao publicar em 1928, *A Escola e a Psicologia Experimental* propunha que:

A Psychologia não cabe propor os fins últimos da educação. Será ella, no entanto, que informará o educador sobre os melhores meios para atingir esses fins. Ademais, a Psychologia poderá ajudar a defini-los, demonstrando o que é possível alcançar dentro das leis do desenvolvimento mental, e o que é chimerico e vão. O que a Psychologia ensina, antes de tudo, ao educador é que, se ele quiser ver coroados de êxito os seus esforços, deve subordinar toda a educação a natureza particular da creança. Porque de nada adianta quere ir contra as leis naturaes [p.14].

Por outro, de maneira explicita, na obra publicada em 1933, *A Educação Funcional*, Claparède explicando: “[...] a educação funcional é a que torna a necessidade da creança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se lhe deseja despertar”[p.2].

Desta forma, os interesses do aluno precedem a prática docente. o interesse das criança, em função das suas necessidades é que deveria alavancar o processo pedagógico, seria a “ escola para criança e não mais a criança para a escola”[p.12].

Claparède defendia que a escola deveria ser transformada pelas descobertas sobre o desenvolvimento infantil, por intermédio da psicologia funcional:

[...] a escola deve inspirar-se numa concepção funcional de educação e do ensino. E tal concepção consiste em tomar a criança como centro dos programas e métodos escolares e em considerar a educação em si, como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações, determinadas por certos desejos . [1933, p.125].

Os argumentos de Claparède eram movidos pela convicção de que, par que a teoria educacional se tonasse científica, era preciso apropriar-se das contribuições da psicologia funcionalista. Situando a educação como “ação prática”, a psicologia, por sua vez, seria a ciência de referência da pedagogia, e mais, que a educação era:

[...] uma técnica, só podendo ser fundada por conhecimentos que unicamente a observação e a experiência podem fornecer. Mas o psicólogo está mal colocado para edificar sozinho esta ciência criança, tão necessária á pedagogia, pois não tem à sua disposição as crianças que precisa. Os educadores devem ser preparados, portanto, para recolher os dados necessários à psicologia genética. [1933, p. 42].

O educador genebrino compreendia que a psicologia, de caráter funcionalista, balizaria o trabalho docente, e, para isso, reportava a Herbart “A idéia de basear a educação na psicologia não é nova. Vemo-la pela primeira vez, sistematicamente aplicada, em Herbart” [1933, p.7].

Claparède via que a psicologia funcional seria a ciência moderna, que rompia com a escolástica, trazendo uma concepção de educação ativa, que incorporaria as teses pragmatistas, afirmando: “Dewey aí mostra que o que constitui, na conduta de um ser, a unidade primordial não é nem a sensação nem a reação, e sim a função, a síntese dos dois, isto é, o ato adaptado” [1933, p.23]. E mais,

Essa nova concepção da escola e do educador implica uma transformação completa na *formação dos professores*, do ensino de todos os graus. Essa preparação deve ser, antes de mais tudo, psicológica.[...] A psicologia experimental está apta a fornecer a pedagogia prática métodos adequados ao controle do valor dos processos didáticos e do rendimento escolar. (Claparede, 1933, p.173).

Nesta compreensão de educação escolar, Claparède propunha que a função do professor sofreria grandes mudanças, convertendo-se em:

Ser um estimulador de interesses, despertador de necessidades intelectuais e morais. Em vez de ser o transmissor de conhecimento, deveria auxiliar os alunos na aquisição dos seus próprios conhecimentos possuídos por ele mesmo, ajuda-los a adquiri-los por si mesmos, através de trabalho e de pesquisas pessoais. [1933 ,p.127].

Nesta concepção, a importância da atividade da criança e a compreensão do papel do professor vão contribuir para a ruptura com a “antiga escola”. A derrocada da pedagogia como arte de ensinar é provocada, ainda, na esteira do movimento renovador, simultaneamente pela flexibilização nos métodos de ensino e pela valorização das “ciências da educação” como os elementos mais significativos e fundamentais para a formação docente.

Considerados dispositivos estratégicos para a renovação da mentalidade e da prática do professorado brasileiro, os escritos de educadores escolanovistas, como os de Claparède, trouxeram para as discussões educacionais, que ocorreram na primeira metade do século XX, elementos que estão ainda presentes no campo educacional.

Podemos considerar que, ao defender uma nova concepção de ensino, que parte do pressuposto de que a criança, o seu processo de desenvolvimento é que deveria nortear o processo educativo, atribuía-se ao docente a função de prover os meios didáticos pedagógicos, como destaca Nagle [2001, p.321]:

Logo, o papel do novo educador e da nova escola é agir sobre o meio em que a criança se desenvolve naturalmente, nunca sobre a própria criança. Neste sentido a escolarização se transforma em processo endógeno. Reage-se, também, contra a rigidez dos programas e contra o significado das

matérias de estudo, o que provoca alterações na instrumentação metodológica.

Assim, instala-se um novo conceito de aprendizagem, que baseava-se, como vimos em Claparède, nos interesses e necessidades dos escolares, modificando as práticas escolares que, por sua vez, submete-se aos conhecimentos psicológicos.

Dessa forma, pode-se afirmar que, ao eleger o conhecimento psicológico sobre a criança como o elemento que orienta e define o processo pedagógico, há uma valorização do “psicológico”, que, por um lado, esvazia os componentes didáticos e filosóficos que sustentavam o ensino e, por outro lado, consubstancia a psicologia como o principal fundamento da relação ensino-aprendizagem.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, as discussões sobre a educação giravam em torno da importância do método de ensino, seja para a formação dos professores ou para aprendizagem dos alunos. Por sua vez, no correr do século XX, as inovações pedagógicas, que tornaram hegemônicas, ao eleger a aprendizagem da criança o centro do processo educativo, acabaram por provocar um esvaziamento da função docente, na medida em que o conhecimento escolar partia das experiências do aluno e não do conhecimento do professor.

Com isto, o processo de desgaste do método de ensino correspondia ao crescente interesse pela aprendizagem da criança. Os fundamentos didáticos e filosóficos que compunham o ato educativo gradativamente passariam a ser substituídos por fundamentos da psicologia experimental, reduzindo a importância do conhecimento e das orientações do professor. Tudo indica que as formulações que redefiniam a criança preconizavam, cada vez mais, uma nova dinâmica nas relações escolares e na condução do processo: a aprendizagem substituiria o ensino.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco [1999]. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP

CARVALHO, Marta Maria | Chagas de [2001]. A caixa de utensílios e a Biblioteca: Pedagogia e Práticas de leituras. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org). *Tópicos em História de Educação*. São Paulo: EDUSP.

CLAPARÈDE, Edouard [1928]. *A Escola e a Psychologia Experimental*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

_____[1933]. *A Educação Funcional*. São Paulo: Editora Companhia Nacional.

GEBRIM, Virginia Sales [2006}. *Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança. (tese doutorado-PUC)*. São Paulo: PUC.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom [1930] *Introdução a Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos

LUZURIAGA, Lorenzo [1946]. *Antologia de Herbart* Buenos Aires: Editorial Losada.

_____. *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MARGOTTO, Lilian Rose; SOUZA, Marta Cecília C. de [2000]. A Psicologia entre notas, cópias e citações: periódicos educacionais paulistas (1902/1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org). *Tópicos em História de Educação*. São Paulo: EDUSP.

MONARCHA, Carlos. [1997]. *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas; Mercado de Letras /Unesp.

NAGLE, Jorge [2001]. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU.

PIERÓN, Henri [1927]. *Psychologia Experimental*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

REIS FILHO, Casemiro dos [1981]. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida & Carvalho Marta Maria Chagas de [2007] Biblioteca para professores e modelização das praticas de leituras: análise material das coleções Atualidades pedagógicas e Biblioteca de Educação. In: *XXIV Simpósio Nacional de História*. São Paulo.

O NÚCLEO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

Sandra Regina Silva Martins¹

INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior vêm criando um novo espaço para a atuação do psicólogo escolar com o objetivo à promoção do desenvolvimento humano dos atores inseridos neste espaço. Diante desta realidade a Faculdade de Caldas Novas possui em sua estrutura institucional o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico, coordenado por uma psicóloga, na qual visa o atendimento das necessidades acadêmicas dos discentes e dos demais membros deste espaço institucional.

A sociedade moderna vive rápidas transformações, na qual o ser humano precisa se adaptar e se organizar para alcançar seus objetivos familiares, sociais, profissionais, acadêmicos, etc. Vivemos a era do conhecimento, a globalização que faz parte da história de

1 Docente das disciplinas de psicologia e Psicóloga do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS. Professora Efetiva pela Universidade Estadual de Goiás

nossa sociedade hoje, exige do Homem conhecimento, dinamismo, flexibilidade, proatividade, ou seja, uma busca incessante de informações que se tornaram vitais para o indivíduo moderno. Conforme coloca Teles (1989), a psicologia é uma ciência que tenta buscar recursos para compreender o indivíduo e seu comportamento para facilitar a convivência consigo e com o outro, proporcionando assim, um convívio social mais satisfatório. Desse modo, pode-se perceber que esta ciência do saber tem hoje papel fundamental em nossa sociedade cuja finalidade se faz em permitir que os indivíduos se conheçam melhor e desenvolvam competências para suportar as adversidades do cotidiano com saúde mental.

O homem do século XXI é visto como um ser com diversas habilidades e potencialidades que podem e devem ser despertadas para que o mesmo possa viver toda a sua plenitude e atender aos anseios de uma sociedade que busca o novo, novas descobertas, novos desafios e novos conhecimentos científicos. Gardner (1995) nos contemplou com as várias inteligências (lógico-matemática, linguística, cinestésica, musical, espacial, corporal, interpessoal e intrapessoal), no qual se acredita que todos podem aperfeiçoá-las ou desenvolvê-las, ou ainda, dedicar-se àquela que se apresenta mais presente em suas listas de interesses. Dentro desse contexto, observa-se que as Instituições de Ensino Superior devem proporcionar aos seus estudantes processos de ensino-aprendizagem que abranja os aspectos cognitivos, emocionais, profissionais, financeiros, sociais e psicológicos, visando uma qualidade e qualificação profissional que atenda os anseios pessoais e sociais.

Diante dessa realidade, o processo ensino-aprendizagem, no qual estão envolvidos todos os atores do contexto das Instituições de Ensino Superior (alunos, professores, funcionários, comunidade, empresários, etc) vem passando por mudanças em sua estrutura pedagógica tradicional, devido às grandes transformações da sociedade contemporânea. Essas transformações referem-se a um novo formato de ensino, no qual aluno se faz como agente ativo

no processo de aprendizagem e o professor assume o papel de mediador do conhecimento.

Outra realidade na qual se depara hoje dentro das Instituições de Ensino Superior refere-se a uma grande diversidade de alunos com as mais diversas peculiaridades e particularidades, como jovens adolescentes que ainda não definem com clareza seu perfil profissional, jovens trabalhadores com tempos escassos para a vida acadêmica, pessoas da terceira idade que retornam aos estudos, estudantes que se ausentaram por muitos anos da vida estudantil e necessitam de adaptações, dificuldades financeiras, familiares, dentre outras. Podemos citar ainda estudantes com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem.

Assim, o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAP) apresenta-se com o objetivo a promoção do desenvolvimento psicossocial do acadêmico na Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS. Por meio de suas ações, esse núcleo pretende propiciar aos alunos oportunidades em que possam refletir sobre seus percursos de carreira, planejar o futuro profissional e desenvolver habilidades e competências necessárias para conduzir suas vidas acadêmica e profissional.

A Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS apresenta-se nesse contexto como uma possibilidade de incrementar o processo ensino-aprendizagem de forma a atender os discentes em suas necessidades individuais e coletivas, emocionais e cognitivas, sociais e científicas, vocacionais e profissionais e em qualquer outra forma de aprender de ser e de se relacionar com mundo do trabalho, bem como o mundo do conhecimento do ensino superior. Ainda, por meio deste núcleo, pode-se refletir o papel do psicólogo escolar como agente ativo dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que a Psicologia Escolar atua diretamente nos espaços de escolarização em conjunto com a Psicopedagogia.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Quando se pensa na função das Instituições de Ensino Superior (IES), observa-se que seu papel vai muito além do simples ensinar e aprender, este cenário deve proporcionar condições para que os discentes possam desempenhar suas funções com competência. Assim, as Instituições e aqueles que a compõem devem desenvolver um olhar global para o aluno e compreendê-lo em sua totalidade. Tentando atender a essas demandas, as Universidades e Faculdades vem implantando um setor de atendimento psicopedagógico que ofereça um suporte aos discentes, visando garantir bom desempenho acadêmico, capacidades de interações sociais, resolução de conflitos interpessoais e intrapessoais, evitar evasão, sofrimento psíquico, etc.

Conforme pesquisa realizada via Internet pela Autora em questão, foi possível observar que são várias as Faculdades e Universidades que estão realizando este projeto dentro de suas instituições de ensino. A Universidade Federal de Uberlândia possui este órgão representado pela Divisão de Assistência Acadêmica com o objetivo de proporcionar aos alunos ali inseridos condições para realizarem seus percursos acadêmicos; a UNB em Brasília possui o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU); a Faculdade Católica de Tocantins possui o NUPAD (Núcleo Psicopedagógico de Apoio ao Discente); a Faculdade Borges em Florianópolis também possui um núcleo de atendimento voltado aos discentes; a Faculdade Radial de Curitiba com o Núcleo de Apoio ao Estudante; a Faculdade de Monte Carmelo – FUCAMP desenvolve um projeto de apoio aos seus acadêmicos; dentre muitas outras. Serpa e Santos (2001), realizaram um levantamento sobre as Instituições que possuem Núcleos de Atendimentos voltados às necessidades dos discentes e neste estudo pesquisou 61 instituições no qual 80% delas possuem núcleos de apoio aos estudantes, o que demonstra um novo olhar para a formação profissional dos acadêmicos, tendo em vista que é de responsabilidade das instituições a formação integral do ser humano.

Diante do exposto, pode-se observar que mais um espaço se abre ao psicólogo escolar, uma vez que as Instituições de Ensino Superior (IES) percebem que este profissional tem muito a contribuir no campo pedagógico. Bisinoto e Araújo (2011) realizaram um estudo sobre a presença da psicologia escolar no ensino superior no Distrito Federal com o objetivo de mapear as instituições que possuem em seu quadro a presença do psicólogo escolar e quais suas atribuições. Neste estudo observou-se que, atualmente o campo da psicologia escolar expande sua área de atuação, não mais com foco em práticas voltadas para crianças e adolescentes, mas para o adulto em ambientes universitários, uma vez que muitas Universidades e Faculdades possuem a presença deste profissional em seu quadro de funcionários. Neste estudo as autoras também puderam verificar que a atuação do psicólogo escolar ainda possui um olhar tradicional com foco no acompanhamento e atendimento a problemas vivenciados pelos estudantes. Mas, as mesmas ressaltam que apesar de uma atuação tradicional, recentemente a prática nesta área nas Instituições de Ensino Superior no Distrito Federal vem se desvinculando das formas de trabalho individualizadas e volta-se para a totalidade das instituições, trabalhos coletivos, sociais, contextuais.

Conforme exposto acima, observa-se que estas Instituições vêm reconhecendo a função de psicólogo escolar dentro do espaço universitário como agente de mudança para um processo ensino-aprendizagem de qualidade. Nota-se que o psicólogo escolar possui um espaço amplo de atuação que vai muito além do atendimento clínico no contexto escolar e não se limita apenas à educação básica e fundamental. Witter (1996) resalta a necessidade de uma formação da psicologia escolar estender sua atuação para além das escolas de educação infantil, de ensino fundamental e médio para outros níveis de ensino, especialmente para o ensino superior. A atuação deste profissional, conforme LDB para o ensino superior perpassa caminhos diversos: atuação como docentes, pesquisadores, assessor educacional para planejamento, im-

plementação e avaliação de projetos e programas educativos destinados aos docentes, discentes e comunidade em geral, assessor na administração acadêmica, psicólogo nos Serviços de Orientação ao Estudante, cultura, dentre outras (WITTER, 1999). Nessa mesma concepção, Del Prette (1999) discute acerca do papel do psicólogo escolar, no qual sua função se faz no cotidiano da escola em caráter preventivo, cujas ações envolvem ajuda da elaboração do projeto da escola, busca de maneiras alternativas de aprendizagens, grupos de estudos entre os alunos, conscientização sobre o uso de psicoativos, novas metodologias, orientações em relação ao mercado de trabalho e escolhas profissionais.

Pode-se observar que a psicologia escolar vem, cada vez mais, ganhando terreno dentro das instituições de ensino. No passado, sua atuação estava voltada para sanar os problemas de indivíduos que não aprendiam e não se comportavam conforme o esperado, ou seja, visava adaptação do indivíduo naquele contexto e a ênfase na psicologização. Maluf (1994), afirma que a partir de 1960 a psicologia passou a constituir-se com uma prática mais presente dentro das escolas, porém marcada por objetivos fortemente adaptacionistas. Assim, observa-se uma identidade da psicologia escolar pouco definida, chamado a resolver ou enfrentar as situações problemas presentes nas escolas. Com relação a este olhar, cabe aqui uma reflexão sobre a atuação deste profissional, no qual este ator precisa ser visto como agente de mudanças dentro do espaço acadêmico. Seu papel se faz na relação com todos que fazem parte deste cenário, promovendo reflexões, conscientizador dos papéis representados por cada um, estabelecer diálogos e momentos de escuta, reflexões com corpo docente, coordenadores e toda equipe deste espaço. Essa nova versão da Psicologia escolar não enxerga o aluno como o principal responsável pelas suas dificuldades ou inaptações, mas reflete um ser individual, inserido dentro de contexto sócio cultural.

Por volta dos anos 1980 e 1990, percebe-se um marco em relação à construção de uma postura mais crítica e comprometida

com as demandas sociais contextualizadas coletivamente nos espaços educativos. Essas mudanças, ainda que discretas, deve-se as contribuições da Psicologia Escolar nos espaços de discussão entre a Psicologia e a Educação. Como referência a essas novas discussões, pode-se citar, dentre muitas outras, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE DF), criada por Solange Muglia Weschler no ano de 1988 e em 1989 surge a ABRABEE SP por Raquel Souza Lobo Guzzo (ABRAPPE, 1991). Essas associações vêm, ao longo dos anos realizando intensivos estudos e pesquisas nesta área do saber o que trouxe grandes contribuições para a educação e uma nova percepção sobre a necessidade do psicólogo escolar dentro das instituições de ensino, não para psicologizar o aluno, mas para compreendê-lo dentro de um contexto social e cultural. Pode-se perceber ainda que essas Associações abriram as portas para maiores reflexões e novos olhares sobre o processo educacional como um todo com o intuito de permitir que nosso sistema de ensino conheça e reconheça seu aluno e o atenda em suas demandas e necessidades sem ocultar seus desejos e, com isso, proporcionar a aprendizagem crítica, competente, ética que tanto necessita nosso povo. Segundo Wechsler (1996), essa Associação permitiu que os psicólogos congregassem e compartilhassem seus pontos de vistas, dando maior visibilidade social e acadêmica às suas produções e suas práticas de atuação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste momento serão apresentados os caminhos que este Núcleo de Atendimento percorre para atender e realizar um trabalho de escuta e ajuda aos discentes e todos aqueles que compõem a Faculdade de Caldas Novas, e na sequência, uma reflexão a partir dos atendimentos e atividades realizados frente ao mesmo.

O Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAP) sempre inicia suas atividades a cada início de semestre, realizando a divulgação com horários e locais de atendimentos, bem como propos-

tas de atividades a serem realizadas conforme demanda. Este conta com a atuação de uma Psicóloga com horários disponibilizados semanalmente para atendimentos individuais e grupais, conforme cada problemática, dinâmicas, grupos de reflexões, palestras, etc. O foco principal de atendimentos está voltado aos acadêmicos dessa instituição, mas não deixando de envolver outros atores do processo da educação superior, como os docentes e qualquer outro membro que esteja integrado à problemática do discente.

O atendimento individual está voltado àqueles alunos que estão interessados em aconselhamento de carreira, buscando uma reflexão sobre sua escolha profissional ou buscando um planejamento de carreira e em como lidar com as dificuldades relacionadas à escolha da profissão. Esse atendimento visa ainda o enfrentamento de outras dificuldades que afetam seu desempenho acadêmico e a integração à vida universitária.

Os atendimentos são registrados em fichas de acompanhamento e armazenados em pastas individuais de cada aluno, sendo este material que permite à Autora deste estudo uma análise de cada caso atendido, uma análise das principais queixas e o perfil, de um modo bem singular, dos alunos desta instituição.

Partindo para uma reflexão e análise dos atendimentos realizados no período de 2013 a 2015, período este em que a Autora faz parte do mesmo como Psicóloga. Durante este período, observa-se que os discentes sentem desejos e necessidades de ajuda junto ao Núcleo, porém uma resistência ainda persiste. Tal fato se observa em função de os alunos procurarem atendimento quando se deparam com a Psicóloga pelos corredores da instituição. Diante disso, este núcleo representado pela Psicóloga, realiza sempre que possível passeio pela unidade I e unidade II da Faculdade, passando pelas salas de aula, conversando com alunos e professores pelos corredores. Essa atitude condiz com o papel do psicólogo escolar em atuar de forma dinâmica e presente em todo espaço da instituição estabelecendo relações interpessoais com os membros deste espaço acadêmico. Nas salas dos professores também se observa que os docentes

buscam trocas, informações, aconselhamentos e encaminhamentos em relação a alguma situação particular de seu aluno.

Com relação à demanda, observa-se conforme tabela abaixo a porcentagem de procura de atendimento em relação aos cursos presentes na Instituição.

TABELA 1: Índice de procura de atendimento junto ao NAP

CURSOS	PORCENTAGEM
Administração	0%
Ciências Biológicas	3.79%
Ciências Contábeis	1.56%
Direito	4,01%
Engenharia Ambiental	0.94%
Pedagogia	16.67%
Total de atendimentos	27,06%

De acordo com os dados acima, observa-se que o maior índice de atendimentos ocorreu no curso de Pedagogia com 16.67% de atendimentos, seguindo do curso de Direito com 4.01%, depois o curso de Ciências Biológicas com 3.79%, Engenharia Ambiental com 0.94%, nenhum atendimento no curso de Administração e um total geral em todos os cursos de 27.06%. Tais dados permitem algumas reflexões quanto à presença deste Núcleo de Atendimento dentro do espaço acadêmico desta instituição de ensino. O índice total de atendimentos conforme exposto acima, demonstra que os discentes sentem necessidades de ajuda para permanecerem na instituição e concluírem seus cursos com melhor desempenho e qualidade. Aparentemente, a porcentagem de 27.06% demonstrar um número pequeno, esse dado

revela uma representatividade de alunos que anseiam e buscam melhores condições em suas vidas acadêmicas. Os cursos de Pedagogia e Direito foram os que apresentaram maiores incidências e procura junto ao núcleo, refletindo a necessidade de um olhar mais cauteloso para suas problemáticas.

Quanto aos motivos que levam os discentes buscarem ajuda junto ao núcleo estão expostas na tabela abaixo.

TABELA II: Causas que mobilizam discentes a procurar o NAP.

CURSO	TIPOS DE QUEIXA
Administração	Nenhuma
Ciências Biológicas	Dificuldades emocionais, dificuldades com monografia, dificuldades acadêmicas, dificuldades financeiras, ansiedades, angústias pessoais e transtornos emocionais, desmotivação acadêmica.
Ciências Contábeis	Dificuldades emocionais, dificuldades de relacionamento com sala de aula, desmotivação acadêmica.
Engenharia Ambiental	Dificuldades afetivas e emocionais.
Direito	Dificuldades de memorização e de aprendizagem, dificuldades financeiras, problemas pedagógicos, relacionamento conflituoso entre docente/discente, dificuldades afetivas, divergências entre salas, violência de discentes em sala, alunos com sentimentos de prejuízos com relação notas e trabalhos não devolvidos, necessidades de ajustes com relação ao núcleo de prática jurídica, perdas acadêmicas por motivos de saúde, busca de ajuda para trabalhos acadêmicos, portadores de necessidades especiais.

Pedagogia	Dificuldades financeiras, dificuldades de aprendizagem, dificuldades emocionais, dificuldades de relacionamento interpessoal em sala de aula, ansiedades, dificuldades profissionais, desmotivação.
-----------	---

Conforme tabela acima, pode-se observar que a lista de queixas e problemas acadêmicos são amplas e variadas. Essas queixas, de um modo geral, passam por problemas financeiros, emocionais, dificuldades de aprendizagens, conflitos aluno/aluno e aluno/professor e queixas pedagógicas. Pode-se perceber que, durante praticamente todos os atendimentos, as queixas se iniciam alegando dificuldades pessoais. Mesmo aqueles alunos que buscam ajuda do NAP para problemas acadêmicos, financeiros, de relacionamento entre colegas, nota-se que a origem de suas angústias são problemas de ordem pessoal e familiar. Tal fato permite uma reflexão sobre o quanto as pessoas vivenciam angústias e sofrimentos psíquicos que não conseguem elaborar e processar interferindo em suas vidas acadêmicas e profissionais.

Ainda, segundo esta tabela foi possível observar que a maior incidência de problemas de relacionamento entre professor/aluno está no Curso de Direito. Existe uma maior dificuldade de relacionamento entre docente e discente o que merece maiores estudos para respostas destas questões. Observa-se também que muitos problemas metodológicos como vistas de provas, correções de trabalhos, organizações e escolhas de salas de aula trazem conflitos e divergências entre esse público. Por outro lado, nota-se que no Curso de Direito há maior solicitação do papel do psicólogo tanto por parte do coordenador como por parte dos alunos. No ano de 2014, houve uma incessante busca de ajuda junto ao Núcleo de Atendimentos e diversos encaminhamentos por parte da coordenação. Houve ainda solicitações de alunos como sugestões de trabalho com técnicas de memorização com as salas e busca de

ajuda para atividades acadêmicas como laudo de sanidade mental como requisito de um júri simulado.

No curso de Pedagogia, as solicitações junto ao NAP, se fazem em uma busca constante de ajuda e muitos encaminhamentos são realizados por parte da coordenação para auxílio quanto às dificuldades de relacionamento entre os discentes. Praticamente não existem queixas entre corpo docente/discente, prevalecendo conflitos entre os próprios discentes. No curso de Engenharia Ambiental a demanda foi pequena, o que pode demonstrar menores índices de conflitos. Mas para respostas mais seguras quanto à demanda em cada curso devem-se realizar estudos e pesquisas mais detalhadas.

Outro ponto que merece discussão refere-se aos atendimentos aos alunos com necessidades especiais que, junto às coordenações e docentes foram discutidos e planejados formas avaliativas condizentes a cada caso específico, atendendo a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garante o direito aos portadores de necessidades especiais, a educação escolar, oferecida na rede regular de ensino. Observa-se que houve abertura de todos os envolvidos nesse processo o que permitiu condições mais adequadas a este público.

Nos casos atendidos foram realizados os devidos encaminhamentos; discentes que apresentam quadros depressivos, transtornos emocionais mais graves, estes são encaminhados para atendimentos psicoterápicos fora do ambiente institucional. Queixas em relação a dificuldades de aprendizagem, conflitos momentâneos remarca-se novo atendimento numa abordagem de psicoterapia breve e ou orientações acadêmicas para melhores estratégias de estudo, organização de horários e dicas para memorização e assimilação de conteúdo. Quanto a conflitos interpessoais, geralmente realiza-se intervenções com os atores envolvidos e dinâmicas de grupos com os mesmos. No que se refere às questões pedagógicas ou metodológicas, realiza-se reuniões com professores e ou coordenadores.

Para finalizar esta discussão, observa-se que o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico proporciona momentos de escuta e reflexão no qual permite ao aluno pensar seu papel dentro de uma instituição de ensino, bem como ao docente repensar sua prática pedagógica e à própria instituição refletir seu papel enquanto agente de construção do saber fazer e saber ser. Porém, deve-se ressaltar que muitos são os desafios dentro da instituição para que este profissional, neste novo milênio, realize sua prática profissional considerando os múltiplos e diversos campos de atuação, dentro de uma postura crítica e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme estudo realizado, foi possível perceber que as Instituições de Ensino Superior (IES), para cumprir seu papel de agente transformador da sociedade precisam transcender o aluno e compreender toda a dinâmica institucional juntamente com todos os atores ali inseridos, como alunos, professores, coordenadores, gestores, secretárias, bibliotecárias, etc. A função deste profissional nas instituições se faz no sentido de contribuir para o desenvolvimento global do aluno, o que deve a partir desse momento, repensar o papel do psicólogo escolar nas instituições de ensino superior.

Já é possível perceber, ainda que timidamente, a presença deste profissional dentro das instituições de ensino superior, porém seu olhar psicologizante e numa versão tradicional de atuação. De acordo com Guzzo (2005), a ação do psicólogo deve ser política e deve abrir espaços para mudanças no contexto acadêmico. Mudanças essas que vão além de opiniões sobre a realidade para mudanças na forma de se relacionar no mundo. A função do psicólogo escolar deve caminhar para além de uma postura estigmatizante e remediativa com modelos curativos, restritivos e acríticos (GUZZO, 2005).

Diante dessa realidade proposta para uma visão crítica da atuação deste profissional fica um desafio para as instituições de ensino superior, no sentido da atuação deste profissional caminhar com olhar crítico, político e social de sua função. Para que essa realidade se efetive de fato, um dos primeiros passos do psicólogo escolar, em conjunto com a instituição se faz no sentido de repensar sua atuação com foco no aluno, como se a raiz do problema está ali inserida. Bem se sabe que qualquer instituição está mesclada por uma diversidade de culturas, contextos, realidades políticas e sociais que se entrelaçam e se constitui num todo. Diante desse todo, que o psicólogo escolar direciona seu trabalho, nesse todo que se faz seu objeto de estudo. Assim, seu trabalho se efetiva em análise e intervenção institucional, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica, participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica, coordenação de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, realização de pesquisas com objetivo de aprimorar o processo educativo, envolvimento com implementação de políticas públicas, etc (MARTINEZ, 2009).

Voltando o olhar para a Faculdade de Caldas Novas, observa-se que existe nesse espaço a abertura para a atuação do psicólogo escolar e um desejo de que muitas problemáticas sejam sanadas para garantir a plenitude de sua proposta enquanto instituição de ensino. Timidamente, este profissional vem ganhando terreno para uma proposta mais ousada de atuação, mas a versão de um psicólogo escolar caminhando em todos os âmbitos da instituição tem uma jornada a percorrer e um espaço a conquistar. Impera um desejo de sanar conflitos, melhores relações interpessoais e intrapessoais, melhores condições de aprendizagem aos discentes, mas existe a cultura que se deve resolver toda essa problemática com foco no aluno. Conforme foi exposto nos procedimentos metodológicos e análise dos dados, as queixas por parte dos alunos são as mais variadas, desde problemas pessoais, emocionais a problemas institucionais e metodológicos, o que permite refletir que

a atuação do psicólogo escolar deve transcender o aluno e buscar novos caminhos e, que neste caminhar este profissional se defronte com docentes e suas práticas pedagógicas, com coordenações e suas propostas de projetos e intervenções, com equipe gestora e suas formas de atuação, etc.

REFERÊNCIAS

ABRAPEE. *Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas. São Paulo, 1991.

BISINOTO e ARAÚJO. Psicologia Escolar na Educação Superior: Atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.16, n.1, p. 111 – 122, jan/mar, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, R. S. L. *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177, 2009.

MALUF, M. R. (1994) Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. IN CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

SERPA, M. N. F., & SANTOS, A. A. A. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 27-35. 2001.

TELES, Maria Luiza. *O que é Psicologia?* Coleção Primeiros Passos. Brasiliense, São Paulo: 1989.

WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

WITTER, G. P. Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*(pp. 83-104). Campinas: Alínea, 1999.

WITTER, Carla. *Psicologia Escolar: produção científica, formação e atuação (1990-1994)*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), 1996.

RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCURSOS DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Wellington Oliveira dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar os discursos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais, em uma turma de educação das relações étnico-raciais de uma universidade do sul de Goiás. No primeiro momento, discursos espontâneos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais são explorados em grupos de discussão. No segundo momento, discursos sobre o tema são explorados após reflexão teórica acerca da lei 10.639/03, do racismo e vídeos sobre população negra e educação. Com o acervo teórico, as estudantes expressaram discursos modificados acerca de raça, racismo e educação das relações étnico-raciais, pontuando a importância do combate ao racismo na

1 Psicólogo, Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual de Goiás.

educação. Entretanto permaneceu a tendência a não assumir o papel do professor na manutenção do racismo.

No texto, de caráter reflexivo, tivemos por objetivo analisar os discursos de raça, racismo e educação das relações étnico-raciais em uma turma de graduação, a partir da experiência com turma de educação das relações étnico-raciais em uma universidade do sul de Goiás.

A reflexão sobre o tema é justificada pela situação atual. Uma década e meia após a aprovação da modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a inserção da Lei 10.639/03, que incluiu o ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, ainda existem lacunas sobre o cumprimento da legislação, notadamente no que diz respeito à formação de professores para atuar a partir dela (ver, p. ex., ONOFRE, 2008).

Em nossas turmas de Educação das Relações Étnico-Raciais, temos como estudantes principalmente estudantes das licenciaturas de Pedagogia. Durante as conversas iniciais com as estudantes, notamos alguns pontos interessantes que sugerem possibilidades e limites sobre a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

BRANQUITUDE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ensinar educação das relações étnico-raciais em turmas de graduação muitas vezes pode gerar desconforto, uma vez que quando falamos de racismo, falamos de grupos que são racializados (no sentido que FANON, 1979, atribui a racialização do não-branco) dentro da sociedade (negros, indígenas e ciganos, por exemplo), de um lado, e um grupo que direta ou indiretamente é beneficiado por essa racialização, o grupo branco. Ainda que com a mudança do perfil racial dos estudantes ocasionada pelo aumento de vagas no ensino superior e pelas políticas de ação afirmativa, permanece uma maioria de estudantes brancos. São

esses estudantes que podem ser convocados a agir diante dos privilégios da branquitude.

Estudos sobre formação de professores também podem ser inseridos nos estudos sobre a branquitude. Sendo assim, as relações raciais devem ser analisadas não apenas da perspectiva dos grupos afetados pelo racismo, mas também da perspectiva do grupo branco. A própria categoria negro, no Brasil, é construída também pelo olhar do branco, o “eu” que projeta muitas coisas (geralmente negativas) nesse “outro” (CARONE, 2003).

De acordo com Carone (2003), na sociedade brasileira, geralmente um branco é tão somente o representante de si mesmo, um indivíduo (a raça não faz parte dessa individualidade no olhar do outro). Um negro representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça é ele mesmo, no olhar do “eu” branco. A branquitude garante privilégios ao branco, já que de acordo com Bento, analisando o processo de branqueamento, real ou simbólico, que o negro utiliza para se aproximar do branco, “[este] pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos”. (2003, p.25).

Nesse ponto de vista, a própria reivindicação de políticas de valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, presentes em disciplinas de educação das relações étnico-raciais, pode ser visto pela branquitude como uma tentativa dos “não humanos” de ocupar os espaços dos humanos por excelência.

Ao falarmos de racismo, devemos sempre destacar o lugar do branco, do que é beneficiado pela desigualdade, e isso também para os estudantes brancos, afinal “Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquitude, o que não é pouca coisa”. (BENTO, 2003, p.27).

Quando deixamos de lado a análise do outro polo da discriminação, acabamos por confirmar o falso discurso de que o racismo é um problema dos grupos afetados, portanto somente eles devem

ser estudados – somente eles permanecem o outro, o objeto a ser dissecado (BENTO, 2003).

Evitar falar do branco é evitar falar de todos os privilégios que o grupo possui em uma sociedade racializada como a nossa. Para Bento

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil tem um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (2003, p.30).

Esse narcisismo pode ser visto na supervalorização do corpo branco feita pela mídia brasileira que, em seus jornais, novelas, seriados e mais recentemente programas exibidos na internet, usam quase que exclusivamente pessoas brancas, mesmo sendo a população brasileira composta de mais da metade de pretos e pardos. Conforme Bento, explicando o conceito psicanalítico de narcisismo:

Freud identifica a expressão do amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gere aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade (2003, p.30).

Portanto, falar de racismo, relações raciais e lugares ocupados por negros e brancos na sociedade e na educação é por em xeque esse narcisismo. A mesma autora, em estudo sobre o processo de formação em relações raciais, destaca que mesmo entre os participantes mais engajados com problemas sociais, reconhecer o racismo é uma dificuldade, principalmente para os brancos. No seu estudo, analisando uma turma de um curso de formação em

relações raciais, ela notou que os participantes tendiam a relativizar o problema do racismo quando o debate incomodava: afinal se os negros são discriminados, os gordos também são. Para a pesquisadora, a relativização leva a uma negação da realidade do racismo:

Essa negação aparece frequentemente quando não queremos enfrentar uma determinada realidade, quer porque não desejamos nos ver como sujeitos de determinados tipos de ações, quer porque temos interesses nem sempre confessáveis em jogo, ou ainda porque aceitar a realidade do racismo significa ter que realizar mudanças. (2003, p.148).

Isso porque participar de debates sobre relações raciais é perceber os espaços de privilégio ocupados por brancos em nossa sociedade racializada. Isso pode gerar resistência. A resistência pode se manifestar em forma de culpa, impotência, agressividade; por isso, antes de simplesmente excluir o branco dos debates, é preciso apontar caminhos para a mudança (BENTO, 2003). A mudança parte do conhecimento acerca da LDB antes e após a 10.639/03.

A LEI 10.639/03, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A alteração na LDB por meio da Lei 10.639/03 foi uma modificação curricular visando o combate ao racismo, e alguns trabalhos acadêmicos após a sua aprovação buscaram apreender como essa modificação curricular poderia ser eficaz. Mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como diz Onofre, (2008), “O desafio ainda continua sendo o de colocar essa Lei em prática, de maneira eficaz e adequada, na vida e no cotidiano das escolas brasileiras.” (p.112). De acordo com o autor, que discute como o currículo pode atuar como forma de combate ao racismo, a Lei 10.639/03 pode atuar de modo a superar a negação e o silenciamento da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas.

Colocar a lei em prática é um dos novos desafios para intelectuais e militantes negros. Gomes (2010) argumenta que a educação, pelo seu papel estratégico na sociedade, esteve presente nas ações e lutas do movimento negro brasileiro nos séculos XIX, XX e XXI. Isso porque

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribuiu na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. (GOMES, 2010, p.4).

A bandeira educacional tornou-se mais forte no século XX, com a consolidação de cursos de pós-graduação em educação, o que possibilitou a formação de intelectuais negros, preocupados em produzir conhecimento a respeito do grupo negro, assim como a reabertura política dos anos de 1980 de acordo com Gomes (2010). Ainda segundo a autora, se na reabertura política dos anos de 1980 a preocupação do movimento negro ainda é concentrada em políticas de caráter universalista, a ausência de um combate ao racismo mais sistemático por parte da LDB de 1996 e a persistência de desigualdades entre negros e brancos no campo educacional resultou em uma mudança no discurso por parte da militância negra, já a partir do final dos anos de 1990 (GOMES, 2010). Essa mudança foi feita em defesa das políticas de ação afirmativa, inspirada nas políticas de ação afirmativa conquistadas pelos negros dos Estados Unidos décadas antes. Como afirma Gomes (2010) “As

demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial.” (p.5).

No século XXI, a Conferência de Durban possibilitou o reforço da bandeira, por parte do movimento negro brasileiro, da busca pela igualdade a partir da valorização da diversidade, no reconhecimento e no respeito às diferenças. Com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (2001) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (2004) e aprovação da Lei 10.639/03, o debate se aprofunda (GOMES, 2010).

O caminho até a mudança da LDB foi longo. Dias (2004) apresenta uma análise da questão racial nas leis educacionais brasileiras, discutindo as LDBs de 61, 71 e 1996, e a promulgação da Lei 10.639, em 2003. Na época da aprovação da LDB de 1961, o discurso racial presente era de uma educação aberta a todos, sem distinções raciais. Dias (2004) argumenta que a LDB/61 foi influenciada por essa visão liberalista, quando condena qualquer forma de tratamento desigual baseada em preconceitos de classe ou raça, no contexto da luta pela ampliação da educação pública. Apesar de presente, foi de maneira secundária que a raça entrou nas discussões sobre a LDB, mais como recurso discursivo, o que reflete o modelo de relações raciais baseado na ideia de democracia racial. Essa situação se manteria na LDB de 1971 (DIAS, 2004).

Já a LDB de 1996, de acordo com Dias (2004) representou um novo momento para discussão de desigualdades educacionais, no contexto da reabertura política brasileira e a Constituição de 1988; ela começou a ser discutida na segunda metade dos anos de 1980. Na questão racial brasileira, esse contexto é importante, pois além do centenário da abolição (1988), temos a manifestação em torno dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, o que mobilizou o movimento negro. Na Marcha de 1995, mais de 10 mil pessoas estiveram presentes na entrega de um do-

cumento reivindicatório ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Na Constituição, racismo passou a ser crime passível de prisão; apesar desse avanço, no primeiro projeto da nova LDB, em 1988, a questão racial foi ignorada (DIAS, 2004), com exceção da garantia da utilização de língua materna e processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas. Na redação final da LDB, a questão racial foi incluída, com o Art.26 que afirma que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições de diferentes etnias, raças e culturas que formam o povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. No caso dos grupos indígenas, além das garantias anteriores, também foi incluído texto a respeito Da Educação para as Comunidades Indígenas, o que revela a diferença de tratamento, por parte do Estado, ao grupo indígena e ao grupo negro naquele contexto (DIAS, 2004).

Isso indica que a questão racial, ainda que de maneira secundária, ocupou espaço nas discussões da LDB de 1996 (DIAS, 2004). Como consequência disso, a questão de raça aparece como item a ser trabalhado no Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural. Em 2003, a Lei 10.639, que modifica o Art.26 da LDB de 1996, foi sancionada, sendo mais incisiva do que o texto anterior da LDB, que trata a questão racial de maneira vaga (DIAS, 2004). O novo texto assumiu a posição de afirmação da História e Cultura Afro-brasileira, ao explicitar a obrigatoriedade de seu ensino.

Por isso, para Gomes, a Lei, assim como as Diretrizes que a guiam, foram conquistas, porém:

[...] entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (GOMES, 2010, p.8).

Exemplos dos problemas enfrentados pela legislação antirracista podem ser vistos no trabalho de Braga (2009), que faz uma

análise das Leis 10.639 e 11.645, e constata que a aplicação das Leis muitas vezes vem sendo feita por meio da folclorização:

A alternativa da folclorização da cultura afro-indígena é a porta mais usada, atualmente. É através dessa porta que colégios e estudantes estão tendo acesso e contato com as Leis nº10.639/11.645. Nas datas-comemorativas essa folclorização fica mais evidente. Para combater essa folclorização é preciso formação continuada e em serviço, capacitação e renovação constantes para o(a)s professo(a)s, do material didático e das atividades extraclasse. (BRAGA, 2009, p.138).

Entretanto, Braga (2009) não discute em seu texto as particularidades existentes entre as reivindicações de negros e indígenas no campo educacional; também não discute como a sociedade brasileira trata os dois grupos de modo distinto. Isso é relevante, pois em artigo do início dos anos de 1990, Consorte (1991) argumentava que havia pouco interesse da sociedade brasileira com relação aos problemas enfrentados pela população negra, ao contrário do que ocorria com a população indígena. Isso porque existia a crença que os negros estavam inseridos no mundo das relações capitalistas da “democracia racial” brasileira, ao contrário dos indígenas.

Pesquisas sobre o livro didático também fazem parte das discussões relacionadas à lei 10.639/03. Assim como os estudantes estão expostos ao racismo nas relações sociais em sala de aula, os livros didáticos, que muitas vezes são os únicos materiais de leitura de muitas famílias brasileiras, também são percebidos pelos estudantes como veiculadores de práticas racistas. A sub-representação de personagens negros é percebida pelos estudantes leitores dos livros didáticos (ver, p. ex, SILVA, TEIXEIRA e PACÍFICO, 2013).

De acordo com Carvalho (2008), os alunos sentem incômodo com a constante presença de negros sendo apresentados em fotografias nos livros didáticos morando debaixo de viadutos

e mendigando. Na sua pesquisa, os estudantes também relataram que percebem quando os professores valorizam a aparência de determinados alunos em detrimento de outros; e quando alguns estudantes começam a fazer piadas de mau gosto durante as aulas, no momento em que os professores começam a falar da África (CARVALHO, 2008). Quanto aos professores, eles relataram certa dificuldade para trabalhar com a questão racial e da África por meio dos livros, pois o continente africano tendia a ser retratado como menos civilizado. Também faziam associação entre a questão africana e a escravidão, como se falar de uma fosse necessariamente falar de outra. Alguns professores também atribuíam aos pais a responsabilidade pela postura dos estudantes diante de práticas racistas: se os pais de filhos negros educassem seus filhos para se defenderem de situações de racismo, não sofreriam com discriminação e racismo (CARVALHO, 2008).

A formação de professores, com o objetivo de trabalharem a partir da Lei 10.639/03, também é tema de trabalhos acadêmicos. Por exemplo, Deus (2012) discute os problemas para a implementação da referida lei sem que as universidades e centros de formação alterem seus currículos. A universidade, que frequentemente utiliza instrumentos epistemológicos de origem eurocêntrica, não fornece condições para entendimentos diversos da realidade do país, um dos objetivos do estudo de história e cultura afro-brasileira (DEUS, 2012).

Por sua vez, Gonçalves (2011) em pesquisa feita junto a professores de Ituiutaba/MG, concluiu que mesmo com o reconhecimento da legislação existente sobre educação das relações étnico-raciais, esta somente é concretizada na prática por meio do compromisso assumido pelos professores. O compromisso resulta, entre outras coisas, da história de vida desses professores, com aspectos relevantes de identidade profissional e pessoal que os identifica com o tema.

METODOLOGIA

Participaram do estudo 24 estudantes do segundo e terceiro ano do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do sul de Goiás, que frequentaram a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no ano de 2017. A instituição de ensino está localizada em uma cidade de quase 50 mil habitantes, e as suas graduações são voltadas para a licenciatura. O estado de Goiás tem uma população estimada em mais de seis milhões de habitantes; sendo 60,22% dessa formada por pessoas que se declaram pretas ou pardas².

Importante destacar que as aulas foram conduzidas por um professor negro, beneficiado pelas políticas de ações afirmativas durante sua graduação. Antes de participarem das aulas, as estudantes responderam um questionário socioeconômico, baseado no realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que levantava as seguintes características: sexo, cor ou raça, idade, renda média familiar, escolaridade do pai e da mãe, e quantos livros leu no último ano.

Todas as estudantes eram mulheres. A média de idade foi de 27,13 anos, sendo que 41,8% com idade igual ou acima de 25 anos. A renda média familiar: 70,8% três salários mínimos; 25% dois salários mínimos; e 4,2% um salário mínimo.

Analisando os dados sobre escolaridade de pai e mãe: das estudantes, pai sem nenhum estudo 12,5%; pai com ensino fundamental 1ª a 4ª série 37,5%; pai com ensino fundamental de 5ª a 8ª série 25%. Ou seja, três quartos (75%) dos pais das estudantes sequer cursaram o ensino médio. Com ensino médio incompleto 4,2%, ensino médio completo 16,6%; e 4,2% com ensino superior incompleto.

Mãe sem nenhum estudo 4,2%; com 1ª a 4ª série do ensino fundamental 29,2%; com 5ª a 8ª série do ensino fundamental 25%;

2 Disponível em: <http://www.goiasagora.go.gov.br/estudo-mostra-condicoes-socioeconomicas-dos-negros-em-goias/> acesso em 26 abr. 2017.

com ensino médio incompleto 8,3%; com ensino médio completo 8,3%; com ensino superior incompleto 8,3%; com ensino superior completo 16,7%. A escolaridade das mães das estudantes foi significativamente superior a dos pais, uma vez que apresentaram menor percentual sem estudo e maior participação no ensino superior.

Ferreira (2014), em estudo acerca do perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília entre 2010 e 2013, constatou que tanto a renda média dos estudantes que optam pelo curso como a escolaridade dos pais desses vem caindo. Além disso, o perfil racial dos estudantes tem se modificado, com maior ingresso de estudantes pardos e pretos de escolas públicas.

De acordo com Lima Junior, Ostermann e Rezenda (2013), que usaram os conceitos da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu (1930–2002) para analisar o desempenho acadêmico de estudantes de Física, renda média familiar está associada ao capital econômico das famílias dos estudantes, enquanto escolaridade da mãe e do pai está associada ao capital cultural. Os resultados da pesquisa dos autores apontam para melhor desempenho acadêmico geral dos estudantes com maiores capitais econômico e cultural. Ainda que o objetivo de nosso estudo não seja analisar o desempenho acadêmico de estudantes de acordo com essas variáveis, é importante frisar que tais características devem ser consideradas em disciplinas sobre educação das relações étnico-raciais. O discurso acadêmico, e até mesmo o politicamente correto associado aos discursos sobre raça, são produzidos e reproduzidos na classe média da sociedade. Mesmo as políticas antirracistas são pensadas por extratos médios compostos de intelectuais e militantes. Estudantes de extratos sociais mais baixos, com menor capital econômico e cultural, tendem a ter dificuldades em compreender tais discursos.

Sobre a pergunta sobre “quantos livros leu no ano passado, além dos livros e textos utilizados na universidade”, 37,5% nenhum livro; 29,1% um livro; 25% dois livros; 4,2% quatro livros; e 4,2% seis livros. Essa pergunta também busca elementos de capital

cultural. É preocupante a quantidade de livros lidos pelas estudantes, futuras alfabetizadoras, já que é senso comum que a leitura promove a proficiência, ampliando vocabulário e capacidade crítica.

A cor/raça autodeclarada foi: 37,5% brancas; 41,7% pardas; 12,5% pretas; e 8,3% amarelas. Considerando a participação dos grupos de cor/raça no estado de Goiás, o percentual de pretos, pardos e brancos é próximo ao da população em geral. A auto-declaração de amarelas (8,3%) chamou a atenção, tendo em vista que a participação do grupo no Brasil é de cerca de 2%. O grupo amarelo, de acordo com a metodologia do IBGE, é reservado para os descendentes de asiáticos, principalmente japoneses, coreanos e chineses. Porém, o que observamos durante a aplicação do questionário foi certa confusão com a cor da pele “amarela de sol”. Outra questão relevante: durante a resposta a este item do questionário, algumas estudantes perguntaram entre elas a respeito do uso do termo pardo. Elas entendiam o uso do termo branco apenas para mulheres brancas de olhos e cabelos claros. Como o item era autodeclarado, optamos por não interferir.

Realizamos a reflexão sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais em dois momentos. Em um primeiro momento, no início da disciplina, a partir das falas espontâneas e da atividade em grupo “O que você espera da disciplina?”, na qual as estudantes poderiam opinar de forma escrita e em seguida em um debate em grupo.

Em um segundo momento, já com a disciplina em andamento, a reflexão foi feita após a leitura dos textos “Apontamentos sobre o racismo no Brasil”, de Silva (2012), e “A política educacional de educação das Relações étnico-raciais: as alterações na LDB por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008”, de Rocha e Araújo (2012). O primeiro sintetiza reflexões teóricas sobre os conceitos de raça e racismo no Brasil; o segundo apresenta a legislação atual sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, destacando aspectos da mobilização negra. As estudan-

tes também tiveram a oportunidade de assistir aos vídeos “Vista minha pele³” e “Cores & Botas⁴”.

Após os textos e vídeos, as estudantes foram convidadas a debater sobre o mesmo tema, tendo como referência as seguintes perguntas: “Como os diferentes grupos étnico-raciais são apresentados pelos currículos escolares?”; “Qual o tratamento recebido pelas crianças negras em sala de aula?”; e “Quantas(os) professoras(es) negras(os) você conheceu durante sua formação?”. O objetivo de direcionar o debate com essas questões foi apreender mudanças nos discursos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais após o contato com as teorias.

ANÁLISE E REFLEXÃO

PRIMEIRO MOMENTO

Organizamos as estudantes em uma primeira atividade em grupo, no qual eram convidadas a escrever, em uma folha de papel, após diálogo, o que esperavam da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais. O objetivo aqui foi verificar o conhecimento das estudantes sobre o tema, bem como possíveis expectativas.

Devemos considerar que enquanto estudantes do segundo e terceiro ano de Pedagogia, as participantes já possuem certa bagagem teórica no campo do ensino e aprendizado. Outro ponto a ser considerado: sendo a Lei 10.639 de 2003, grande parte das estudantes frequentou o ensino fundamental e médio já sob vigência da legislação.

De forma geral, as respostas dos grupos sobre o que esperam da disciplina podem ser classificadas em três grupos:

3 Vista minha pele. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBo-dKwuHCM> acesso em 08 out. 2016.

4 Cores & Botas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEy-gU0o> acesso em 08 out. 2016.

- 1) Conhecimento sobre raça e racismo: por exemplo, em frases como “*compreender melhor como se dá a convivência entre diferentes povos*” (sic); “*Conhecer melhor sobre esse conteúdo que sempre foi um tabu na sociedade, tanto no âmbito educacional como profissional*” (sic). “*Entender o racismo*” (sic).
- 2) Existência do sistema de cotas: “*como entrei na [instituição] através de cota de negros gostaria muito de entender*” (sic); “*Compreender como é feita a divisão de cotas nas universidades e quem pode usufruir da mesma.*” (sic); “*Saber o porque que existe cotas na universidades, se todos tem o mesmo direito*” (sic).
- 3) Necessidade prática da sala de aula: por exemplo: “*Como explicar para uma criança por que uma é branca e a outra tem a pele mais escura?*” (sic); “*saber lidar com situações a qual estaremos presenciando no cotidiano*” (sic); “*saber como agir com as crianças que traz esse preconceito de casa*” (sic); “*como abordar o assunto no cotidiano escolar*” (sic).

Exploremos esses pontos. O primeiro nos causou surpresa, uma vez que metade da turma tem idade abaixo dos 25 anos, e como dissemos frequentaram o ensino fundamental e médio quando a lei 10.639/03 já estava vigente (Não é o objetivo deste texto, mas cabe deixar aberta a possibilidade de pesquisas futuras a partir das experiências com história e cultura afro-brasileira de estudantes recém-saídos do ensino médio). Quanto ao segundo ponto, duas influências inferidas: a existência de políticas de ação afirmativa para a população negra aqueceu o debate sobre o racismo outrora evitado na sociedade; além disso, na sala algumas estudantes ingressaram pelas políticas, assim como a presença do próprio professor da disciplina. O terceiro ponto destaca uma preocupação com o conhecimento a ser aplicado em sala de aula.

Após a escrita, as estudantes foram convidadas a debater sobre raça, racismo e relações étnico-raciais na educação, a partir das expectativas escritas.

O debate levantou questões interessantes. Sobre o racismo, ocorreram momentos em que demonstraram confusão entre os conceitos de racismo e preconceito: seria preconceito contra gays um tipo de racismo? E a discriminação por ser obeso pode estar no mesmo tipo de discriminação contra negros?

Bento (2003) alerta para essa relativização do racismo, o que em trabalhos anteriores (SANTOS, 2012) chamamos de banalização das diferenças: se tanto negros quanto obesos, baixinhos, etc., sofrem discriminação, não haveria necessidade de reivindicar políticas de ação afirmativa em nome do grupo negro. A banalização das diferenças atua no discurso para manter espaços de poder, diminuindo ou eliminando as reivindicações dos grupos afetados pela dominação.

Além disso, as estudantes também defenderam a existência do “racismo contra brancos” para se contrapor ao racismo existente contra os grupos racializados, o que nos parece uma estratégia da branquitude, em seu narcisismo, em sua autopreservação (BENTO, 2003). O sentir-se ameaçado em seu espaço de privilégio evoca o discurso de que também sofre ataque.

Estratégia recorrente no discurso do racismo brasileiro: ao mesmo tempo em que o branco usa o discurso para estar no patamar de igualdade do negro, quando diz que também sofre racismo, ele retira a possibilidade do negro ter o discurso para argumentar em defesa própria, estando em patamar de diferença.

O racismo na escola foi tratado no debate a partir da responsabilidade da família da criança: “*a criança negra já vem com a autoestima de casa*” (sic). O mesmo foi observado por Carvalho (2008), de outro ponto de vista: de acordo com os professores, as famílias dos estudantes negros deveriam prepará-los para combater o racismo (isentando os professores). Neste caso, não estaríamos diante de um mecanismo de defesa, no estilo clássico

da psicanálise, que projeta a responsabilidade de algo negativo para o outro e livra o ego de reconhecer sua responsabilidade?

Também aspectos do discurso que suaviza a raça foram notados. Um dos discursos é o uso do termo *moreno* para se referir ao negro, de início, como uma estudante colocou: “*eu namorei um rapaz bem moreno, moreno [olha para o professor], negro mesmo*” (sic). Algumas estudantes, reconhecidas como negras pelas colegas, não se colocavam como tal, preferindo o uso do termo “*misturada*” (sic).

Sobre as cotas para o ensino superior, algumas estudantes falaram de “*esforço pessoal*” para questionar a existência das mesmas, afinal bastaria esforço para ingressar na universidade. Também esse é um movimento de preservação de privilégios (BENTO, 2003), ao não reconhecer os espaços ocupados pelo branco na sociedade e a estrutura que impede os grupos racializados de ter as mesmas oportunidades.

SEGUNDO MOMENTO

Aqui, com o arsenal teórico sobre raça e racismo, as estudantes argumentaram que a existência de desigualdade racial tem como ponto de batalha o terreno escolar, principalmente quanto ao currículo e o tratamento recebido pelas crianças negras: “*As crianças ao conhecerem a história de seus antepassados, elevam sua autoestima e se sentem parte de uma história, o que realmente são.*” (sic).

A questão da representação histórica foi importante na reflexão, uma vez que partimos de experiências próprias sobre como os currículos e livros didáticos apresentam os diferentes grupos étnico-raciais. Poucas estudantes tinham lembranças positivas dos negros no currículo.

O tratamento recebido pelas crianças negras em sala de aula foi discutido tendo por base experiências de estudantes negras presentes na turma, e as cenas dos vídeos “*Cores & Botas*” e “*Vista minha pele*”, que têm como foco a menina negra (mesmo no mundo invertido de *Vista minha pele*, onde o branco ocupa o espaço que no mundo real é imposto ao negro).

As crianças negras não se vêem na sociedade, se sentem excluídos da história, pois o ensino ainda é centrado na cultura branca, e acabam não aprendendo sobre a riqueza da sua herança e cultura. É preciso ensinar nossas crianças a respeitar e conviver com as diferenças, deixar claro que não há um padrão de beleza, a auto-estima das crianças fica baixa, é necessário frisar por exemplo, que o cabelo crespo não é o cabelo ruim, e nem só o cabelo liso que é bonito. É importante desconstruir essa ideia de racismo. (sic)

Materiais de apoio, para além de conceitos teóricos, são importantes no ensino de educação das relações étnico-raciais, principalmente os que possibilitam visualizar exemplos de hierarquização entre negros e brancos na sociedade. Enquanto “Vista minha pele” apresenta uma personagem branca na pele de menina negra, o que possibilita maior identificação de estudantes brancas com o fenômeno, “Cores & Botas” parte da constatação de que o ideal de beleza ensinado para as meninas na mídia e também em sala de aula é o de beleza branca, confrontando o branco com seu privilégio de representação de humanidade.

Na pergunta sobre quantos professores negros conheceu, das 24 estudantes, apenas 4 relataram ter conhecido mais de um professor em sua trajetória escolar. Uma estudante relatou apenas um: justamente o professor da disciplina educação das relações étnico-raciais, na universidade. A constatação dessa lacuna foi apontada por muitas como sintoma do racismo brasileiro. Como afirma Deus (2012), não apenas as escolas não tratam do tema, mas também as universidades, em seus currículos eurocêntricos, deixam de formar professores capazes de atuar de acordo com a legislação antirracista.

Aqui pudemos trabalhar a partir da história de vida acadêmica das estudantes: a ausência de reflexão sobre seus professores negros, que significassem modelos de profissionais e educadores em suas formações, foi percebida como uma barreira da branquitude. Portanto, a branquitude pode ser superada se partimos de

nossas experiências com e como negros e brancos, destacando espaços de poder.

Porém pouco foi discutido o papel dos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, no caso, as professoras. Em outras palavras, os discursos continuaram a apontar, em maioria, para o racismo que acontece entre as crianças em sala de aula e o que elas trazem de casa (o mesmo visto por CARVALHO, 2008), com pouco espaço para a possibilidade dos professores terem atitudes racistas diante das crianças, com exceções tais como a seguir:

A criança negra na sala de aula nos dias atuais se vê discriminada por meio de piadas (inclusive de professores) sobre sua cor, seu cabelo; por meio também da preferência que a maioria dos professores demonstra ter por crianças brancas e de cabelo “bom” para representarem a sala em um projeto, ou para representarem o casal de noivos em uma quadrilha, por exemplo; e através ainda, da ausência de crianças negras representadas nos seus materiais didáticos, que contam com a representação de crianças brancas, em sua maioria. (sic)

Essa exceção confirma a permanência de certos aspectos de defesa do ego, que projetam o problema do racismo para o outro. Conforme Gonçalves (2011), a efetivação da legislação depende do compromisso dos professores, e romper as defesas da branquitude nos parece uma forma de alcançarmos o compromisso de uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos reflexões acerca de uma experiência com uma turma de educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de analisar os discursos de raça, racismo e educação das relações étnico-raciais usados por estudantes de graduação. Verificamos que, a partir da discussão com textos e outros materiais, os discursos podem ser em alguma medida alterados.

As resistências a mudanças nos discursos, principalmente aos relacionados ao papel dos professores como (re)produtores de racismo, podem ser originárias da branquitude. Sendo assim, uma meta possível para estudiosos e militantes da educação das relações étnico-raciais é apresentar ao sujeito branco esse ponto de poder no qual se encontra, não com o objetivo de culpabilizar, e sim com o objetivo de diálogo para mudança. A educação das relações étnico-raciais, na educação básica, ensino fundamental ou ensino médio, não deve depender apenas do compromisso de professores engajados com as pautas antirracistas (principalmente professores negras/os): ela deve ser parte constituinte da formação, reflexão e ação de todos os professores.

Nossa experiência como professores nos permite refletir diante de algumas dificuldades: sendo os cursos de graduação em licenciaturas formadores de professores, qual seria o melhor momento para disciplinas voltadas para educação antirracista: anos iniciais ou anos finais? Uma vez que os conceitos amplamente utilizados para combate de desigualdades raciais, tais como a própria concepção de educação e relações étnico-raciais, são complexos do ponto de vista de um estudante de início de graduação, que terá ainda que cursar disciplinas tais como metodologia científica e produção de textos acadêmicos, o melhor seria se tais disciplinas fossem disponibilizadas no final dos cursos. Sem contar que o pequeno número de estudantes que leram mais de um livro no ano anterior provavelmente revela pobreza no vocabulário para leitura e escrita. Em todo caso, esse último ponto pode ser mais bem explorado em estudos posteriores.

No caso dos cursos de pedagogia, presentes em inúmeras instituições de ensino, outro fator a considerar é a preocupação excessiva dos estudantes com aspectos práticos, o “o que fazer”, em detrimento da reflexão teórica diante de um assunto tão complexo.

São aspectos importantes a serem considerados na formação para a educação das relações étnico-raciais. Diante dos seus estudantes, os estudantes agora em formação terão a oportunidade de

por em prática o que aprenderam, e saber quais espaços de poder eles mesmos ocupam pode auxiliar na construção de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis:Vozes, 2003, segunda edição, p.25-57.

BENTO, Maria A. S.. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.147-162.

BRAGA, Alexandre F. Educação Afro-Indígena: caminhos para a construção de uma sociedade igualitária. *Revista FACED*, Salvador, n.15, p.127-141, jan./jul. 2009.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. CARONE, Iray e BENTO, Maria A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis:Vozes, 2003, p.147-162.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, p.77-95, jan/fev/mar/abr 2005.

CONSORTE, Josildeth G. A questão do negro: velhos e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, v.5, p.85-92, janeiro/março 1991.

DEUS, Zélia Amador. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. *Revista Educação Pública Cuiabá*, v. 21, n. 46, p. 229-242, maio/ago. 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639. *Revista Espaço Aca-*

dêmico, n.38, julho 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm> Acesso em 28 mar. 2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERREIRA, Marcos Felipe. *O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014, 158 f.

GOMES, Nilma. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>> Acesso em 15 jun. de 2014, p.1-13.

GONÇALVES, Luciane R. D. *Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente*. Tese (doutorado educação), Unicamp, 2011.

LIMA JUNIOR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v.15, n. 01, p.113-129, jan-abr, 2013.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: Caminho para uma educação anti-racista. *Revista Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.4, n.4, p.103-122, jan/jun. 2008.

ROCHA, Luiz C. P. e ARAUJO, Débora O. C. A política educacional de educação das Relações étnico-raciais: as alterações na LDB por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. In: Universidade Federal Do Paraná. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. *Curso de Ead de qualificação profissional em Educação das Relações Étnico-raciais*, vol. 1, UFPR: Curitiba, 2012, p.47-63.

SANTOS, Wellington Olivera dos. *Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012, 192 f.

SILVA, Paulo V. B. Apontamentos sobre o racismo no Brasil. Universidade Federal Do Paraná. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. *Curso de Ead de qualificação profissional em Educação das Relações Étnico-raciais*, vol.1, UFPR: Curitiba, 2012, p. 68-80.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

CINEMA E RECURSOS AUDIOVISUAIS COMO POSSIBILIDADE DIDÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM PSICOLOGIA

Karla Graciano Ribeiro¹; Lanussy Karoliny Oliveira Lira²;
Gustavo de Aguiar Campos³; Lueli Nogueira Duarte e Silva⁴

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA E PIBID: CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATIVIDADE REALIZADA

Este trabalho pretende-se a análise da experiência desenvolvida no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Goiânia, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). É uma discussão acerca das possibilidades da metodologia de oficina e da utilização de recursos audiovisuais diversos

-
- 1 Estudante de psicologia pela Faculdade de Educação/UFG. Bolsista de iniciação à docência (PIBID). E-mail: karla.g.ribeiro89@gmail.com
 - 2 Estudante de psicologia pela Faculdade de Educação/UFG. Bolsista de iniciação à docência (PIBID). E-mail: lanussylira@gmail.com
 - 3 Estudante de psicologia pela Faculdade de Educação/UFG. Bolsista de iniciação à docência (PIBID). E-mail: gustavodeaguiarcampos@hotmail.com
 - 4 Professora supervisora do PIBID. Faculdade de Educação/UFG. E-mail: lueliduarte1963@gmail.com

para o ensino e, especialmente para a didática. Para tal discussão, primeiramente realizou-se uma contextualização das atividades realizadas, discorrendo acerca da licenciatura em Psicologia, seus limites e possibilidades, e da proposta e funcionamento do PIBID. Posteriormente apresenta-se algumas concepções sobre o uso do cinema e de documentos audiovisuais na educação como recurso educacional. Aborda-se, assim, as potencialidades desses recursos como mediação e forma de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, é discutida a experiência desenvolvida pelos bolsistas de iniciação à docência ligados ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). O tema trabalhado na oficina é o de movimentos sociais e diferentes questões sociais da atualidade. A análise das atividades realizadas pelo PIBID indica que a utilização de filmes documentais e músicas nas oficinas apontaram consequências positivas para o processo de ensino e aprendizagem, propiciando reflexões críticas e pertinentes e a aprendizagem mútua, dos bolsistas e estudantes da escola parceira. Com isso espera-se desenvolver uma proposta didático-metodológica que envolva a utilização de metodologias não tradicionais em processos educativos, especialmente relacionadas à utilização do cinema e de outros recursos audiovisuais para discutir temas diversos, em especial na área da licenciatura em psicologia.

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia determinam a obrigatoriedade da oferta de licenciatura em Psicologia ressaltando a preocupação com a formação dos graduandos para o ensino da disciplina científica nas diversas modalidades de ensino e contextos que demandem essa atuação (BRASIL, 2011). Determina-se no artigo 13 das Diretrizes que “as atividades referentes à Formação de Professores, a serem assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao curso de Psicologia, serão oferecidas a todos os alunos dos cursos de graduação em Psicologia, que poderão optar ou não por sua realização.” (BRASIL, 2011, p. 5).

As Diretrizes estabelecem as normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores em Psicologia. O primeiro parágrafo do artigo 13 descreve os objetivos do projeto pedagógico destacando, em suma, a complementação da formação em Psicologia e a construção de políticas públicas em diversos contextos da educação, fomentar o comprometimento com a transformação político-social e com a educação inclusiva, bem como, com os valores de solidariedade e cidadania. Além disso, ressalta-se a reflexão e práticas críticas como capacidades importantes para licenciandos/as e professores/as em Psicologia.

Tendo isso em vista, o curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, proporciona aos graduandos, desde 2006, quando foi constituída sua primeira turma, a opção pela licenciatura enquanto modalidade complementar ao bacharelado. Nessa instituição, para obter a formação de professor em Psicologia, o estudante deverá cumprir uma carga horária adicional de 1140 horas dividida entre seis disciplinas que versam sobre conhecimentos, habilidades e questionamentos fundamentais para a docência e duas disciplinas de estágio obrigatório supervisionado.

Aos/as licenciandos/as em Psicologia é dada a possibilidade de participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal e do Ministério da Educação, que surge em 2007, com o objetivo principal de incentivar que estudantes de licenciatura se envolvam com a prática em escolas públicas. O programa oferece bolsas com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a garantia da permanência desses estudantes nos cursos de licenciaturas e o comprometimento com o estágio/iniciação à docência.

A participação no PIBID possibilita aos licenciandos/as a aproximação e a atuação frente à realidade e problemáticas da educação pública através da articulação entre as teorias e conhecimentos aprendidos nas disciplinas e a prática docente. Neste contexto, ressalta-se a relevância do programa por fomentar a for-

mação de docentes mais críticos e capacitados para atuar na educação brasileira. O PIBID é também uma forma de intercâmbio entre a Universidade e instituições de ensino básico possibilitando tanto aos bolsistas participantes como aos estudantes das escolas parceiras novas aprendizagens.

Os cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG) estão todos vinculados ao programa. A estrutura do PIBID nessa universidade é composta por uma secretaria geral e pelos subprojetos, cada um desenvolvido por um dos cursos de licenciatura. Dentre esses subprojetos está o da Licenciatura em Psicologia, que conta atualmente com vinte e um (21) bolsistas, subdivididos em três campos de atuação: o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG (CEPAE); Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Goiânia; e IFG – Campus Goiânia Oeste. Essas três instituições parceiras do subprograma de Psicologia são instituições federais, sendo que a primeira é de Ensino Médio e as duas outras de Ensino Técnico integrado ao Médio.

O objetivo geral do subprojeto de Psicologia da UFG é o desenvolvimento de ações que propiciem a atuação do licenciando em escolas de Ensino Médio, contribuindo com a formação crítica dos estudantes das escolas parceiras a partir dos conhecimentos psicológicos. Entre essas ações envolvidas estão (1) a participação e colaboração no planejamento das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola; (2) desenvolvimento de atividades de leitura e pesquisa por parte dos bolsistas, supervisores e coordenadores; (3) participação e promoção de eventos acadêmicos e científicos, etc.

As atividades de iniciação à docência dos licenciandos em Psicologia pela UFG são realizadas em grupos de três a quatro pessoas, contando com uma professora supervisora da universidade e uma supervisora do campo de atuação. Este trabalho se pretende uma discussão acerca da experiência de um dos grupos que atuou no IFG – Campus Goiânia durante o primeiro semestre de 2017. Objetiva-se, nesse trabalho, apresentar algumas questões

relacionadas ao ensino e a prática docente, especialmente acerca de inovações no campo da didática. Articula-se assim, a prática com saberes de variados campos, apresentando e discutindo algumas possibilidades que pretendem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A OFICINA “ATUALIDADES EM CENA: SOCIEDADE E SUAS LUTAS”

O IFG - Campus Goiânia, local da atuação discutida neste trabalho, apresenta uma especificidade em relação aos outros campos, já que não há nenhuma disciplina específica de Psicologia ou outra que se aproxime, como é nos outros, que há disciplinas como “Relações Humanas e Psicologia do Trabalho” ou “Saúde Pública”. Diante dessa especificidade, foi proposto realizar oficinas não-obrigatórias que contavam como atividade complementar para os estudantes do ensino Técnico integrado ao Ensino Médio da instituição.

A partir da impossibilidade dos bolsistas atuarem em uma disciplina obrigatória na escola campo, decidiu-se por planejar uma ação em formato de oficina. Essa contaria com encontros semanais, envolvendo estudantes de variadas turmas e anos. O planejamento da mesma iniciou-se algumas semanas antes do começo das atividades, quando foi escolhido o formato por oficina, que teria os temas trabalhados em volta de recursos audiovisuais como curta-metragens, músicas, documentários etc. A proposta de oficina foi sistematizada e divulgada na instituição de ensino através de veiculação no site da instituição, anúncios físicos colocados nos corredores e convites nas salas de aula. A inscrição foi realizada através de formulários online e o critério de seleção foi a ordem de inscrição.

Candau (1995) compreende oficina como um espaço para reflexão, vivência e conceitualização. Deste modo, deve-se propiciar a participação, aprendizagem e sistematização dos conhecimentos, colocando os discentes como protagonistas da educação

e não meros depósitos de informações. Diante disso, opta-se por um modelo de educação que rompa com a lógica tradicional de controle dos conteúdos e do conhecimento por parte do educador, prezando pela ação dialógica e reflexiva (FREIRE, 2015). Optou-se, também, pela não realização de atividades avaliativas, apesar disso, o processo estava em constante avaliação pelos bolsistas e pelos estudantes inscritos.

O tema central da oficina foi movimentos sociais, o objetivo geral consistia em realizar exposição de curtas-metragens e documentários a fim de debater com os/as estudantes os temas: raça e racismo, gênero e machismo, diversidade sexual e de gênero, questão indígena e luta antimanicomial. Diante da exposição dos materiais, propunha-se a problematização dos temas supracitados e o debate atual sobre os mesmos, além de discutir sobre movimentos sociais e política e promover uma análise da sociedade moderna.

A escolha do conteúdo a ser trabalhado na oficina teve como norte os interesses pessoais dos bolsistas, mas outras questões determinaram essa escolha também. Apesar de sua atualidade e relevância, há, de maneira geral, um apagamento dessas discussões nos ambientes escolares institucionalizados, constituindo-se assim, como uma necessidade emergente. Outro fator para a escolha do tema foi devido à recente ocupação do instituto pelos estudantes secundaristas e universitários. A ocupação teve como objetivo protestar contra os cortes na educação pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 de 2016 e contra a Reforma do Ensino Médio através da Medida Provisória (MP) 746 de 2016.

O movimento de ocupação é um determinante especial para a escolha, portanto deve ser um pouco mais discutido. Nessa forma de luta, os/as estudantes se apropriam de um espaço público e permanecem nele dia e noite. A convivência com outros/as estudantes é constante e com isso discussões e aprendizados diversos emergem. Levando isso em consideração, a oficina poderia se tornar um outro momento de reflexão e de apropriação por parte dos/as estudantes de tudo aquilo que foi vivido no momento de ocupação.

O planejamento da oficina contou com os seguintes processos: seleção, leitura e discussão, entre os/as bolsistas, de bibliografia sobre as temáticas a serem trabalhadas; ampla busca e cuidadosa seleção dos recursos audiovisuais a serem projetados levando em conta a sua coerência com os objetivos da oficina e a temática previamente selecionada; leitura e análise prévia dos recursos selecionados, embasada também pela bibliografia selecionada.

Foram realizados sete encontros, todos nas quartas feiras das 12 horas às 13 horas. Primeiro eram exibidos os curtas e posteriormente iniciava-se o debate, às vezes por um dos bolsistas, às vezes pelos próprios alunos. Como na atividade não havia cobrança de frequência dos/as estudantes, a frequência de pessoas que participavam de cada encontro era variada. Em média haviam doze pessoas inscritas, contudo, a quantidade de pessoas por encontro era entre oito e dez.

No primeiro encontro foi apresentado e discutido o plano de trabalho com os alunos, abrindo espaço para a construção deste em conjunto. O plano de trabalho continha referência de textos sobre as temáticas cuja leitura era opcional. Posteriormente foi exibido o clipe “Mandume”. Na segunda reunião iniciamos a discussão sobre “gênero e violência contra a mulher”, apresentando o curta “Atadas” e as músicas “Triste, louca ou má” e “Maria da Vila Matilde”. No terceiro encontro o debate foi direcionado em torno do tema “diversidade, comunidade e violência contra LGBTs”, foi exibido o curta “Amar - Contra a cultura do Estupro e Contra a Lesbofobia” e a música “Benedita”. O tema “raça e racismo” foi assunto para o quarto encontro e o debate teve como apoio o curta “Entre cores e botas”, a canção “A carne” e o vídeo “Slam resistência: Felipe Marinho”. “Questão indígena” foi apresentado na quinta reunião e teve como base o curta “Indígenas digitais”. O tema do sexto encontro foi “saúde mental e luta antimanicomial” com o curta “Em nome da razão”.

1º encontro - Apresentação	Mandume - Emicida com Drik Barbosa, Amiri, Rico Dalasam, Muzzike, Raphão Alaafin (https://www.youtube.com/watch?v=mC_vrzqYfQe)
2º encontro - Gênero e Violência contra a mulher	Atadas - Tarsila Nakamura (https://www.youtube.com/watch?v=44ierxEydGY) Triste, louca ou má - francisco, el hombre (https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE)
3º encontro - Diversidade, comunidade e violência contra LGBTs	Amar - Contra a cultura do Estupro e Contra a Lesbofobia - CONTRA REGRA (https://www.youtube.com/watch?v=HVgBe9qJuAk) Benedita - Elza Soares (https://www.youtube.com/watch?v=clMYAzomGEY)
4º encontro - Raça e Racismo	Entre Cores e Botas - Juliana Vicente (https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o) A Carne - Elza Soares (https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw) Slam Resistência: Felipe Marinho - Sociedade dos Poetas Livres (https://www.youtube.com/watch?v=fNcSeu2reSE)
5º encontro - Questão indígena	Indígenas Digitais - Thydêwá (https://www.youtube.com/watch?v=T2I7ovB6E7k)
6º encontro - Saúde mental e Luta antimanicomial	Em Nome da Razão - Helvécio Ratton (https://www.youtube.com/watch?v=Ri8tYWp3i90)
7º encontro - Fechamento	Músicas trazidas pelos/as estudantes

Os curtas foram escolhidos depois de muitas discussões e análises. Todos eles são encontrados na plataforma de distribuição de vídeos *youtube*. Em sua maioria são categorizados como documentário, entretanto, alguns eram de caráter informativo/educativo. A música é uma arte popularizada, diante disso, em

determinados temas foram escolhidas algumas músicas para que as letras e cliques fossem analisados e contribuíssem para o debate.

O último encontro não teve tema fechado, foi proposto aos/as estudantes que levassem algum material, como textos, músicas, fotografias, dentre outros, de fonte autoral ou não, que remetesse a qualquer tema discutido durante os encontros anteriores. Essa proposta foi pensada com o intuito de realizar uma avaliação da oficina de modo não tradicional, colocando os/as estudantes como agentes criativos e construtores desse processo ao refletirem sobre os resultados das discussões e diálogos que ocorreram durante as oficinas.

A metodologia dos encontros foi a de no primeiro momento apresentar o tema que seria discutido naquele dia, posteriormente era exibido o recurso audiovisual escolhido, e no segundo momento, abrir o espaço para o diálogo sobre as questões que emergiram a partir do filme e/ou da música. Nesse momento, tanto os/as estudantes como as/os bolsistas tinham espaço para a fala. A discussão guiaria em torno do recurso, contudo, a ideia era que se expandisse, envolvendo questões teóricas, mas também da vivência de cada estudante.

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

No século XX o cinema emerge como experiência social marcante da sociedade de massas. Na década de 40, com o advento da televisão, os recursos audiovisuais começam a se ampliar e popularizar. Napolitano (2009) destaca que “tanto o cinema como a TV constituíram-se em espaços de lutas sociais, culturais e políticas, objetos de disputas econômicas, veículos de inculcação ideológica” (p. 11).

O cinema, apesar da sua longa história, é considerado uma linguagem nova quando analisada com a educação (NAPOLITANO, 2003). O produto desta linguagem, isto é, o filme, é com-

preendido como um projeto cultural, artístico e que se relaciona com o mercado. Assim, deve cooperar com a escola para que se aproximar da realidade cotidiana, da estética, da ideologia, valores sociais e lazer e, assim, possibilitar reflexões e possíveis mudanças (NAPOLITANO, 2003).

Klammer, Gnoato, Ozório e Solieri (2006) ressaltam a ampla difusão de novas formas de comunicação na sociedade contemporânea com o predomínio de imagens na veiculação midiática e na linguagem cotidiana. Diante disso, afirma-se a importância da escola, enquanto instituição fundamental da sociabilidade humana, não ficar alheia a esta tendência e propor reflexões e práticas educacionais envolvendo recursos audiovisuais.

Contudo, segundo Klammer et al (2006), deve-se atentar ao modo pelo qual esses recursos adentram as instituições de ensino. Ressalta-se que a utilização de mídias, como produções cinematográficas, deve ir além da concepção de que esses recursos são mais apropriados para o cotidiano dos estudantes.

A utilização de produções audiovisuais como recursos didáticos, nessa concepção, não tem a função de substituir o papel do professor ou da linguagem escrita, mas sim, de complementar essas modalidades de ensino. Silva (2014) também compartilha essa perspectiva ao descrever a função dos filmes no contexto educacional da seguinte forma:

O filme, na sala de aula, pode, ainda, enriquecer o contato com textos escritos e leitura mais complexas, possibilitando, também, a construção de conhecimentos e a sedimentação cultural de conceitos já convencionalizados (SILVA, 2014, p. 366).

Portanto, recursos midiáticos não podem ser utilizados somente como instrumentos metodológicos e didáticos, mas devem ter uma reflexiva intencionalidade pedagógica (KLAMMER et al. 2004, NAPOLITANO, 2009;, SILVA, 2014). Cabe aos/as professores/as, assim, o planejamento dessa proposta de ensino. Deve-se,

constantemente, analisar a coerência da produção em relação aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem e avaliar processualmente os resultados da utilização de obras cinematográficas (KLAMMER et al, 2004; SILVA, 2014).

Neste sentido, Fusari (2009), indica que o uso de produções cinematográficas como recurso didáticos implica atenção especial referente ao planejamento, execução e avaliação da proposta educativa. O planejamento comporta assistir previamente ao filme a fim de planejar algumas orientações, além de estar aberto às discussões tragas pelas sala, trabalhar a importância do uso da linguagem cinematográfica na educação e os objetivos da atividade em consonância com o plano de ensino, o preparo do ambiente físico para a execução da proposta e manejo do tempo em sala de aula.

Durante a exibição é necessário ter em vista que a projeção está sob regência do processo de ensino e aprendizagem e não trata-se apenas de uma forma de entretenimento. Além disso, é fundamental potencializar a possibilidades de conteúdos e significados que surgem no ambiente da sala de aula. Por fim, é sugerido que o docente, após a exibição do filme, proporcione abertura e valorização dos comentários, discussões e emoções expressos pelos estudantes bem como propor outras atividades enquanto desdobramento da projeção e discussão do filme (FUSARI, 2009)

Ferraz e Cavalcanti (2006), na discussão sobre as possíveis relações entre cinema e o ensino de história destacam que, muitas vezes, professores/as utilizam filmes como recursos metodológicos diante da ausência de planejamento de aula ou para ilustrar a história tal como descrita nos livros didáticos. Desconsidera-se, assim, a capacidade analítica e reflexiva dos/as estudantes bem como a coerência entre filme e objetivos de ensino.

Contrapondo-se a essa prática, que acaba por limitar as possibilidades da utilização de produções cinematográficas na mediação do processo de ensino e aprendizagem, defende-se que:

A transposição didática aliada a uma metodologia que utiliza diversas linguagens, amplia a visão

do professor e lhe fornece subsídios reflexivos ativos sobre um trabalho interdisciplinar e desalienante envolvendo as representações culturais que adquirem significados e importância para a caracterização de povos e sociedades (FERRAZ, CALVACANTI, 2006, p. 163).

Neste sentido, Napolitano (2009) destaca duas formas de utilização do cinema na educação que vão além do seu uso corriqueiro como ilustração ou incremento às disciplinas curriculares. Primeiramente, filmes podem ser usados como documentos ou “textos” a fim de promover debates relacionados a temas previamente selecionados. Defende-se que essa prática é especialmente adequada no trabalho com problemáticas sociais transversais como diversidade cultural, sexualidade, dentre outras.

Os filmes, sejam ficcionais ou documentais, suscitam múltiplos debates e cabe ao(a) docente, neste contexto, potencializar as discussões e problematizar os conteúdos estéticos e ideológicos da obra. Cabe ao/a docente adensar a experiência de assistir ao filme que já é, em si, formativa (NAPOLITANO, 2009).

A outra forma de utilizar o cinema na sala de aula indicada por Napolitano (2009) é analisá-lo enquanto documento e produto cultural e estético o qual veicula valores e representações sociais a serem analisados e discutidos. Essa perspectiva, além de propor estudo mais sistematizado das obras cinematográficas, tem como objetivo ampliar a experiência cultural e estética dos estudantes.

Klammer et al (2006), seguem o referencial teórico do autor Walter Benjamin para analisar a função político-pedagógica do cinema e ressaltam que o trabalho com recursos audiovisuais na educação, ao promover o acesso à cultura, pode ter uma função politizadora. Todavia, pondera-se que as produções cinematográficas são carregadas de elementos ideológicos os quais devem ser problematizados e analisados de forma crítica a fim de se atingir o elemento politizador da reprodutibilidade do cinema. Neste contexto, é fundamental a atuação da escola enquanto formadora

de indivíduos mais críticos e conscientes do seu papel social bem como a mediação do/a docente ao propiciar um diálogo crítico com as obras projetadas.

AVALIAÇÃO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

A oficina construída tinha como fonte principal a utilização de elementos audiovisuais para discussão, não cobrando dos participantes uma leitura ou conhecimentos prévios sobre o assunto. Este ponto corresponde a uma das formas de utilizar esse recurso indicada por Napolitano (2009), isto é, a utilização de produções audiovisuais enquanto textos geradores de debates. Nesta perspectiva, os curtas não foram utilizados como ilustração de um determinado tema, mas o ponto inicial para a discussão. Em alguns encontros, como “Questão indígena e “Saúde mental e luta antimanicomial”, mesmo com o pouco contato que os estudantes tinham com o assunto, o tempo da oficina foi preenchido e algumas vezes ultrapassado, demonstrando assim, que o material apresentado já era em si formativo e suficiente para suscitar debates.

Em alguns encontros as discussões apresentadas foram ampliadas para outros temas, como no encontro sobre “Gênero e violência contra a mulher” no qual apareceram assuntos como classe e raça. Na elaboração do plano, os bolsistas já compreendiam a inter-relação dos temas, e acreditavam que eles se completariam em algum momento. Isto demonstra a importância da intencionalidade pedagógica dos curtas a qual foi baseada em discussões e reflexões sobre os temas, conforme Klammer et al (2009) e Silva (2014) propõem.

Conforme Silva (2014) e Napolitano (2009), os professores devem proporcionar e valorizar as discussões, colocações e comentários enquanto desdobramento do material utilizado, além de potencializar e adensar os conteúdos percebidos nos filmes. Na sua prática docente, os(as) bolsistas tiveram essa preocupação, além de ter sempre em voga a intencionalidade pedagógica das oficinas

e dos caminhos metodológicos selecionados. Neste contexto, mediar as discussões, chamar os(as) participantes para o diálogo, valorizar suas expectativas e reflexões, pedir sugestões e opiniões sobre o trabalho foram posturas que, acredita-se, propiciaram reflexões construtivas e a participação ativa pelos(as) estudantes.

Além disso, acredita-se que a leitura prévia de bibliografia sobre a temática e dos curtas capacitaram os/as bolsistas para intervir, com intencionalidade pedagógica, nas discussões, trazendo novas informações e pontos de análise sobre a temática. Avalia-se, assim, que o grupo de bolsistas procurou passar novos conteúdos e auxiliar na formação crítica dos estudantes concomitantemente à valorização dos conhecimentos e contribuições dos mesmos.

Ao planejar o plano, os bolsistas separaram metade do tempo das aulas para a exibição dos curtas. Algumas interpretações poderiam conduzir-nos a pensar que tais materiais substituíram o papel de professores que tais bolsistas deveriam desempenhar. Todavia, diante do que já foi discutido, afirma-se que os materiais exibidos foram utilizados como um recurso educativo, que visava ao debate e troca de conhecimentos entre os sujeitos presentes.

Os materiais selecionados para o debate não tinham um caráter comercial, o que, por vezes, implicava limitações técnicas. Ademais, em alguns casos tinham funções informativas. Entretanto, apesar dessas limitações (problema no áudio, imagens em baixa qualidade), os estudantes demonstravam interesse no material apresentado e conseguiam fazer relações com outros recursos já apresentados e/ou com elementos da sua vida pessoal e do cotidiano. Napolitano (2009) diz dessa transversalidade que os recursos midiáticos trazem, da possibilidade de relacionar o material retratado com representações e valores sociais, contribuindo, portanto, para um debate enriquecedor e pautado na realidade.

Além das limitações técnicas dos vídeos, foram encontrados outros impasses como a falta de estrutura da sala que não tinha luminosidade adequada para a projeção dos vídeos. Outro limite foi o horário da oficina e o pouco tempo disponível que tinha-

mos para a exibição e discussão. Uma forma de lidar com esse problema foi trabalhar, prioritariamente, com curtas-metragens e, quando preciso, editar vídeos mais longos. Observou-se um número inferior ao esperado de participantes na oficina com média de oito a dez estudantes. Pondera-se aqui que muitos motivos podem levar a isso, desde o não interesse no tema discutido até os demais compromissos acadêmicos, que muitas vezes interferiam na presença na oficina, já que cobravam notas e frequência.

Apesar desses impasses, avalia-se que as oficinas atingiram os seus objetivos principais ao possibilitar um espaço de discussão e debate sobre temas emblemáticas da sociedade contemporânea, fomentando o respeito às diversidades e uma formação ampla e crítica, pensada para além de metodologia e concepções tradicionais de educação. Ressalta-se, também, o estabelecimento de uma relação não hierárquica entre bolsistas e estudantes e a posição participante e ativa dos mesmos como resultados positivos.

Além disso, ao final do terceiro encontro os/as bolsistas, a fim de realizar uma avaliação processual do projeto, pediram aos participantes uma avaliação dos encontros e sugestões. Uma das alunas avaliou positivamente as experiências e ponderou que aquele local era um espaço para troca de vivências, um espaço para eles falarem, mesmo com todas as dificuldades que tinham para tal. Também no encontro de encerramento os participantes avaliaram positivamente as oficinas afirmando a pertinência dos temas tratados. O envolvimento dos estudantes também foi percebido pela sugestão de temas e mídias que deram ao final do projeto.

Sabe-se que os temas escolhidos estão presentes no cotidiano dos alunos, diante disso, trabalhar com tais assuntos utilizando-se de recursos didáticos interessantes e acessíveis, como os curtas e músicas, são elementos que convidam os estudantes a participarem e construir a oficina. A junção de uma visão de educação horizontal e recursos de mídias visuais promoveu uma relação de troca e debate entre bolsistas e estudantes da escola parceira, propiciando aprendizados para ambas as partes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº5 de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. DOU 16/03/2011 – p.19 – Seção 1 – Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

CANDAU, V. M. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERRAZ, L. O. M.; CAVALCANTI, V. R. S. História e Cinema: luz, câmera, transposição didática. *História & Ensino*, Londrina, v. 12, p. 157-168, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

FUSARI, J. C. A Linguagem do cinema no currículo do ensino médio: um recurso para o professor. In: TOZZI, D. (org.) *Caderno de cinema do professor: dois*. São Paulo: FDE, 2009, p. 32-45.

KLAMMER, C. R.; GNOATO, D. M.; OZÓRIO, E. V. K.; SOLIERI, M. Cinema e Educação: possibilidades, limites e contradições. In: III Simpósio Nacional de História Cultural, 2006, Florianópolis, anais, UFSC, 2006. p. 872-882.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, D. (org.) *Caderno de cinema do professor: dois*. São Paulo: FDE, 2009, p. 10-31.

NAPOLITANO, M. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003. p.245

professor. In: TOZZI, D. (org.). *Caderno de Cinema do Professor: dois*. São Paulo: FDE, 2009, p. 32-45

SILVA, J. A. Cinema e educação: o uso de filmes na escola. *Revista Inter-saberes*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 361-373, 2014.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA

Soraya Vieira Santos¹; Caroline Nunes
de Carvalho²; Juliene do Couto³

INTRODUÇÃO

Como parte dos estudos realizados no âmbito da pesquisa “O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?”, este trabalho analisa a inserção da psicologia em Projetos Político-Pedagógicos de escolas de ensino fundamental em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Goiânia, do ano de 2016. Trata-se de um estudo documental, em andamento, que discute as concepções de escola integral, de educação integral e de infância

1 Professora da Faculdade de Educação da UFG; soraya_vieira@hotmail.com

2 Estudante vinculada ao PIBIC; Faculdade de Educação da UFG; e-mail: carolinenunesnc@gmail.com.

3 Estudante vinculada ao PROLICEN; Faculdade de Educação da UFG; e-mail: jullye14@hotmail.com.

presentes nesses documentos, além da fundamentação teórica na psicologia e em outras áreas do conhecimento. Foram analisados sete PPP's da rede estadual e sete PPP's da rede municipal, conforme critérios estabelecidos previamente para coleta de dados. Quanto à presença da psicologia nos documentos, verificou-se que predomina a fundamentação na psicologia histórico-cultural de Vigotski nos PPP's das escolas municipais, prevalecendo discussões em torno da ideia de como o aprendizado ocorre a partir da interação social, do conceito de zona de desenvolvimento proximal e, especialmente, da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil; ocorre também uma breve referência à psicologia de Piaget, particularmente acerca da teoria dos estágios. Nos PPP's das escolas estaduais, por sua vez, não foi possível identificar explicitamente nenhuma teoria da psicologia na maior parte dos documentos, em apenas um PPP ocorre referência também à Psicologia de Vigotski, mas esta referência não parece ter maiores implicações na própria estruturação do projeto. Os resultados mostram como os PPP's das escolas em tempo integral da rede municipal e da rede estadual são diferentes, uma vez que nos documentos da rede municipal é possível verificar um entendimento da infância e de seu desenvolvimento como constituintes da própria vida, enquanto nos documentos da rede estadual a infância aparece como preparação para a vida adulta. Verifica-se a necessidade de discussão acerca da elaboração e sentido dos PPP's, além da continuidade de reflexão sobre as possíveis contribuições da psicologia à temática da ampliação do tempo escolar.

Este trabalho é parte da pesquisa “O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?”, que vem sendo desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura/NEPPEC na Faculdade de Educação da UFG. Esta pesquisa discute os fundamentos conceituais presentes nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de escolas com jornada escolar ampliada, particularmente buscando compreender como a ampliação do tempo escolar é compreendida, se existe

distinção quanto às concepções de escola de tempo integral e de educação integral e, sobretudo, quais as concepções de desenvolvimento infantil presentes nesses Projetos Político-Pedagógicos.

No estado de Goiás, por iniciativa dos governos locais e por incentivo do governo federal, existem escolas públicas da rede estadual de ensino e da rede municipal de educação de Goiânia funcionando em tempo integral. A rede estadual iniciou a implementação dessa modalidade em agosto de 2006 e atualmente conta com 24 escolas em tempo integral somente na cidade de Goiânia. A rede municipal de educação de Goiânia iniciou a implantação de escolas de tempo integral em abril de 2005 e vem gradativamente ampliando o número de unidades que atendem seus alunos nessa modalidade sendo que, em 2016, contava com 22 escolas integrais.

Segundo o decreto **nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**: “[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.” Esse entendimento está presente desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no artigo 34, que indica que no Brasil o ensino fundamental deve ser progressivamente ministrado em tempo integral.

As propostas de organização da escola em tempo integral põem em causa, entretanto, a discussão do sentido do ensino público, na medida em que é preciso compreender se a ampliação do tempo escolar, dentro dos marcos históricos atuais, realiza de fato mudanças no sentido da escola, ou se apenas corrobora para a repetição da mesma escola que historicamente tem dificuldades para cumprir sua função como espaço de conhecimento e, por vezes, limita-se à reprodução das condições do mundo produtivo. Enfim, é necessário discutir se está em pauta a construção de um outro tipo de escola, ou se novamente são reiterados os velhos problemas do ensino público, tendo em vista que o momento

atual, em que a defesa pela ampliação da jornada escolar é quase unanimidade entre gestores, pesquisadores, partidos, entre outros, estabelece uma oportunidade sem igual para a construção de uma outra escola, que atenda de fato aos interesses dos educandos.

Na discussão sobre a implantação de escolas de tempo integral no Brasil, particularmente sobre o caso dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) construídos no Rio de Janeiro a partir da década de 1980, Cavaliere (2007, p. 1016) analisa que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de três diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados de ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Segundo a autora, “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Dessa forma, o estudo acerca da organização da escola em tempo integral deve ter em vista a concretização de uma outra escola pública, capaz de promover um outro tipo de formação, que ultrapasse os limites da mera adaptação e que concretize a razão de ser da escola como espaço de formação universal, e não meramente conteudista.

É preciso ressaltar que a presente pesquisa parte do pressuposto de que, de fato, é importante para os alunos a possibilidade de desfrutar mais do ambiente escolar, dos professores e dos colegas da mesma idade, enfim, a ampliação da convivência e mesmo das funções da escola (com a incorporação de questões antes secundárias para ela, como alimentação, higiene e saúde, por

exemplo) é em grande medida um avanço quanto ao atendimento das crianças das classes baixas. Contudo, analisa que é preciso investigar se essa possibilidade tem sido o norte da organização da escola em tempo integral, pois não se pode perder de vista a noção própria da escola moderna, qual seja, a de conhecer, aprender, formar: “Mais importante, então, do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é sobretudo o que aí acontece, o que esta é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe” (COELHO, 2003, p. 8). Ainda que a escola tenha uma importante contribuição no sentido de manter as crianças ocupadas por mais tempo e livrá-las do “perigo” das ruas, essa não pode ser sua finalidade para que não perca as condições e as possibilidades que lhes são próprias no desvelamento da realidade. Por isso é necessário questionar não apenas o tempo de organização escolar, mas o sentido mesmo desta instituição, como propõe Miranda (2005) em sua discussão sobre tempos e espaços escolares.

Tendo em vista, portanto, a problematização da escola em tempo integral, procurou-se discutir como a ampliação da jornada escolar, decorrente do regime de tempo integral, tem implicado mudanças na escola? Ou, dito de outro modo, trata-se de uma mesma escola com uma jornada ampliada ou há indícios de que estejam em processo mudanças significativas quanto à sua concepção e sua prática? A ideia de educação integral difere conceitualmente da ideia de escola integral?

Investigando estas questões, optou-se por um estudo de natureza documental, que segundo Oliveira (2007), é uma modalidade de pesquisa que se diferencia da pesquisa bibliográfica porque se caracteriza como investigação de informações em documentos que não receberam ainda tratamento analítico, ou seja, são fontes primárias. Neste tipo de pesquisa o pesquisador deve ter claramente os objetivos buscados para a realização da investigação. De acordo com Caulley, citado por Ludke e Andre (1986), a análise documental possibilita averiguar indícios efetivos

nos documentos, fundados em questões e hipóteses de interesse. Assim, a pesquisa documental é um sistema que se utiliza de métodos e técnicas para apreender, compreender e analisar os mais variados documentos.

Entendendo que além dos projetos políticos, elaborados com grande abrangência para as redes públicas, também os projetos elaborados pelo coletivo de educadores da instituição escolar pode e deve expressar opções teóricas e concepções definidas acerca dos processos pedagógicos e de aprendizagem, a presente pesquisa tomou como fonte de estudos os Projetos Político-Pedagógicos de instituições escolares de Ensino Fundamental que funcionam em tempo integral em Goiânia.

Parte-se do suposto de que o Projeto Político-Pedagógico “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 357). Como se trata de um documento instituído oficialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e como as escolas devem reformular anualmente este documento, entende-se que ainda que sua análise encontre limites, deve indicar caminhos de estudos e discussão acerca dos fundamentos teóricos da organização em tempo integral nas escolas.

De acordo com Veiga (1998), o Projeto Político-Pedagógico da escola deve ser construído a partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério, tendo como princípio fundamental uma constante reflexão acerca do cotidiano escolar:

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica rupturas com o existente para avançar. É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela

precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola. (VEIGA, 1998, p. 11).

Assim, o Projeto Político-Pedagógico da escola deve ir além de um “simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”, e não pode ser um documento que seja “construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”. Antes, deve ser vivenciado por todos que estejam envolvidos com a escola, articulando reciprocamente a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola e buscando a organização do trabalho em sua totalidade.

Tendo em vista, portanto, a importância do Projeto Político-Pedagógico, o presente estudo tomou como critério de seleção os PPP's referentes ao ano de 2016 das escolas de ensino fundamental em tempo integral da cidade de Goiânia. A pesquisa está em andamento e até o momento foram coletados sete PPP's referentes às escolas da rede estadual (de um total de 24 escolas estaduais de ensino fundamental que funcionam em tempo integral no município de Goiânia) e 18 PPP's referentes às escolas da rede municipal (de um total de 22 escolas municipais de ensino fundamental que funcionam em tempo integral). Estão sendo ainda coletados PPP's referentes às escolas da rede privada, obedecendo aos mesmos critérios previamente estabelecidos, quais sejam, escolas de ensino fundamental em tempo integral (jornada igual ou superior a sete horas diárias) no ano de 2016.

Ainda que a pesquisa não esteja finalizada, o processo de análise já foi iniciado e, para tanto, elaborou-se uma planilha para auxiliar na leitura e coleta de dados dos PPP's. Esta planilha apresenta itens de identificação (Regional; Ano; Início do funcionamento da escola em tempo integral; Público atendido no ano do PPP; Número de alunos atendidos no ano do PPP; Jornada escolar no ano do PPP; Número de páginas do PPP; Sumário; Anexos; Bibliografia) e itens de conteúdo (Concepção de Escola integral; Concepção de Educação Integral; Concepção de Desenvolvimento/Infância; Fundamentação Teórica na Psicologia e Fundamentação Teórica em outras áreas do conhecimento).

No presente texto exploraremos essencialmente os itens de conteúdo referentes às concepções de desenvolvimento/infância e à fundamentação teórica na psicologia, que foram analisados até o momento em sete PPP's da rede estadual e em sete PPP's da rede municipal, isto é, compondo uma amostra de documentos provenientes somente de escolas públicas de ensino fundamental em tempo integral de Goiânia. Para resguardar as instituições de qualquer possibilidade de identificação na apresentação da análise, foi elaborado um código que consiste em um número e a sigla referente à rede de ensino, por exemplo, REE-6 refere-se à escola número 6 da rede estadual, ou RME-13 refere-se à escola número 13 da rede municipal. Como todos os PPP's analisados são do ano de 2016, inclui-se o ano quando são feitas referências aos documentos.

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E DE INFÂNCIA E PRESENÇA DA PSICOLOGIA NOS PPP'S DA REDE ESTADUAL:

A leitura e análise dos PPP's das escolas de ensino fundamental em tempo integral da rede estadual mostra que não há clareza conceitual em nenhum dos documentos analisados, sendo possível identificar certa concepção de escola integral que em alguma medida “lembra” a psicologia, por tratar questões referentes ao sujeito, mas que não é claramente explicitada. São encontradas

muitas referências sobre a necessidade de formação de um cidadão crítico e consciente, preparado para a vida, um cidadão mais humanizado e que exercita a sua cidadania. Um exemplo dessa concepção está presente nos PPP's das escolas REE-11, REE-24, REE-6 e REE-19.

Tratando acerca dos objetivos do Ensino Fundamental, a escola REE-11 propõe “Desenvolver conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética de inter-relação pessoal e inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania”. A escola REE-19, por sua vez, afirma que tem como função “[...] desenvolver uma proposta crescente de humanização, com a qual o homem se constrói como pessoa, com identidade própria e valores que norteiam o posicionamento de cada um diante do mundo e da vida.” Estas ideias não podem ser entendidas como expressão de uma concepção explícita acerca da infância, mas por outro lado, indicam certo entendimento ao proporem que a finalidade da instituição escolar é desenvolver no aluno as possibilidades de sua inserção social.

O PPP da escola REE-24 no item apresentação afirma que “[...] a escola tem como foco o aluno dando oportunidade de se tornar um cidadão crítico e consciente, capaz de entender e compreender as mudanças no mundo atual e globalizado”. Seguindo esta mesma linha da concepção de desenvolvimento e infância, o PPP REE-20 afirma que a escola caminha na perspectiva de ser comprometida com a preparação para a vida e o exercício da cidadania, além de priorizar em sua proposta pedagógica ações de motivação e inovação que possibilitem um desenvolvimento amplo.

Nota-se que as escolas citadas acima se preocupam de modo geral com um desenvolvimento mais humano do aluno, com os modos de agir e se portar diante da sociedade, mas não ocorre uma concepção de desenvolvimento no sentido estrito e sequer podem ser encontrados conceitos ou referências teóricas que sejam relativas a uma compreensão da infância como momento

distinto na formação humana. Ao contrário, o que se explicita é uma compreensão da infância unicamente como preparação para a vida adulta.

O PPP REE-3 revela uma visão voltada para o desenvolvimento da aprendizagem, mas ainda assim, com a intenção unicamente de preparar cidadãos competentes. No item “Metodologia” o documento afirma que a escola tem buscado propostas metodológicas que busquem trabalhar com o grupo docente o

[...] inovar, criar, recriar possibilidades de fazer acontecer a aprendizagem considerando a defasagem idade/ano escolar, o ritmo de aprendizagem dos seus estudantes e os conhecimentos que já possuem e proporcionar aos estudantes conhecimentos dominando as matrizes de habilidades e competências, os fazeres pedagógicos, indispensáveis para que possam assumir o percurso regular da escolarização e obter total sucesso dentro e fora da escola, como cidadãos competentes, dinâmicos e ativos.

Assim, a infância não é valorizada em si mesma, mas é entendida unicamente como momento que prepara os futuros cidadãos e que, para tanto, a escola deve contribuir. O PPP da escola REE-1 no item “metodologia” afirma que é papel da escola: “contribuir com o educando para enfrentar os desafios da vida, e tornar-se agente da construção do conhecimento e da cidadania.” (REE-1, 2016, p. 40). Nessa perspectiva também o PPP da escola REE-1 afirma:

[...] sabemos que a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada do conhecimento, cabendo a ela desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulando, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e

das relações sociais; o que, certamente, contribuirá para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Fica evidente nesta afirmação certa noção de desenvolvimento com a finalidade de inserção social, e nesse sentido a escola parece se preocupar com o seu papel quanto ao desenvolvimento de situações de aprendizagem. Entretanto, a ausência de compreensão quanto à infância em si e quanto ao próprio processo de desenvolvimento chama atenção, pois esta compreensão é fundamental a qualquer escola, mas é talvez ainda mais necessária em escolas nas quais os estudantes permanecem por uma jornada ampliada, como é o caso das escolas em questão.

Nos PPP's da rede estadual pode-se afirmar que a fundamentação teórica na Psicologia não está claramente explicitada em seis documentos, isto é, não ocorrem referências explícitas a teorias ou conceitos psicológicos. Entretanto, é possível indicar a incidência de ideias que remetem ao conhecimento de psicologia, pois ocorrem referências acerca da importância da interação com o outro e sobre o homem como um ser sociável num processo de construção de sua história e cultura.

Os PPP's das escolas REE-12, REE-3, REE-11 e REE-24 apresentam no item “Ensino e Aprendizagem” a afirmação de que a proposta da escola é:

[..] contribuir para a formação de alunos para desempenhar os papéis sociais, adequando às necessidades da sociedade e respeitando as aptidões individuais. Tal integração se faz por meio de experiências que satisfazem os interesses dos alunos e exigências da sociedade num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estrutura cognitiva do indivíduo, estrutura do objeto, e estrutura do ambiente. (REE-12, REE-3, REE-11, REE-24).

Por sua vez, os PPP's das escolas REE- 1 e REE-20 apresentam uma mesma noção que remete à fundamentação na psicologia, o que pode ser exemplificado com o PPP REE-20 que descreve no item “Ensino e Aprendizagem”:

Temos como visão maior, atuar por meio da interação, socialização, pois almejamos construir experiência que satisfaçam os interesses dos alunos e exigências da sociedade num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estrutura cognitiva do indivíduo, estrutura do objeto, e estrutura do ambiente.

Aqui é possível notar a aproximação das ideias contidas nos PPP's citados acima. O PPP REE-1 apresenta também uma ideia de psicologia falando sobre interação e a relação com o outro. No item “Metodologia” a escola diz que “[...] acredita que todo ser humano aprende e que a aprendizagem se dá na interação com o outro e no respeito às diferenças individuais e coletivas do sujeito.”.

A referência aos interesses dos alunos e à interação cognitiva do indivíduo remete a uma noção de psicologia, pois trazem informações a respeito de como a escola concebe a constituição do sujeito a partir da relação entre a estrutura cognitiva, a estrutura do objeto e a estrutura do ambiente. Entretanto, estas ideias não são mais bem explicitadas e não ocorrem referências a nenhum conceito específico ou teoria psicológica.

No item “objetivos específicos” nos PPP's das escolas REE-12 e REE-11 afirma-se que é objetivo da escola: “Contribuir para que o educando possa, na interação com o outro, construir o próprio conhecimento e ou formação de outros conceitos.” (REE-12, 2016; REE-11, 2016). Assim, ainda que estejam ausentes referências às teorias psicológicas, conclui-se que a escola parte do suposto de que o conhecimento é construído a partir das relações sociais e de que os conceitos são formados gradualmente pelos alunos, noções estas importantes no campo da psicologia.

O PPP da escola REE-24 é o único que explicita a concepção de psicologia pautada em uma teoria psicológica específica, isto é, a teoria de Vigotski. Isto está claro quando no item “Metodologia” a escola indica que “[...] caberá ao educador atuar na zona de desenvolvimento proximal, contribuindo para que o educando supere os desafios propostos, avançando sempre.” Esta referência explícita à teoria de Vigotski é, entretanto, mais adiante esquecida, pois apesar de este conceito do autor ser citado, o documento no item “Ensino e Aprendizagem” afirma:

Os conteúdos de ensino nem sempre são estabelecidos em função de experiência que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Os processos mentais e habilidades cognitivas são menos valorizados do que os conteúdos organizados e, racionalmente sendo mais importante o processo de aquisição do saber propriamente dito. (REE-24, 2016, p. 18).

Nota-se que o documento não esclarece a visão da escola acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, visto que a afirmação acima em que a escola diz que os conteúdos de ensino não são pensados em função dos desafios cognitivos e da experiência do sujeito, contraria a visão vigotskiana que evidencia a importância principalmente da experiência do sujeito através dos seus desafios cognitivos e em suas interações sociais. Ou seja, a referência conceitual à psicologia histórico-social de Vigotski não se traduz em uma apropriação da sua teoria, ao contrário, parece estar deslocada do restante do texto.

CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO E DE INFÂNCIA E PRESENÇA DA PSICOLOGIA NOS PPP'S DA REDE MUNICIPAL:

A análise dos PPP's das escolas de ensino fundamental em tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia revela que está explicitada uma concepção de desenvolvimento e infância nos sete documentos apreciados até o momento. De forma geral, pode-se afirmar que as escolas demonstram estar refletindo sobre o desenvolvimento da criança, pois os PPP's indicam a necessidade de respeitar as fases de desenvolvimento, uma vez que o educando deverá ser compreendido em uma perspectiva integral sendo valorizado em seus aspectos afetivo, psicológico, motor e cognitivo.

A escola RME-15, por exemplo, ressalta que seu principal foco é o educando e, por isso, a escola precisa “organizar os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender, a partir dos sujeitos e não dos conteúdos, como na organização tradicional” (RME-15, 2016, p. 17). Dessa forma, a escola indica que o seu papel como instituição educacional frente à infância é:

[...] valorizar este período, promovendo vivências que possibilitem à criança vivê-lo da melhor forma possível, a partir do desenvolvimento de atitudes de participação em grupo, ouvindo seus colegas e educadores, expressando suas ideias e sentimentos. (RME-15, 2016, p. 26).

Esta escola ainda reitera que deverá “[...] favorecer uma aprendizagem realmente significativa na formação dos seres humanos mais conscientemente participativos e responsáveis no convívio social.” (RME-15, 2016, p. 32). Assim, o documento chama a atenção para uma questão importante no que tange à preocupação com a infância e afirma:

[...] a mídia televisiva coloca na frente das crianças uma programação cheia de sensualidade e violência, ensinando os maus costumes. A esco-

la ao contrário, busca resgatar os valores cívicos, morais, espirituais e os princípios básicos de cidadania. (RME-15, 2016, p. 33).

O PPP da escola RME-15 (2016, p. 28-29) destaca, no item Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento, que:

[...] o ciclo de formação e desenvolvimento humano deve ser respeitado, se atentando a cada etapa deste desenvolvimento em que a turma se encontra em relação à idade e desenvolvimento educacional. Procuramos desenvolver uma aprendizagem significativa embasada no conhecimento sistemático e integral, lembrando da proposta para a escola de tempo integral [...] mobilidade e redimensionamento do tempo e espaço escolar [...] por meio de intervenções pedagógicas a fim de suprir a dificuldade de aprendizagem [...] o que propiciará a construção de conhecimentos integrados às várias práticas vividas dentro da sala de aula ou fora dela [...].

Nessa perspectiva, ainda que a escola não indique claramente como compreende a infância e seu desenvolvimento, expressa seu entendimento de que esta é uma fase diferenciada e deve ser compreendida em suas especificidades. Os documentos das escolas RME-08, RME-15 e RME-14 abordam os estudos de Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) ao se referirem às fases de desenvolvimento humano e afirmam que, conforme estes pesquisadores, a pré- adolescência é a fase de transição entre a infância e a adolescência. Assim, os documentos RME-14 (2016, p. 10) e RME-15 (2016, p. 26-27) citam que: “[...] a elaboração do pensamento concreto, iniciado na infância, funciona como base cognitiva para a abstração de conceitos a serem construídos.” Dessa forma, ambos ressaltam que é preciso dar “ênfase à aprendizagem da leitura e da escrita marcada pelo processo de construção

de sentidos” sendo necessário que a escola recorra “à dimensão discursiva do ato de ler e de escrever.”

O PPP da RME-08 (2016, p. 24) afirma, por sua vez, que o momento de transição entre a infância e adolescência é “uma fase, socialmente definida, de construção de valores que precisam ser discutidos em parceria com a família–escola–sociedade.” O documento faz alusão ao autor Justin Pikunas (1979) afirmando que:

[...] esta fase é assinalada pela ampliação do raciocínio lógico, por indagações teóricas sobre causa e efeito, por resistência as opiniões dos adultos e por identificação emocional com os pares de seu próprio sexo [...] é natural que o pré-adolescente se associe aos membros do seu próprio sexo, porque por meio desses relacionamentos aprende a se identificar. (RME-08, 2016, p. 24).

Discutindo acerca da infância, o documento enfatiza a necessidade de garantir os direitos universais do indivíduo e esclarece:

No que diz respeito à questão de qualidade do ensino, esta será trabalhada dentro de objetivos que visem desenvolver as potencialidades do aluno a partir das oportunidades que o meio lhe oferece, colocando-o prioritariamente em contato com sua realidade mais próxima, delineando um planejamento que considere pontos de partida, porém flexibilizando, conforme as individualidades e os pontos de chegada. A implantação das novas diretrizes, relativas aos ciclos de aprendizagem por idade, entre outras, exigirá muita dedicação, formação continuada e um empenho da comunidade escolar como um todo, pois segundo Miguel Arroyo, para haver uma boa intervenção, é necessário antes, um bom diagnóstico e isto se atêm na participação coletiva. (RME-08, 2016, p. 24).

A escola RME-16 afirma que os ciclos de desenvolvimento dos indivíduos devem ser respeitados, entendendo o “desenvolvimento dos educandos nas especificidades de seus tempos infância, pré-adolescência e adolescência.” Ainda destaca que a finalidade e a maneira de trabalhar e de organizar a educação escolar precisam ser concebidas diferentemente. Sendo assim, a escola promove uma reflexão sobre os seus objetivos indicando que o principal é promover aprendizagem humana e, se assim o é:

[...] o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem tal como eles ocorrem na espécie humana. (RME-16, 2016, p. 17).

Esta afirmação é particularmente importante, pois denota a preocupação da instituição com os sujeitos que ali estão, isto é, com os alunos que permanecem por mais tempo na escola. Ao demarcar que os alunos são a prioridade e que a concepção de tempo deve acompanhar os processos de aprendizagem, a escola indica como concebe a infância e como define a organização do tempo a favor do desenvolvimento e não o contrário.

Os PPP's referentes às escolas RME-08, RME-13, RME-14, RME-15 e RME-16, ao tratarem da concepção de desenvolvimento e infância acabam por abordar a concepção sociointeracionista de Vygotsky. De acordo com o documento da RME-08 (2016, p. 25), “a educação acontece num contexto histórico-social, que inclui elementos culturais, políticos, econômicos e tecnológicos, e ainda coerente com as concepções de mundo e de homem.” Segundo o PPP, “a brincadeira fornece ampla estrutura básica para a mudança da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atividade em relação ao real”. Acerca dos jogos, o documento recorre também à contribuição de Kishimoto afirmando que “definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente.”

Dessa maneira, a escola compreende o jogo como uma atividade mais estruturada e organizada em que as regras sejam mais explícitas, podendo ser utilizado tanto pelas crianças quanto pelos adultos, ao contrário do brinquedo que “é associado ao mundo infantil”. (RME-08, 2016, p. 63).

Já a escola RME-13 afirma que a “aprendizagem humana é social e cultural” e é por meio da interação que é estabelecida “com seu meio que o ser humano se apropria dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais”. (RME-13, 2016, p. 16). Por conseguinte, a Zona de Desenvolvimento Proximal é abordada para explicar o processo de ensino- aprendizagem, pois este conceito esclarece que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Nesse sentido, o PPP indica que as intervenções pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito e é preciso que a educação escolar esteja “comprometida com a vida social e cultural, que venha contribuir com o desenvolvimento humano ao respeitar o momento e as possibilidades de cada sujeito.” (RME-13, 2016, p. 17).

O PPP da escola RME-14 (2016, p. 10) destaca as brincadeiras e os jogos ao indicar que a criança deve ser vista como “um indivíduo que pensa, interage e modifica o mundo de um jeito próprio” e, por isso, a organização curricular reserva “tempo para brincadeiras”, sob a convicção de que:

[...] o brincar envolve múltiplas aprendizagens. A criança aprende desde muito cedo a brincar, nas relações que estabelecem com as outras pessoas e com a cultura [...] o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, seu modo de agir e pensar que se diferencia do adulto, e, portanto, merece um olhar mais específico.

O documento evidencia que o jogo é maior experiência social da escola e, durante a fase de transição é extremamente importante:

[...] a força educativa do jogo está na motivação, pois desperta o prazer, possibilita liberação de energia, o relaxamento, a integração com o outro e com o ambiente social [...] o jogo é provido de regras com objetivos que se pretendem alcançar como desenvolver a cooperação, a competitividade sadia, a melhoria do desempenho, a expressão de capacidades espontâneas [...] é uma experiência social coletiva, e nesse sentido, constitui um instrumento relevante para a socialização. (RME-14, 2016, p. 11).

Ainda sobre as brincadeiras, a escola RME-15 embasada também nos estudos de Vigotski, ressalta que:

[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ações pelas crianças, assim como novas formas de construir relações com os outros sujeitos, crianças e adultos. (RME-15, 2016, p. 34).

Essa preocupação com o jogo e com o brincar mostra como os PPP's analisados enfatizam uma concepção de infância e desenvolvimento vinculada à perspectiva sócio-histórica de Vigotski, o que fica explícito, ainda, na análise acerca da fundamentação teórica na psicologia encontrada nos documentos.

Nos sete PPP's da rede municipal analisados a fundamentação teórica na psicologia foi claramente explicitada. Entretanto, o PPP da RME-19 se diferencia dos demais, pois nele a fundamentação não foi evidenciada no decorrer do documento ou em algum item específico, mas foi abordada somente nos Anexos para justificar as ementas das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Segundo consta neste anexo, autores como Vigotski, Piaget e Wallon deveriam fundamentar a prática pedagógica referente a estes conteúdos. Em outro mo-

mento o documento discorre sobre o pensamento de Zilda Del Prete, afirmando que:

[...] as interações sociais educativas são aquelas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Elas dependem tanto da competência interpessoal do professor (para planejá-las e conduzi-las) como da competência social dos alunos para melhor usufruírem dessas interações. (RME-19, 2016, p. 95-96).

Nos demais documentos as fases do desenvolvimento humano foram mencionadas, como dito acima, e de forma geral é explicitado nos PPP's que a escola deve preocupar-se com uma compreensão de cada fase da criança. Nesse sentido, a escola RME-14 (2016, p. 9) admite que:

[...] pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o Ensino Fundamental, pois cabe à escola favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. O trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi abordado em cinco PPP's, quais sejam, RME-08, RME-13, RME-14, RME-16 e RME-18. De acordo com o PPP da escola RME-18 tanto os educandos quanto os educadores e outros profissionais devem intervir e mediar o processo de aprendizagem, por serem consideradas pessoas mais experientes. Assim, é fundamental que o educador tenha conhecimento do nível de apreensão de seus estudantes, para que possa propor desafios que serão compatíveis com os diversos níveis e para que estes desafios não comprometam o desenvolvimento potencial dos educandos.

O PPP da escola RME-14 (2016, p. 25-26) se destaca por abordar Piaget ao indicar que os alunos que têm entre nove e 11 anos “se encontram entre os estágios, operatório concreto e operatório formal”. De acordo com os estudos piagetianos, a escola esclarece que no estágio operatório concreto a criança/pré-adolescente começa “a lidar com conceitos abstratos, caracterizados por uma constante habilidade em solucionar problemas concretos e por uma lógica interna”, nesse momento formam “círculos de amizade, compreendendo regras e estabelecendo compromissos.” Já no estágio operatório formal é “quando inicia a sua transição para o modo de pensar do adulto, sendo capaz de refletir sobre ideias abstratas e raciocinar sistematicamente.” Assim, em conclusão, foi possível observar que os sete PPP’s fundamentam-se na psicologia de Vigotski, sendo que em dois foi possível encontrar também referências à psicologia de Piaget, ainda que superficialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das concepções de desenvolvimento e infância e da fundamentação na psicologia indica diferenças fundamentais entre os PPP’s da rede municipal e da rede estadual. Uma primeira marca que o estudo documental revela diz respeito ao cuidado com a própria elaboração do PPP. Enquanto os documentos das escolas da rede municipal possuem uma apresentação que denota elaboração conjunta, refletida e revisada, os documentos das escolas da rede estadual, por sua vez, possuem sucessivas repetições e inclusive paradoxos que podem indicar que a elaboração se deu de maneira unilateral, sem a participação da comunidade escolar, mas fundamentalmente para garantir a entrega “formal” do PPP.

Ao longo da leitura e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de ensino fundamental em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Goiás é possível perceber que estes documentos são bastante semelhantes e em muitas partes apresentam a mesma ideia com citações não apenas dos mesmos autores,

mas com as mesmas partes citadas, inclusive. Isto é, os documentos apresentam partes iguais, parágrafos copiados, que não expressam, portanto, uma preocupação com a construção do texto.

No que tange especificamente à concepção de desenvolvimento/infância e à fundamentação teórica na psicologia, vimos que predomina a ideia de uma infância como preparação para a vida adulta, para a inserção do cidadão no mundo social. Ocorre também uma noção que precisa ser mais bem compreendida, com o uso dos termos “estrutura do objeto”, “estrutura do ambiente” e “estrutura cognitiva”, juntamente com os termos “interação” e “integração com o outro”.

Como existe a repetição de citações e referências nos PPP's da rede estadual, pode-se inferir que alguns projetos podem ser cópias uns dos outros (inclusive erros gramaticais e de formatação são repetidos), o que contraria o que deveria ser um PPP, que segundo Veiga (1998, p. 1):

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O PPP deveria ser um documento que contém as premissas sobre as quais a escola fundamenta seu trabalho, assim como deveria conter as ações, os planos que a comunidade escolar tem para o futuro da escola. Assim, é preciso problematizar a forma como estes documentos são elaborados e utilizados nas instituições escolares.

Mas, contrariamente à forma como os documentos da rede estadual podem ser caracterizados, os PPP's das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia revelam cuidado em sua elaboração, ainda que haja disparidade nos

documentos, havendo os que apresentam um texto mais bem construído e aqueles que são mais sintéticos. Em geral, nota-se que os PPP's das escolas municipais são documentos sofisticados, demonstram que as escolas estão refletindo sobre a sua função que é propiciar a construção do conhecimento, pois conforme Miranda (2005), esta é a função primeira da instituição escolar. Os documentos também demonstram reflexão sobre a aquisição de sua função mais nova que é relativa à ampliação da jornada escolar, isto é, refletem sobre o que é ser uma escola de tempo integral. Nos PPP's da rede municipal ocorre discussão inclusive sobre o espaço físico das instituições, assim como sobre o tempo e o trabalho pedagógico, que precisam ser redimensionados para o desenvolvimento do sujeito multidimensional, contemplando as dimensões cognitivas, estéticas, éticas, físicas e sócias, o que caracteriza a educação integral.

Nesse sentido, estes PPP's demonstram o esforço que as escolas da rede municipal estão fazendo para compreender-se como escola de tempo integral, bem como com a formação integral, pois em todos os documentos existe preocupação também em relação à formação continuada dos professores. Observou-se que todos os PPP's da rede municipal compreendem o processo de desenvolvimento da infância, pois evidenciam a reflexão sobre o desenvolvimento da criança ao indicarem a necessidade de respeitar cada fase desse processo, uma vez que o educando deve ser compreendido em uma perspectiva integral em que se valorizam os aspectos afetivos, psicológicos, motor e cognitivo.

Como vimos, nos PPP's da rede municipal analisados está explícita a fundamentação na psicologia de Vigotski, havendo indicação dos conceitos do autor como norteadores do trabalho pedagógico. Isso demonstra a consonância do trabalho das instituições com o próprio projeto de formação que existe na rede municipal, uma vez que na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, que se fundamenta na psicologia histórico-cultural, a infância é compre-

dida como um período de mudanças significativas na interação social. Nesse sentido:

[...] a criança é reconhecida como um ser ao mesmo tempo individual e social. Ela tem capacidade de questionar, raciocinar, opinar, imaginar, fazer escolhas, a partir das múltiplas relações com o outro e a cultura; de reagir, aceitando, expressando-se, diferenciando-se ou igualando-se, num movimento que é permeado por tensões, rupturas e mudanças, o qual lhe possibilita definir sua identidade, sua forma de pensar, sentir e agir no mundo. (GOIÂNIA, 2016, p.28).

Verifica-se assim, que a presença de um projeto que unifica as concepções teóricas na rede municipal acaba por incidir na elaboração dos projetos das escolas e isto resulta, sobretudo, na compreensão da infância como momento fundamental de formação do sujeito, momento que deve ser respeitado e compreendido em si mesmo e não com vistas à inserção da criança no mundo adulto. Assim, enquanto nos PPP's da rede estadual predomina a noção de que a escola deve preparar para a vida, nos PPP's da rede municipal entende-se que a escola é a própria vida.

Nessa perspectiva, é preciso chamar atenção para como os PPP's das escolas em tempo integral da rede estadual revelam a necessidade de um projeto comum que indique uma concepção de infância e que discuta as questões fundamentais em torno da ampliação do tempo escolar na rede. Muito mais do que a ausência de teorias psicológicas, o que fica claro é a ausência de uma compreensão da criança como sujeito de direitos, que pensa, que age e que aprende como criança.

Além disso, tanto nos PPP's da rede estadual como nos da rede municipal, pôde-se verificar a importância da contínua discussão acerca da temática da ampliação do tempo escolar. Não é suficiente fazer a defesa dessa ampliação sem debater suas implicações e refletir sobre seus fundamentos. Para Libâneo (2014), a

defesa da escola integral surge muitas vezes com a promessa de redenção da educação em função da ampliação do tempo, assim os alunos acrescentariam tempo e agregariam possibilidades em sua formação. Entretanto, o autor argumenta que o que tem acontecido é que muitas vezes os governos colocam as escolas como instrumentos de suas políticas e prejudicam ainda mais as camadas mais pobres da sociedade. Isto acontece quando se delega à escola uma função que ultrapassa a questão pedagógica, uma espécie de “missão social”, e assim, se exige da instituição escolar algo que a escola não tem condições de oferecer e, ao mesmo tempo, não são mantidas as condições mínimas para que ao menos a função pedagógica seja oferecida pela escola.

Argumentando sobre a necessidade de discussão dessa temática, Santos (2014) e Miranda e Santos (2012) indicam que é necessário pensar na distinção entre as ideias de escola integral e de educação integral, para que uma ideia não seja tomada pela outra. Isto é, para que a noção de educação integral, que visa à formação ampla (e que pode e deve ocorrer em todas as escolas, de jornada ampliada ou não), não seja tomada como possível e factível apenas na escola de tempo integral. Inclusive porque é preciso pensar e repensar a própria ampliação do tempo, que se configura como importante avanço para a educação, sobretudo a educação pública, mas deve ser acompanhada de condições estruturais para sua execução, assim como deve ser refletida pela comunidade escolar.

No sentido de continuar discutindo essa temática, a pesquisa “O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?” Permanece estudando os PPP’s das escolas integrais das redes públicas em Goiânia e, como dito anteriormente, deve acrescentar a esse estudo também a análise de PPP’s da rede privada, com o sentido de pôr questões relevantes para o contínuo desenvolvimento da escola e, particularmente, da escola em tempo integral. Assim, este texto apresenta apreciações que serão desenvolvidas, mas que expressam de antemão a riqueza da análise

documental tendo como fonte de estudos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

REFERÊNCIAS

BOGOYAVLENSKY, D. N., MENCHINSKAYA, N. A Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes. 1991.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Dispõe sobre o programa mais educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de jan. 2010;

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: *EPECO*, 6. Campo Grande, 2003. p. 8. Anais. CD-ROM.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. *Proposta Político-Pedagógica Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia-Go. 2016.

LIBÂNEO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1º ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza SEABRA. *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 357. [Coleção docência em formação / coordenação de Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta].

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. In: SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano 1, n.1, julho.2009.

MIRANDA, Marília G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, maio/ago.2005.

MIRANDA, Marília Gouveia de; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*. Florianópolis, v.30, n.3, 1073-1098, set./dez.2012.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano: uma ciência emergente*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTOS Soraya V.O imprevisto na escola de tempo integral: contribuição ao debate. In: BARRA, Valdeniza M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1º ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.49.

VEIGA Ilma P. da. Projeto político- pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. da (org.). *Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO CONTEXTO DO CMEI: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Maria Julia de Oliveira Silva¹; Letícia Thays Bessa
Silva²; Eugênia Assis Victor³; Adria de Godoi Côrtes⁴;
Jordana de Castro Balduino Paranahyba⁵

INTRODUÇÃO

O presente trabalho problematiza a relevância da formação complementar em licenciatura, do curso de graduação em Psico-

-
- 1 Acadêmica do curso de Psicologia – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Email: mariajuliatsilva@gmail.com
 - 2 Acadêmica do curso de Psicologia – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Email: leticiabessat@gmail.com
 - 3 Acadêmica do curso de Psicologia – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Email: eugenia-gee@hotmail.com
 - 4 Acadêmica do curso de Psicologia – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Email: adriamm.cortes@gmail.com
 - 5 Doutora, Professora adjunta da área de Psicologia da Educação – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Email: jordanabalduino@gmail.com

logia, da Universidade Federal de Goiás, a partir de um projeto na disciplina de “Estágio Supervisionado em Formação de Professores de Psicologia I”. Para isso, enfatiza-se a importância do estágio enquanto pesquisa na formação do professor, e da notoriedade da brincadeira no contexto de Educação Infantil. Para sua concretização, houve uma demarcação do estágio em três etapas: na primeira, as licenciandas realizaram estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento, bem como outras teorias que contemplassem a Educação Infantil; na segunda, desenvolveu-se observações participantes em um Centro Municipal de Educação Infantil em Goiânia; e, por fim, foi realizada uma intervenção com as auxiliares educativas, em um caráter de roda de conversa, sob supervisão da professora-coordenadora. A partir dessa experiência, pode-se enunciar que adotar a concepção de estágio enquanto pesquisa, no contexto da Educação Infantil, possibilita refletir sobre práticas assistencialistas e compreender as possibilidades e os limites de uma prática pedagógica assentada no tripé: cuidar, educar e brincar, eixo estruturante do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Goiânia. Durante a intervenção, pôde-se problematizar como a Psicologia pode contribuir com a prática pedagógica das educadoras, na formação integral da criança, denotando a importância da brincadeira nesse processo. O estágio permitiu repensar as atuações desenvolvidas, ressaltando que, embora o campo de atuação apresente falhas e tensões no que concerne a uma prática mais qualificada e elaborada, não se deve negar a notoriedade de espaços formativos, principalmente para as auxiliares educativas que estão diretamente relacionadas às crianças.

A Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, possibilita aos estudantes do curso de Psicologia, desde sua primeira turma, a formação em bacharel e a formação complementar em licenciatura. A oferta da modalidade de licenciatura se tornou obrigatória a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Graduação de Psicologia, estabelecendo

normas para sua complementação, (BRASIL, 2011), porém, desde a criação do curso em 2007, essa modalidade já era ofertada.

Para obter a certificação dessa formação, faz parte do conjunto de disciplinas o “Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia I” (ESFPP-I), que envolve práticas de ensino e outras atividades que assegurem o exercício da docência, em contextos institucionais que ocorrem práticas educativas. A partir de uma perspectiva da pesquisa ação, o estágio propõe deixar “de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 20).

As compreensões acerca da interface da Psicologia na Educação remetem ao período colonial até a sua profissionalização a partir de 1962, não existindo ainda no país um campo específico de atuação para o professor de Psicologia. Ainda assim, não se pode negar seu papel fundamental no campo da educação, por permitir uma formação reflexiva, crítica e a autônoma dos indivíduos. (ANTUNES, 2011).

A articulação entre Psicologia e Educação é historicamente constituída no processo de socialização dos indivíduos na sociedade, fazendo-se necessário uma relação dialética entre as mesmas. Caso isso não ocorra, resulta-se em uma visão pragmática da educação, ora provocando uma sobreposição dos saberes de uma sobre a outra ou de uma total articulação. Como exemplo, tem-se a Psicologia enquanto instrumento explicativo exclusivo ou determinante da ação educativa. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos na licenciatura se efetuam enquanto possibilidade de refletir a relação entre Educação e Psicologia, agregando novos elementos em seu campo de atuação. (MIRANDA, 2008).

Esses elementos dizem de outra perspectiva, que implica em ações ou atividades que permitem compreender o aluno em seu processo de aprendizagem, e o professor como facilitador desse processo, levando em consideração as particularidades e singu-

laridades do contexto escolar. Balduino e Silva (2015) enfatizam que esta relação deve superar o aspecto instrumental e imediato, a fim de pensar conhecimentos psicológicos como ferramentas de análise, crítica e superação da realidade e prática escolar.

Este artigo consiste em um relato de experiência, do projeto desenvolvido nesta disciplina de estágio, que tem como objetivo geral “problematizar a formação inicial e continuada de professores de Psicologia, enfatizando a relação entre a instituição educativa, o indivíduo e a sociedade”, possibilitando descrever e analisar as atividades realizadas, identificando as possíveis tensões entre o que é estudado teoricamente e a prática.

Essa experiência consistiu em, paralelamente, realizar estudos sobre a temática referente à importância do estágio no contexto da Educação Infantil, para que posteriormente desenvolve-se observações participantes em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Efetuando, ao final, uma intervenção com as auxiliares educativas, problematizando como a Psicologia poderia contribuir, a partir de um aparato teórico, com a prática pedagógica das educadoras, na formação integral da criança, denotando a importância da brincadeira nesse processo.

As temáticas elaboradas para a intervenção consistem em possibilitar uma reflexão crítica das práticas e ações das auxiliares educativas no contexto do CMEI. Para tanto, o artigo tem o intuito de relatar a experiência desenvolvida na instituição, apontando a importância da relação entre teoria e prática e da formação complementar das auxiliares, demonstrando as possibilidades e os limites de uma prática assentada no tripé: cuidar, educar e brincar, repensando o papel da brincadeira nesse contexto educativo.

O ESTÁGIO ENQUANTO PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Compreende-se que o estágio se define um enquanto “campo de conhecimento, e se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas

educativas” (PIMENTA & LIMA, 2005, p. 6). Dessa forma, ele não se reduz a uma simples aplicação da teoria em um determinado contexto.

De acordo com Pimenta e Lima (2005), há uma dicotomia histórica na relação teoria e prática, de maneira que elas passam a ser entendidas separadamente, como se a teoria tratasse de uma realidade que não conseguisse abarcar a prática. Por si só, a prática se daria segundo uma aplicação de técnicas sem uma concepção crítica. Essa oposição tem sido reforçada até mesmo pelos cursos de formação, os quais apresentam uma quantidade de saberes descontextualizados e assim, não promovem uma reflexão sobre o significado social de determinada profissão e as possibilidades e limites de sua atuação.

A relação entre a prática e a teoria é marcada por uma contradição. Ambas não podem ser vistas apenas em uma relação de complementaridade, como se a sua soma pudesse dar conta da complexidade dos elementos envolvidos. Assim como, uma concepção na qual teoria e prática se apresentam de forma independente uma da outra, torna-se insuficiente e estéril. Cabe repensar tal relação no sentido de sustentar a sua contradição, por meio da práxis. Passando a compreender a prática como fundante da teoria, a qual deve levar a reflexão, análise, investigação e problematização acerca da realidade e da atuação nessa realidade. Portanto, o estágio teria a função de aproximar a realidade do futuro profissional, conservando-se como uma atividade teórica e reflexiva (PIMENTA & LIMA, 2005).

Mas, de acordo com a forma como ele é realizado nas escolas e com o grau de envolvimento das pessoas ali presentes, ele tanto pode ser um espaço de construção de novos significados para a atividade profissional docente quanto de reprodução de modelos preestabelecidos. Avançar rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos docentes depende da significação que formadores e formandos dão às suas ações, inclusive na realização do estágio” (MILANESI, 2012, p. 225).

Esse olhar do estágio enquanto pesquisa não se difere na Educação Infantil, ainda que, apenas recentemente, esse campo se constituiu enquanto a primeira etapa da educação básica. Segundo Kramer (2006), a educação infantil é marcada historicamente pela ausência de reconhecimento do direito dos profissionais à formação continuada. Compreende-se que essa formação continuada possibilitaria uma prática respaldada em uma reflexão contínua, o que poderia garantir mudanças do ponto de vista pedagógico, como a qualidade das interações entre as crianças e as educadoras, realizar problematizações sobre questões éticas, de gênero, e de preconceito, e da carreira.

A formação das profissionais da educação infantil é de grande importância para enfrentar dificuldades e limites do contexto de uma instituição pública assim como, romper com concepções assistencialistas. Dessa forma, adotar essa concepção de estágio no campo da Educação Infantil significa romper com práticas assistencialistas e proporcionar uma reflexão da prática que, muitas vezes, é impossibilitada pelas condições que marcam esse campo, como sendo uma área de atuação leiga. Portanto, a concepção de estágio que se adota e a forma como o estagiário compreende a função social da sua profissão, deve nortear a sua atuação na instituição e a sua formação enquanto professor.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) organizou a Educação Básica em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No que concerne à Educação Infantil, na Rede Municipal de Goiânia (2014), sua função sociopolítica refere-se à articulação do educar e cuidar, promovendo a autonomia e o modo da criança ser e estar no mundo, formando esses sujeitos enquanto cidadãos. A função pedagógica deve considerar aquilo que a criança já sabe, para assim, avançar nos conteúdos, valores e conhecimentos, a partir de

novas vivências. Ao educador cabe, portanto, entender como as atividades são significadas pela criança e como ela produz novas atividades, identificando como ela aprende e se desenvolve cotidianamente.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se constituem a partir de tudo aquilo que cada uma significa, de seu contexto sócio-histórico-cultural e do encontro com os contextos de outros com os quais convivem, encontro esse movido por mediações que produzem significações diversas. (GOIÂNIA, 2014, p. 29).

Seguindo os princípios legais do país, a Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia elaborou o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) para a Educação Infantil, intitulada: “Infâncias e Crianças em cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014). Este documento visa orientar as funções dos profissionais de educação nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nos Centros de Educação Infantil (CEIs).

O PPP da RME de Goiânia (2014) tem como base teórica a Pedagogia da Infância. Esse campo de estudos apresenta, enquanto epistemologia, a teoria histórico-cultural, reconhecendo as especificidades da criança e de sua infância, bem como suas relações sociais constituintes. Com isso, a Educação Infantil passa a ser um espaço de desenvolvimento e de aprendizagens, valorizando a cultura da criança e o seu modo de ver o mundo, assim como, enfocando a importância dos processos de mediação para o desenvolvimento integral da criança, ainda nesta etapa educacional.

Sabe-se que historicamente a Educação Infantil esteve fadada a “diferentes instituições com diversos vínculos e uma multiplicidade de modos de organização e de funcionamento” (BARBOSA, 2008, p. 387). Com isso, tem-se, por um lado, um modelo pautado no assistencialismo, restrito ao cuidar, ou, por outro lado, um modelo escolarizante, transpondo conhecimentos do ensino fun-

damental, antecipando a alfabetização das crianças. A concepção da Educação Infantil enquanto direito da criança, da família e dever do Estado, só foi possível por meio dos movimentos sociais e de lutas empreendidas para que a legislação educacional fosse modificada.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país. (BRASIL, 2005, p. 09).

A fim de (re)configurar e desenvolver novas práticas pedagógicas, a Rede Municipal de Goiânia, propõe que as atividades sejam estruturadas a partir do tripé: cuidar, educar e brincar.

O *Cuidar*, que por muito tempo esteve unicamente presente nas propostas de educação infantil, deixa de considerar apenas o atendimento às necessidades físicas e biológicas das crianças, exigindo “acompanhar o outro, colocar-se em constante escuta às necessidades das crianças, em relação aos seus desejos, seus olhares, suas inquietações, além de encorajá-las em atitudes autônomas” (p. 17); o *Educar*, que “implica cuidar de si e do outro e se constitui como um elemento fundamental na ação educativa, uma vez que se refere às relações das crianças e dos adultos nas dimensões físicas e afetivas” (p. 16); e o *Brincar*, em que “as crianças desempenham papéis, estabelecem e ressignificam regras construídas à priori (...)

ampliando as suas possibilidades para criar, elaborar e reconstruir sentidos sobre as experiências vividas” (GOIÂNIA, 2014, p. 53).

A articulação entre o cuidar e educar envolve diretamente a utilização da brincadeira enquanto elo fundamental do desenvolvimento e aprendizado da criança. É por meio e através dela que a criança consegue se expressar, a utilizando enquanto sua principal linguagem.

O BRINCAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Durante muito tempo a brincadeira foi ofertada às crianças apenas em períodos de recreação, oportunizando um momento de relaxamento e de dispêndio de energia. Assim como houve, e ainda há espaços, em que o brincar é inexistente, não havendo horários para que a criança possa desenvolvê-lo. Entretanto, a partir da perspectiva histórico-cultural, o brincar assume uma nova posição, definindo-se “por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Considerando a criança enquanto sujeito histórico e social, que desde o nascimento é imersa num contexto de relações sociais, faz-se necessário compreender a importância da brincadeira para a sua constituição e desenvolvimento. É por meio do brincar que ela pode superar sua condição, enquanto criança, representando a vida adulta e o seu trabalho. Bem como, pensando e criando novas situações, as quais seriam difíceis de serem assimiladas e interpretadas em uma relação direta com o mundo, os objetos e a cultura (WAJSKOP, 1995).

Pode-se formular um problema e procurar soluções, delimitar espaço, tempo e funções, a fim de transformar todo o meio que a cerca. Utilizando de recursos próprios, como o corpo, associando-os com outros recursos disponíveis no ambiente, trazendo para o contexto do brincar situações vivenciadas por ela ou por

outras pessoas, construindo assim novos significados. (PAULA; TONIETTO; VIEIRA; WANDEMBRUCK, 2006).

Na brincadeira a criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, desenvolvendo um pensamento abstrato. Na atividade de imaginação a criança deixa de se comportar apenas de acordo com as suas percepções, passando a agir com o significado da situação. O brinquedo ajudará a desenvolver, assim, uma diferenciação entre a ação e o significado. (VYGOTSKY, 1998).

Para além da situação imaginária, a brincadeira possibilita que a criança desenvolva uma atividade regida por regras. Não sendo qualquer comportamento tolerável no âmbito da atividade, e são justamente essas regras que possibilitarão a organização e a convivência da brincadeira, tendo que ser definidas e respeitadas por aqueles que brincam. (KOHL, 1997).

A imitação também se faz presente, não ocorrendo apenas um processo em que as crianças “imitam e representam as interações presentes na sociedade” (WAJSKOP, 1995, p. 67), mas, principalmente, reconstróem os papéis sociais e os representam, a partir de suas observações, compreendendo suas particularidades. (KOHL, 1997).

A brincadeira é, então, o lúdico em ação. Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância é ainda mais essencial: não se faz apenas enquanto um entretenimento, mas, também, enquanto processo de aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem, investe sua afetividade, encaixa as normas ao seu mundo, podendo realizar seus desejos e suas necessidades. Ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, tentando modificar um final que lhe foi penoso, consentindo relações que seriam proibidas na vida real. (GUERRA; ROLIM; TASSIGNY, 2008).

O aprendizado acaba sendo facilitado por meio da brincadeira, em que a criança ativa sua criatividade, explorando e expe-

rienciando novos objetos e imaginações, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento, a estimulando intelectual, social e fisicamente. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.

Nesse sentido,

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a educação infantil poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (KOHL, 1997, p. 69).

Considerando o ambiente escolar enquanto espaço potencializador de aprendizagens, faz-se necessário utilizar a brincadeira enquanto propulsora do desenvolvimento infantil. Seja realizada individual ou coletivamente, com a mediação de educadoras e outras crianças, a atividade deve ser considerada o eixo norteador da ação pedagógica. (BRASIL, 2014).

ATIVIDADES REALIZADAS

Para a realização do estágio o grupo de licenciandas teve acesso a uma lista contendo

os nomes dos CMEIs de Goiânia, entre os quais, um deveria ser escolhido para a realização da intervenção. Antes da escolha do campo foi desenvolvida uma série de atividades e aulas, que possibilitaram que o grupo pudesse refletir sobre a concepção de estágio, a função do professor formado em Psicologia, a atuação no CMEI e também problematizar questões e tirar dúvidas quanto a atuação no campo.

Nesse sentido, para conhecer o campo de estágio foi utilizado como recurso a observação participante, entrevistas e análise de documentos. Em primeiro lugar, o grupo de licenciandas visi-

tou a instituição com a presença da diretora. Ela respondeu alguns questionamentos sobre a atuação dos profissionais, a realidade do CMEI, as atividades pedagógicas e de formação das profissionais que acontecem ali. Nessa ocasião, ressaltou que grande parte das crianças vem de uma família com alto poder aquisitivo, que trabalham no setor onde se localiza o CMEI.

A instituição, parte dos pressupostos presentes na DCNEI (Resolução nº05/2009), na Proposta Político Pedagógica da Rede municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2014) e na proposta do próprio CMEI, elaborada com contribuição de toda a comunidade. Segundo diretora, as atividades se assentam na proposta de oferecer um aprendizado para as crianças sobre a função social dos números e letras, por exemplo. Não cabendo a essa etapa da educação, a alfabetização das crianças.

Ela afirmou ainda que as atividades pedagógicas são pautadas na articulação do brincar e educar assim como é definida pela PPP. Para isso, no ano de 2017 a proposta da instituição é oferecer as auxiliares educativas, momentos de formação sobre a temática do tripé, brincar, educar e cuidar.

O CMEI atende crianças da Educação Infantil, com faixa etária de 01 ano a 04 anos e 11 meses. Funcionam 5 agrupamentos: O agrupamento A que atende crianças de 01 ano a 01 ano e 11 meses, o B com idades de 02 anos a 02 anos e 11 meses, C de 03 anos a 03 anos e 11 meses e por fim, dois agrupamentos D (E1, E2) de 04 anos e 04 anos e 11 meses. Dessa forma, cada estagiária escolheu um agrupamento para acompanhar.

Após a entrevista e a observação do local, o grupo se apresentou as auxiliares pedagógicas e as professoras que estavam em reunião naquele dia. Nesse momento, foi possível fazer uma breve explanação sobre o estágio em licenciatura na Psicologia. Foi discutido também que o estágio seria realizado 2 etapas. Em primeiro lugar, o grupo iria acompanhar um agrupamento por meio de observações participantes, em 3 dias estabelecidos. Após isso, por meio da análise do que foi observado, das demandas da instituição, da

supervisão e dos elementos considerados importantes pelo grupo, haveria a escolha de um tema para ser discutido com as auxiliares, através de uma intervenção.

Portanto, para a escolha do tema foi necessária uma análise do PPP do CMEI e da RME e também da realização de entrevistas com as auxiliares de cada agrupamento. Nessa entrevista, foi questionado sobre o contexto do CMEI, o que essas profissionais compreendem sobre a sua função e qual tema da Psicologia poderia ser tratado naquele espaço.

E nesse pequeno período de observação algumas hipóteses, pontuações e questões percebidas pelas licenciandas, foram os seguintes:

- Foi observado que o espaço da instituição como um todo é amplo, com salas bem arejadas e muitos brinquedos. Porém, o espaço dedicado ao parquinho e ao refeitório são bem reduzidos, o que restringe a realização de algumas atividades lúdicas ou pedagógicas.
- Na hora da refeição há muito barulho, pois, todos os agrupamentos almoçam juntos, assim as crianças não conseguiam falar muito bem entre si ou com as educadoras. Justifica-se assim o porquê de não haver, neste momento, articulação entre o brincar e o educar.
- Em especial no berçário houve, nos 3 dias de observação, ausência de profissionais o que dificulta e restringe a possibilidade da realização de atividades. Na maioria dos momentos, as crianças brincavam sozinhas com os brinquedos que estavam dispostos no chão.
- Às vezes a TV era ligada, mas da mesma forma, sem a mediação de um adulto, o que despertava pouco interesse por parte das crianças. Em outro agrupamento era utilizado um DVD em momentos de descanso ou entre as atividades, mas as crianças pareciam não se interessar

pois, sempre passava a mesma história. Já em um outro dia, a professora colocou um desenho e chamou as crianças para que elas falassem as cores, os nomes dos animais, os números que apareciam na TV. Assim, nós percebemos que ela exerceu a mediação e chamou a atenção das crianças para a atividade.

- Os horários na instituição, segundo o relato das auxiliares, são rígidos o que não permite, por exemplo, que o horário do banho e alimentação possa envolver atividades lúdicas ou de aprendizagem. São atividades mecânicas e realizadas com pressa, sem o cuidado e afeto necessário. Assim como, com pouca mediação por parte da educadora para ensinar as crianças sobre seu corpo, nomear as partes, por exemplo.
- Durante a entrevista, uma das auxiliares afirma que seu papel é de cuidar das crianças e fazer o que ela não pôde ter feito pelos seus próprios filhos. Esse fato está relacionado com a pouca formação exigida para as profissionais. O que pode gerar
- uma confusão sobre o papel que elas ocupam. Entre ser mãe, cabendo a elas cuidar e dar afeto ou ocupar um papel de “tia”, estando ali para vigiar as crianças em uma perspectiva assistencialista. Ou ainda no papel de educadora para poder articular o cuidar, brincar e educar.
- A brincadeira, no momento do parquinho por exemplo, era livre e sem mediação das profissionais. A elas restava vigiar as crianças para evitar quedas ou machucado. Assim, por falta de profissionais que pudessem acompanhar mais de perto os grupos de crianças que brincavam, a interação das profissionais com as crianças se resumia ordens e regras. Havia poucas possibilidades de construir uma brincadeira estruturada para ser realizada por todas as crianças juntas.

- As educadoras faziam uso de músicas nos intervalos entre as atividades (banho, almoço, parquinho), faziam uma roda para cantar, brincar e conversar. Era uma forma encontrada por elas para distrair as crianças e ao mesmo tempo brincar, ensinar coisas novas e possibilitar que as crianças se expressassem.
- No momento do parquinho, foi observado que as crianças do berçário disputavam e brigavam para usar o escorregador. Nesse momento, as educadoras mediam a brincadeira ensinando as crianças a “esperar sua vez”. Com as crianças maiores, a professora jogava boliche e estabelecia regras, determinando as suas ações.
- Em um dos agrupamentos, a professora levou algumas figuras nas quais estavam desenhadas brincadeiras tradicionais. Assim, ela perguntou para as crianças do que elas gostavam de brincar, com quem, se brincavam na rua, se brincavam sozinhas ou com amigos. Depois disso, foram todos ao pátio para tirar fotografias das crianças com as figuras. Dessa forma, foram percebidas situações nas quais o tripé pôde ser articulado.

A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Estabelece-se a partir de então, como tema da intervenção o tripé: brincar, educar e cuidar na educação infantil. A escolha do tema se deu devido às observações e apontamentos realizados. Assim como, por meio das discussões e da supervisão em sala de aula essa temática se mostrou relevante a ser somada com a iniciativa da instituição de também discutir o tripé na educação. A proposta foi a de realizar uma roda-de-conversa com as auxiliares educativas. Objetivou-se compreender a importância da articulação dos pilares na educação. Assim como, problematizar as formas pelas quais as dificuldades da realidade do CMEI (falta de profissionais, de formação,

de recursos financeiros, etc.) podem ser contornadas e as possibilidades de inserir a articulação do tripé na atuação das educadoras.

Para introduzir o tema, a intervenção teve início com alguns questionamentos que o grupo trouxe para as auxiliares. Isso se deu com o objetivo de questioná-las sobre suas infâncias e brincadeiras da época. Assim como leva-las a refletir sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e a função do CMEI para as crianças.

A partir disso, foi apresentado brevemente a história sobre o atendimento às crianças pequenas., na qual foi marcada pela presença de dois modelos para duas classes sociais diferentes. Um modelo assistencialista, voltada para o cuidado físico e biológico, com o fim de atender as mães das famílias pobres para que pudessem trabalhar e por outro lado, um modelo escolarizante, tal propósitos e metodologias das outras etapas da educação básica, de forma a antecipar a alfabetização das crianças com melhores condições financeiras. Foi explanado que, por meio da luta de mulheres e feministas, especialmente, houve uma série de mudanças na legislação que passaram a garantir à criança o direito a creche pública. Discutiui-se também os três pilares da educação, fundamentado no PPP da RME, ressaltando a importância da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Esse diálogo com as auxiliares ampliou nosso campo de visão, à medida que íamos trazendo conteúdo da Psicologia, e elas suas práticas vivenciadas no CMEI cotidianamente. As falas estavam pautadas, principalmente, na dificuldade de propor atividades educativas em um contexto permeado pela insuficiência de educadoras em sala-de-aula; pelo tempo que é cronometrado, devendo as atividades ser realizados neste, pois se não atrapalha outros agrupamentos; e a ausência de espaços formativos que permitam um aprofundamento de temas relacionados às crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizado.

Questões que antes pareciam ser óbvias ou nunca trabalhada pelas licenciandas, emergiram enquanto inquietações: “como pen-

sar em educar durante o banho, se o tempo para cada agrupamento é de quinze minutos, e uma sala comporta entre dezoito e vinte crianças? ” Ou “como pensar os processos de mediação quando se tem, em uma sala, uma professora e uma auxiliar educativa? ” Ou “como produzir uma atividade que faça sentido e significado para todas as crianças da sala? ” Ou “o que fazer quando na hora do sono uma, duas crianças não querem dormir? ”.

Essas inquietações foram sendo refletidas a medida em que as auxiliares também traziam questões referentes, que acabam por inviabilizar uma prática pedagógica que se assente no tripé. Mas, ainda assim, mediante todos os questionamentos, foi possível construir um espaço formativo, um dos raros momentos em que as auxiliares se sentem acolhidas e escutadas, permitindo que elas se coloquem, falem sobre suas atuações e dúvidas, apresentando novas e outras possibilidades de atuação, considerando o contexto e a realidade do CMEI em questão. Sendo apontado ao final da intervenção pelas próprias auxiliares novas posturas frente a brincadeira, por exemplo, em que uma propõe uma reflexão que se antes elas não deixavam as crianças brincarem porque não era momento, então qual seria o momento, será que realmente não poderia ser na hora que a criança demandava? Ou pensar possibilidades outras em que o cuidar, o educar e o brincar estejam intrinsecamente relacionados, mesmo que o tempo seja cronometrado.

A observação participante foi crucial para que compreendêssemos a realidade educacional do CMEI, bem como as inúmeras demandas apontadas pelas auxiliares educativas, visto que durante o curso não temos contato direto com a educação infantil. Desse modo, podemos vivenciar na prática a relação entre teoria e prática, possibilitando abrir espaço para reflexões, identificando as possibilidades e limitações do nosso próprio campo de atuação. Sendo, ao final da intervenção, apresentado pelas auxiliares educativas a importância e necessidade de espaços como esses, pensando o desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar conceitos e diferentes temáticas da psicologia no campo da educação é sempre desafiador, pois dada uma realidade e uma possibilidade de refleti-la, fomos nos questionando em diversos momentos qual seria o nosso papel, e a importância deste, num contexto perpassado por limitações estruturais, físicas e sociais.

O estágio se torna imprescindível no que concerne a nossa própria formação enquanto docentes, uma vez que um primeiro contato com crianças e com a Educação Infantil se concretizou, demandando espaço e tempo para pensar nos conteúdos a serem trabalhados, reflexões a serem produzidas, considerando a realidade do próprio CMEI, a forma como iríamos dialogar com essas auxiliares educativas, contando não somente com o aporte teórico da psicologia, mas, principalmente, com a prática cotidiana dessas, e como tudo isso iria ressoar na constituição das crianças.

A proposta de intervenção permitiu refletir as atuações desenvolvidas, ressaltando que, embora o campo de atuação apresente falhas e tensões no que concerne a uma prática mais qualificada e elaborada, não se deve negar a notoriedade de espaços formativos, principalmente para as auxiliares educativas que estão diretamente relacionadas às crianças, pensando como a Educação Infantil é significativa e necessária para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A atividade desenvolvida neste primeiro semestre possibilitará um encaminhamento para elaboração de um curso mais aprofundado, a ser ofertado no segundo semestre na Faculdade de Educação (UFG), exclusivamente para as auxiliares educativas da Rede Municipal de Goiânia. Esse curso tem um caráter formativo, no intuito de aperfeiçoar os conhecimentos das licenciandas e educadoras, apresentando-se enquanto espaço potencializador de novas práticas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. AZZI, R. G; GIANFALDONI, M. H. T. A (Orgs.). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-30.
- BALDUINO, C. J., SILVA, D. N. L. Uma reflexão crítica das tendências de formação de professores: aproximações atuais entre psicologia e educação. In: HUR, U. D, LACERDA, J. F., RESENDE, S. M. (Orgs) *Psicologia e Transformação: intervenções e debates contemporâneos*. Goiânia: Editora Ufg, 2015, p. 107- 125.
- BARBOSA, I. G. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, pp. 379-393, jul. /dez. 2008.
- BRASIL. Resolução nº45 de 15 de marco de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- GOIÂNIA. *Infâncias e Crianças em Cena*: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.
- GUERRA, S. S. F; ROLIM; A. A. M; TASSIGNY, M. M. *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidade, Fortaleza, v.23, n.2, p.176-180, 2008.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KOHL, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 46, p. 209-227, 2012. MIRANDA, M. G. A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática. MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. (Orgs.). *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Goiânia: UCG, 2008. p. 35-53.

PAULA, D. H. S; TONIETTO. M. R; VIERIA. F. G. L; WANDEMBRUCK. M. P. *Brincar: uma experiência da teoria de Vygotsky*. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2006, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006. p. 2912-2920.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. *Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Ed Loyola, 2008, 144p.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. *O brincar na educação infantil*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, SP, n. 92, p. 62-69, 1995.

A LEI Nº 13.415/2017: O FIM DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA?

Renato Coelho¹

1. GINÁSTICA: CONTROLE DISCIPLINA NO CAPITALISMO DO SÉCULO XIX

Esta pesquisa teórica, do tipo qualitativa e sob o referencial marxista visa analisar as reais consequências da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) sobre a Educação Física Escolar, e ainda compreender as formas de lutas e de enfrentamentos realizados por estudantes e professores em Goiânia durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016 (MP 746/2016). A secundarização da Educação Física Escolar no Ensino Médio ocorre principalmente a partir das últimas décadas do século XX através da reestruturação capitalista denominada toyotismo, exigindo a formação de um novo tipo de trabalhador polivalente, pró-ativo, colaborador, servil e possuidor de competências vinculadas às linguagens e às tecnologias informacionais, preterindo aquela educação de um corpo forte, “saudável”, higiênico e esguio. Com o advento de novas e avançadas tecnologias como a informática, internet e a microeletrônica, e ainda com as novas mudanças impostas nas plantas das fábricas, promove-se a chamada nova reestruturação produtiva toyotista iniciada

1 Docente - UEG Campus Goiânia ESEFFEGO (mestre) rcoelho93@yahoo.com.br

a partir das últimas décadas do século XX. Assim sendo, exige-se a formação de um novo tipo de trabalhador, flexível, empreendedor, disciplinado e totalmente subsumido à lógica capitalista. A promulgação da Medida Provisória 746/2016 (MP 746/2016) propunha a extinção das disciplinas de Educação Física, Educação Artística, Sociologia e Filosofia do Ensino Médio, porém provocou ao mesmo tempo uma forte reação dos sujeitos envolvidos, principalmente dos estudantes que se mobilizam nas ruas de forma intensa e sob princípios da ação direta. Ainda que a Reforma do Ensino Médio tenha sido sancionada em 2017, as lutas demonstraram um importante fator de conscientização e também relevantes modificações na lei foram realizadas como resultado das intensas mobilizações e lutas ocorridas naquele período.

A Educação Física surge na Europa durante o século XIX a partir do chamado Movimento Ginástico Europeu. Alicerçada sobre os paradigmas eugênicos e higienistas e com a intenção de formar, disciplinar e controlar o corpo dos trabalhadores, a ginástica se torna o principal instrumento para a formação de corpos fortes, obedientes, disciplinados, úteis e sadios para as fábricas em plena expansão. A falsa promessa da chamada promoção da saúde através dos exercícios ginásticos era realizada sem, no entanto, modificar as condições sociais e sanitárias dos emergentes centros urbanos. A chamada ginástica se torna neste período disciplina obrigatória e também o componente curricular mais importante nas escolas, trazendo para si a responsabilidade de se transformar no “remédio e na cura” para todas as mazelas sociais.

A ginástica incorpora, reelabora e dissemina os novos usos do corpo, o seu lugar na vida civil. Isto porque o corpo pode ser imaginado como um primeiro plano da sociabilidade humana e os modos como se torna visível, limitam, ampliam suas possibilidades de presença no mundo. (SOARES, 1997, p.06)

A formação de um corpo servil, forte e eficiente se fazia essencial e imprescindível para a própria produção e reprodução do capital urbano-industrial em plena expansão na Europa do século XIX. A ginástica moderna, que posteriormente passará a ser denominada de Educação Física passa então a cumprir e efetivar o seu importante papel como instrumento de controle e adestramento do corpo do trabalhador. Não somente preparar o corpo para o trabalho, mas também o treinamento para a guerra e ainda a formação de um padrão de corpo nacional pautado nos paradigmas eugênicos, na preparação de um “tipo” de corpo de correspondesse à “beleza” da nação e à “força” do fascismo na representação do Estado Nacional.

Forma-se no século XIX de um modo mais preciso que em outros momentos da história do homem ocidental, uma pedagogia do gesto e da vontade configurando-se assim, uma “educação do corpo” já reconhecida como importante. (CARMEN, 1997, p. 07)

Para se legitimar e ser aceita como componente curricular dentro da escola, a ginástica se apropria dos paradigmas e pressupostos das ciências naturais. As leis da mecânica, da biologia e da fisiologia passam a reger as aulas de ginástica. O corpo cartesiano é então todo “dissecado” e “esmiuçado” pelas ciências positivas e passa a ser compreendido como objeto a ser estudado, medido e analisado sob a luz do saber sistematizado da ciência moderna. Um corpo matemático, econômico, utilitário, com movimentos precisos e controlados é produzido pela ginástica do século XIX, para posteriormente ser totalmente aniquilado, mutilado e subsumido no chão das fábricas europeias.

Ao mesmo tempo em que a física e a fisiologia são incorporadas às aulas de ginástica, os movimentos e a artes circenses também passam a ser apropriados aos conteúdos das aulas, porém de forma diferente, sendo resignificados e reelaborados com no-

vos sentidos relacionados à racionalização e à mecanização do movimentar humano.

A indisciplina do corpo em um determinado espaço-tempo, ordenado sob uma disciplina específica, pode levar o sujeito muitas vezes à prisão ou ao hospício. O “delito” e a “loucura” são algumas criações que a nossa sociedade reservou para os corpos indisciplinados. (LUDD, 2002, p.14)

As atividades circenses eram carregadas do lúdico, do imprevisto, da espontaneidade e do descontrole. Corpos de malabaristas, palhaços, funâmbulos eram considerados subversivos à nova moral da burguesia urbano industrial. O circo com sua característica nômade, representava o avesso da vigilância, controle e rigidez das fábricas. Corpos livres, criativos e engraçados geravam contraditoriamente espanto, diversão, medo, lágrimas, risos e pânico ao público nas ruas e praças das cidades. Em contrapartida, o capital continuava cada vez mais sedento por corpos subservientes e disciplinados, ao ponto de classificar o circo como atividade marginal, subversiva e ilegal.

A ginástica então já incorporada à lógica da produção capitalista e com a importante função de formar e amoldar o corpo do trabalhador à desumana rotina fabril, passa então a incorporar os variados movimentos do circo, porém dando-lhe novos sentidos e significados. O “salto mortal” dos trapezistas passa a ser analisado e explicado sob o olhar da anatomia e da biofísica. A famosa “parada de dois” dos palhaços do circo passa a ser interpretada pela mecânica newtoniana. O equilibrista agora é estudado a partir do posicionamento exato do seu centro de massa. Os corpos bizarros da mulheres barbadas, dos anões e siamesas são explicados pela biologia e pela genética mendeliana.

Nos escritos sobre a ginástica científica no século XIX encontra-se, de modo sistemático a negação de elementos cênicos, funambulescos, acrobáticos.

Encontra-se sobretudo uma retórica de recusa aos espetáculos próprios do mundo circense e das festas populares onde o corpo ocupa um lugar central. (CARMEN, 1997, p. 15)

Vê-se assim a o surgimento da ginástica ou da Educação Física Moderna em um contexto de preparação do corpo do trabalhador para a produção fabril capitalista durante o século XIX. Era fundamental neste período efervescente do capital a máxima exploração do trabalhador na extração do mais valor. No entanto, era fundamental também adestrar, controlar e disciplinar este corpo do trabalhador para esta nova fase de exploração do sistema capitalista de produção. Aqui entra em cena a ginástica com o importante papel de sistematizar e racionalizar o uso deste corpo nas fábricas. Moldar e adestrar o corpo para em seguida aniquilá-lo completamente para a produção e manutenção do capital.

2. REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL E DESESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Durante o século XIX e até meados do século XX, a Educação Física Moderna, anteriormente denominada de ginástica, cumpre efetivamente o seu importante papel como instrumento de controle e de disciplina sobre o corpo do trabalhador. Ao se apropriar dos métodos das ciências positivas, a Educação Física se legitima dentro e fora das escolas. A racionalidade dos movimentos, a exatidão dos gestos, as performances precisas, a ergonomia postural e a economia de energia na realização dos movimentos, garantem à Educação Física posição de destaque frente às demais disciplinas do currículo escolar.

O Movimento Ginástico Europeu foi portanto, um primeiro esboço deste esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física no Ocidente. Balizou o pensamento moderno em torno das práticas corporais

que se constituíram fora do mundo do trabalho, trazendo a ideia de saúde, vigor, energia e moral coladas à sua aplicação. (CARMEN, 1997, p.10)

Durante o século XX e o pleno desenvolvimento da chamada reestruturação fordista-taylorista, o corpo é ainda capturado e reconfigurado segundo as imposições da produção linear, mecanizada e repetitiva das fábricas e de suas potentes máquinas. Mais uma vez a Educação Física continua com seu importante papel em robotizar braços e pernas dos trabalhadores. A promoção dos corpos fragmentados e dilacerados a se posicionarem servilmente em frente às infinitas esteiras de produção. A partir deste mesmo século, a Educação Física escolar experimenta um forte processo de esportivização, onde o conteúdo esporte passa a ter grande hegemonia sobre os demais conteúdos da cultura corporal. Entretanto, o esporte também não deixa de cumprir a importante tarefa de promoção do corpo do trabalhador para o trabalho, reproduzindo também nas aulas o discurso de disciplina, saúde e utilidade.

Se torna fundamental a cooptação do trabalhador especializado nas fábricas, a fim de conformar seu corpo e sua mente a um cotidiano sem sentido, sem prazer e sem descanso. O trabalhador se transforma em “apêndice das máquinas”, se vê obrigado a vender o seu próprio corpo em troca de um mísero salário, capaz de garantir apenas a sua sobrevivência para continuar a trabalhar o dia seguinte. Nos primeiros anos da escola a Educação Física já se torna a responsável em inculcar no corpo infantil os fundamentos e as bases de um movimento racionalizado, eficiente, rápido e útil ao novo mundo do trabalho composto por máquinas, hierarquias, cronômetros e esteiras. Conteúdos alicerçados em paradigmas higienistas e eugênicos habilitam a formação de corpos disciplinados, servis e obedientes, ainda sob a justificativa de proporcionar uma legítima “saúde” aos seus praticantes, e ao mesmo tempo negando as péssimas condições de vida e de miséria da maioria da população brasileira.

As crises fazem parte da própria natureza do capitalismo, as reestruturações econômicas e educacionais são impostas à sociedade durante estes períodos de crise justamente para manutenção e fortalecimento do próprio capital. Ao final quem realmente paga a “crise” é sempre o próprio trabalhador com a ampliação das políticas de austeridade fiscal que resultam sempre em cortes de direitos, diminuição de salários e no aumento do desemprego.

As reformas educacionais, no entanto, sempre andam atreladas às reestruturações do próprio mercado, ou seja, as exigências para a formação de um novo tipo de trabalhador perpassam pela reestruturação da própria educação, pois é ela quem irá cumprir esta importante tarefa de produzir novas “competências” e formar a mão de obra barata para o mercado insaciável do capital. Na história recente do Brasil podemos citar como exemplos a chamada Reforma Capanema durante o governo Vargas; a Lei nº 5692/1971 que promoveu a Reforma Tecniciста da Educação durante o período da Ditadura Militar no Brasil e ainda a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB - Lei nº 9394/1996) sancionada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso na chamada fase áurea do neoliberalismo brasileiro, que é dada continuidade também nos governos posteriores de Lula, Dilma e Temer.

Porém, a partir das últimas décadas do século XX, o sistema capitalista entra em uma nova e forte crise provocada pela chamada crise do petróleo, com a estagnação da economia de todos os países capitalistas. Esta crise obriga a uma nova reconfiguração dos processos de produção, ou seja, se inaugura uma nova reestruturação a fim de evitar as quedas dos lucros das empresas e ainda garantir e perpetuar a própria lógica de reprodução capitalista, lançando sobre os ombros dos trabalhadores todos os prejuízos e ônus da crise. A reestruturação capitalista em vigor neste período altera radicalmente a planta das fábricas e a própria organização e execução do trabalho.

O advento de novas e avançadas tecnologias na produção fabril como os robôs, computadores e a internet, e também a nova

reconfiguração da arquitetura da produção, não mais seguindo necessariamente a linearidade das esteiras e nem tão pouco a ultra especialização fordista, mas adotando o desenho em forma de círculos (ciclos de produção) e o trabalho polivalente, obriga assim a formação de um novo tipo de trabalhador capaz de se adaptar à nova realidade da chamada produção em Gestão de Qualidade Total ou Toyotista.

Dentro desta nova realidade produzida pela reconfiguração toyotista, este novo trabalhador passa a assumir novas características adequadas à reestruturação imposta pelas mudanças na configuração e morfologia fabril. A polivalência do trabalhador passa a ser uma das novas exigências do trabalho flexível, alterando drasticamente o modelo fordista de trabalhador ultra-especializado. A chamada polivalência do trabalhador implica na apropriação de novas competências, que são saberes relacionados à produtividade, à competitividade e à qualidade da produção de mercadorias, com o objetivo primordial de manter a hegemonia do capital na produção. Um trabalhador polivalente é aquele capaz de operar de forma simultânea várias máquinas e ainda acessar várias tecnologias ao mesmo tempo, sendo ainda capaz de renovar continuamente seus conhecimentos em prol da valorização do capital.

Estas novas exigências também chamadas de “competências” se caracterizam pelo conhecimento de novas linguagens, informática, protocolos de gestão, matemática e microeletrônica. A imposição destas novas competências ao trabalhador se relaciona também com o processo de globalização dos mercados mundiais e particularmente também com a recente revolução tecnológica representada pela internet e a nanotecnologia. As novas competências adquiridas pelo trabalhador flexível toyotista não se referem à apropriação de um conhecimento profundo capaz de levá-lo a autonomia, mas diz respeito basicamente a um saber superficial e pragmático, capaz de qualificar minimamente e momentaneamente o trabalhador, adequando-o aos modismos e ao pragmatismo do mercado.

Uma das principais características da ideologia toyotista é a captura da subjetividade do trabalhador, estando corpo e mente integrados e subsumidos à produção capitalista. O consentimento operário e a cooptação do trabalhador formam a chave para o controle e a super-exploração da classe trabalhadora e ainda para a otimização da produção. O pensamento, a postura e toda subjetividade humana são de forma coercitiva e violenta canalizadas para cooperarem com a reprodução do capital, auxiliando e colaborando para o melhor funcionamento e na maior lucratividade da fábrica ou empresa. A alma, o consciente, o inconsciente, a imaginação e o próprio tempo de sono do trabalhador são obrigados a se sujeitarem e a participarem integralmente da produção do mais valor.

A cada reestruturação produtiva do capital exige-se a formação de um novo tipo de trabalhador, logo a educação em geral, que no sistema capitalista de produção tem a função de formação de mão de obra barata que atenda as exigências do mercado, irá de pronto sofrer também a sua própria reestruturação na forma de reformas curriculares, construção de parâmetros curriculares nacionais, aligeiramento de conteúdos, fragmentação das disciplinas e também na criação e extinção de cursos. A reestruturação da educação sempre vai a reboque da reestruturação do mercado. Enquanto as fábricas e as empresas passam a exigir um novo tipo de trabalhador polivalente, flexível, altamente precarizado, eficiente e submisso, a educação institucional em contrapartida, cumprirá o seu fiel papel de formar e equipar o trabalhador com estas novas demandas e características, mesmo sendo para um mercado altamente precarizado e caracterizado pelo desemprego estrutural. As contínuas reformas curriculares permitem a efetivação das adequações necessárias para formação e capacitação do trabalhador, de forma a impor-lhe a entrada no mercado flexível, instável e precarizado. Estas constantes e contínuas mudanças curriculares, que vão desde a educação básica aos cursos universitários de graduação e de pós-graduação, evidenciam a estreita correlação entre educação e mercado dentro da sociedade capitalista, ratificando a

sua “nobre” função em formar mão de obra barata para o trabalho precário, o subemprego e para o desemprego estrutural.

A reorganização da base técnica do trabalho traz para a educação a incumbência de formar qualidades/competências do trabalhador. Neste ponto, capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho. (NOZAKI, 1999, p.03)

Percebe-se assim, que diante das novas investidas do capital globalizado sobre a educação, ocorre uma total reconfiguração de disciplinas e de conteúdos, seja dentro da escola ou nas próprias universidades. Diante das novas demandas e exigências do mercado vão sendo criados novos saberes e disciplinas dentro das matrizes curriculares que convergem basicamente para a formação das chamadas novas competências do trabalhador flexível, como a inclusão de informática, matemática financeira, línguas estrangeiras no ensino médio, e em paralelo outros conteúdos clássicos ou mesmo componentes curriculares importantes vão sendo completamente extintos ou tendo a sua carga horária subtraída ao máximo, como é o caso das disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia, História e Geografia.

3. A EXTINÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LEI Nº 13.415/2017

Dentro do novo contexto da chamada reestruturação produtiva do toyotismo se privilegiam as disciplinas estritamente voltadas às demandas imediatas do mercado globalizado, como as linguagens, as matemáticas e a informática. Aqueles outros saberes e conhecimentos tradicionais que não atendem diretamente a esta

nova formação pragmática, empreendedora, flexível e polivalente se tornam secundarizados e totalmente descartáveis dentro dos novos currículos construídos e adequados à esta nova formação do trabalhador. Como exemplo atual se destaca a própria disciplina de Educação Física, e ainda as Artes, Geografia, História e a Filosofia. Estas disciplinas vem sofrendo ao longo dos últimos anos a diminuição de suas cargas horárias nas escolas diante da implementação das políticas públicas educacionais de cariz neoliberal na forma de parâmetros curriculares nacionais e as consequentes mudanças nas matrizes curriculares tanto nas escolas quanto nas universidades. Ressalta-se ainda a própria exclusão total destas disciplinas nos currículos escolares, pois não atendem às características exigidas na formação do novo tipo de trabalhador flexível, polivalente, servil e útil do século XXI. O interesse do mercado flexível de cariz toytista é um trabalhador altamente submisso, dócil, servil e alienado, que colabore pró-ativamente na produção do mais valor, cooperando para a reprodução do capital e para a própria exploração e aniquilamento do trabalhador. Sob o olhar do capital, não é importante o conhecimento da história, dos saberes filosóficos, das produções artísticas ou a aprendizagem da cultura corporal, pois todos estes conteúdos, apesar de relevantes, na ótica do capital, oneram e produzem mais gastos para a educação formal, além de demandar também mais tempo para a preparação do trabalhador, pois segundo a máxima capitalista: “Time is Money”. E além disso tudo, quanto mais alienado o trabalhador, melhor será o controle e mais efetiva a sua exploração.

A ênfase que se tinha na formação do trabalhador fabril do século XIX e posteriormente na organização fordista do século XX com características de formação de um corpo forte, disciplinado, obediente e saudável vai perdendo força para a formação de um corpo de novo tipo, ou seja, pró-ativo, polivalente e para o desempenho. As novas exigências agora passam a ser uma atitude cooperativa, pensamento colaborativo com a produção, apertar botões virtuais e vigiar as máquinas robotizadas. Secundarizando

assim a Educação Física ligada à aptidão física e ao paradigma do corpo forte, saudável e disciplinado.

A disciplina de Educação Física, assim como as demais já citadas, vem sofrendo as consequências deste rápido processo de esvaziamento de conteúdos e da multiplicação dos chamados “currículos mínimos”, que foram construídos em larga escala, principalmente na época da ditadura militar brasileira, mas que voltam à cena neste atual século XXI, período marcado pela precarização da vida e de barbárie no trabalho. Porém, a Educação Física sofre também outros ataques, como por exemplo, a mercantilização do corpo através da indústria do fitness, através da promoção da ditadura da beleza e do culto ao corpo como formas de ampliação do mercado do mundo fitness/welness, utilizando-se da privatização das práticas corporais nas formas de mega academias de ginástica. Assim sendo, as práticas corporais dentro das aulas de Educação Física na escola vão sendo deslocadas para o campo não escolar, ou seja, para o mercado privado e excludente das academias de ginástica, que atualmente experimentam um período de grande expansão em todo o mundo.

4. A AÇÃO-DIRETA CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

Antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.324 de 20 de dezembro de 1996) a Educação Física Escolar no Brasil já vinha sofrendo fortes ataques quanto à sua inclusão na escola como componente curricular obrigatório. A própria LDB atual em seu texto não deixa claro quanto ao caráter da Educação Física como componente curricular, muito menos quanto a sua obrigatoriedade, evidenciando assim seu desprestígio frente às demais disciplinas do currículo escolar, sendo, por exemplo, facultativa aos alunos do período noturno, às alunas grávidas e àqueles alunos que prestam serviço militar durante o período escolar. Os movimentos organizados por alunos e professores de Educação Física de todo o Brasil durante a

década de 1990, e principalmente durante as discussões e votações da LDB em 1996 garantiram pelo menos a permanência da Educação Física na Escola como componente curricular. Vale ressaltar o contexto neoliberal em que foi sancionada a LDB de 1996 no Brasil, com a criação de políticas públicas, principalmente na área da educação, com objetivos de atender as demandas do mercado e para a formação do chamado “Estado Mínimo”, objetivando a transformação da educação em mercadoria.

Já em 1998 com a promulgação da Lei 9696/98 criou-se o Conselho Federal de Educação Física (Sistema CREF/CONFEEF) com a intenção de criar uma reserva de mercado por meio da regulamentação da profissão em Educação Física, tentando assim assegurar o controle do mercado de trabalho precarizado das atividades físicas nas mãos de uma pequena elite empresarial do mundo fitness. Também houveram várias mobilizações e enfrentamentos organizados por estudantes e trabalhadores da Educação Física durante a década de 2000 contra os ataques e intervenções do sistema CREF/CONFEEF. Estes enfrentamentos de estudantes e professores contra o CREF/CONFEEF tem seu auge durante a primeira década do século XXI, mas a luta foi se amortecendo nos anos posteriores, sendo totalmente esvaziada a partir do final da década de 2000. Em contrapartida os ataques corporativistas e jurídicos do CREF/CONFEEF contra os trabalhadores da área da Educação Física na área escolar e não escolar, continuam e se intensificaram mais ainda.

O ano de 2016 e 2017 foi um ano de muita efervescência em termos de mobilizações em Goiás e marcado por variadas lutas auto-organizadas e de ações diretas nas ruas. Neste período o governo de Marconi Perillo (PSDB) impõe de forma autoritária a implantação das Organizações Sociais (OSs) nas escolas públicas. A intenção das OSs é tão somente a privatização das escolas, repassando a gestão escolar e o controle financeiro a entidades ou instituições privadas (OSs), capazes de transformar toda a dinâmica e o funcionamento das escolas em um gerenciamento empresarial,

ou seja, o direito à educação passa a ser mercadoria, transformando o aluno em mero cliente e a própria escola em uma empresa privada. No Estado de Goiás houve várias mobilizações e enfrentamentos construídos de forma autônoma por estudantes secundaristas contra a implantação das OSs (Organizações Sociais) nas escolas públicas estaduais em 2016. Houve também a participação de professores e estudantes da Universidade Estadual de Goiás na luta em forma de ação direta contra a implantação das OSs. As mobilizações e as contínuas ações de rua contra as OSs deram lugar às dezenas de ocupações nas escolas estaduais goianas durante o segundo semestre de 2016, que foram inspirados também nas ocupações das escolas paulistas por estudantes secundaristas ocorridas no ano anterior de 2015. Estas ocupações em Goiás não se deram de forma homogênea e nem todas foram auto-organizadas ou autônomas, sendo muitas controladas e organizadas por partidos e sindicatos, perdendo a característica de autonomia e independência.

Já em 2017 continuam as manifestações e mobilizações contra as OSs, porém mais enfraquecidas em relação ao ano anterior.

No dia 05 de abril de 2017 a cidade de Goiânia recebe o mega-evento de Revezamento da Tocha Olímpica, como parte da agenda de preparativos para início dos jogos Olímpicos Rio 2016. Goiânia é a primeira capital, depois de Brasília, a sediar a tocha olímpica e passar a fazer parte do circuito nacional de cidades a receber o revezamento da tocha olímpica. Neste mesmo dia o chamado Movimento Mobiliza UEG (movimento este fundado em 2013 por professores, estudantes e funcionários da UEG e que possui princípios de auto-organização, ação direta, independência e de autonomia) realiza no centro da cidade um ato de rua contra a realização das Olimpíadas no Brasil, denunciando as contradições e os contrastes de um país como o Brasil em sediar um mega evento olímpico sob os custos de mais de quarenta e dois bilhões de reais (R\$ 42.000.000.000,00). Esta ação direta nas ruas agendada pelo Movimento Mobiliza UEG contou com a participação de alunos e professores da própria UEG. Com faixas, cartazes e

com megafone, os militantes do Mobiliza UEG denunciavam a farsa e as mentiras relacionadas ao chamado “Legado Olímpico”, e ainda desmascararam o governo do Estado de Goiás com relação ao sucateamento da UEG e à precarização do trabalho docente naquela universidade pública estadual.

Tanto os movimentos de rua contra as OSs em 2016, quanto a própria manifestação contra as Tocha Olímpica em 2017 serviram de catalisadores das manifestações que ainda estavam por vir no segundo semestre de 2017 contra as políticas de austeridade fiscais do Governo Federal (MP 746/2016, PEC 241 e a PL 257), pois estas lutas e mobilizações realizadas em Goiás durante os anos de 2016 e no primeiro semestre de 2017 formariam um processo embrionário das manifestações autônomas e auto-organizadas dos estudantes secundaristas e universitários que se realizaria em grande escala já no segundo semestre de 2017. Vale também destacar aqui que as principais características de todos estes movimentos de rua citados, como a auto-organização, autonomia e ação direta formam uma grande herança e o principal legado histórico dos chamados Movimentos de Maio e Junho de 2013 no Brasil, cuja pauta principal foi contra o aumento das passagens de ônibus em todo o Brasil e também contra os gastos nas construções das arenas da Copa do Mundo no Brasil em 2014.

No dia 22 de setembro de 2016 o Governo Federal, através do Ministério da Educação impõe de forma autoritária a Reforma do Ensino Médio na forma de Medida Provisória (MP 746/2016). Portanto sem discussão, sem diálogo e sem a participação da sociedade. A proposta incluía o aligeiramento da formação, fragmentação curricular, ainda a exclusão de disciplinas como Educação Física Filosofia e Artes do ensino médio, ainda com a inclusão de formação técnica-profissionalizante e a introdução do chamado professor de “notório saber”, ou seja, um profissional sem formação em licenciatura que seria habilitado para ministração de aulas no ensino médio. Tais medidas comprovam o cariz neoliberal desta reforma curricular apresentada para o ensino

médio e mostra também o retorno do “currículo mínimo”, que outrora fora introduzido durante a década de 1960 durante o regime militar no Brasil. A ideologia por detrás desta política pública educacional é tão somente a promoção do esvaziamento curricular do ensino médio e a formação voltada para a capacitação técnica e flexível exigida pelo atual mercado globalizado toyotista.

A proposta de inclusão no ensino médio do ensino técnico profissionalizante através da MP 746 é a de ratificar uma formação do tipo terminal para estudantes filhos da classe trabalhadora, cujos estudos devem se findar no próprio ensino médio, e a partir daí os mesmos poderão ingressar mais rapidamente no mercado do subemprego e do desemprego atual.

Em seu texto original a MP 746 (que posteriormente foi modificado na Lei 13.415/2017) tornavam as disciplinas de Educação Física, Artes e Filosofia, componentes optativos no ensino médio. Esta reforma propunha também um ataque às demais disciplinas de humanas como História e Geografia, com a drástica redução de suas cargas horárias no currículo. A intenção óbvia é minar toda e qualquer forma de ensino reflexivo no cotidiano da escola, já que a educação que se propõe para a formação do “novo tipo” de trabalhador pró-ativo e polivalente para o mercado deve ser a mais alienada possível.

No dia 22 de setembro de 2016 o governo federal propõe a publicação da Medida Provisória 746/2016 e apenas 05 dias depois, já no dia 27 de setembro de 2016, durante a inauguração do Estádio Olímpico Pedro Ludovico Teixeira localizado no centro da cidade de Goiânia (com realização de jogo pela campeonato brasileiro) cerca de 40 estudantes e professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás do campus ESEFFEGO realizaram talvez a primeira manifestação de rua e auto-organizada do Brasil contra a reforma do Ensino Médio e contra a extinção da Educação Física Escolar do currículo. Este ato de rua foi realizado próximo às catracas de entrada dos torcedores e em frente à entrada principal do Estádio Olímpico na ave-

nida Paranaíba. A manifestação foi posteriormente publicizada nas redes sociais e também noticiada pela imprensa local. Em seguida, após o término do importante ato de rua, foi realizada na mesma noite do dia 27/09/16, ainda em frente ao próprio Estádio Olímpico, uma rápida assembleia entre os participantes da manifestação tendo como pauta a interdição do campus da UEG em Goiânia a partir da manhã do dia seguinte. A maioria votou a favor da realização da interdição e logo na manhã do dia seguinte foi realizada a interdição surpresa do campus ESEFFEGO da UEG em Goiânia. Com faixas, cartazes, pneus e megafone foi realizado o fechamento dos portões e também um piquete na entrada principal de acesso ao campus, onde alunos e professores se revezavam na fala com o megafone. As palavras de ordem eram a favor da revogação da reforma do Ensino Médio e contra a extinção da Educação Física Escolar. Em seguida o grupo que realizava os piquetes em frente ao portão do campus saiu em passeata rumo à Av. Anhanguera, principal avenida da cidade e que passa em frente ao campus, cortando toda a cidade no sentido leste-oeste. O bloqueio da avenida perdurou durante toda a manhã, com a participação também da imprensa local que cobriu toda a manifestação.

Vale destacar aqui que estes atos e mobilizações de rua realizados foram organizados sem a participação de sindicatos, partidos políticos ou mediado por qualquer outra instituição ou vanguarda, sendo espontâneos, construídos de forma independente e autônoma, caracterizando assim um movimento auto-organizado e de ação direta nas ruas.

Os sindicatos perdem então a sua importância na luta dos operários contra o capital. Mas a luta em si mesmo não pode cessar. [...] Novos processos são necessários e logo aparecem. Brotam espontaneamente das greves selvagens (ilegais), na ação direta. [...] A ação direta é a ação dos trabalhadores, aquela que não passa pelo intermediário – os burocratas sindicais. (PANNEKOEK, 2007, p.121)

Em seguida, no dia 08 de outubro de 2016, no próprio campus ESEFFEGO foi agendada uma reunião ampliada pelo movimento independente e auto-organizado chamado Movimento Mobiliza UEG, formado por professores e estudantes da UEG. Esta reunião contou também com a participação de professores de outras instituições de ensino. A partir daí, também foram agendadas outras reuniões a convite do recém formado movimento Frente de Lutas em Defesa da Educação Pública (movimento horizontal, porém eclético e que contava com a contribuição de sindicatos) para a realização de um grande ato na capital de Goiás com a união de trabalhadores, alunos e professores de escolas, universidades e dos Institutos Tecnológicos de toda a região metropolitana da capital.

No dia 18 de outubro a Frente de Lutas em Defesa da Educação Pública realiza o grande bloqueio da BR-153, a principal rodovia federal que corta todo o Estado de Goiás. Este ato contou com a participação de mais de mil pessoas (1.000), entre elas alunos e professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino, das universidades públicas e privadas e institutos tecnológicos. O ato teve grande repercussão nacional através da imprensa e serviu como forte pressão contra o governo frente às reformas do Ensino Médio impostas pela MP 746, contra a PEC 241(55) que impôs um teto aos gastos públicos por vinte (20) anos. Naquele momento, as mobilizações já ocorriam ao mesmo tempo também em todo o país, com ações de rua e ocupações de escolas e universidades. A MP 746/2016 não fora revogada, porém o governo recuou em alguns pontos da reforma, inclusive naqueles pontos que propunham as disciplinas Educação Física, Artes e Filosofia como optativas no Ensino Médio das escolas do Brasil, tornando-as momentaneamente obrigatórias no currículo do Ensino Médio.

Ainda a partir do mês de outubro de 2017, após as intensas e contínuas mobilizações de rua em Goiânia, várias escolas e campus de universidades da capital e também do interior de Goiás são ocupados pelos estudantes. Os movimentos de ação direta

nas ruas são enfraquecidos e quase extintos, priorizando-se todas as energias e todo o tempo na manutenção e continuidade das ocupações. As ocupações não formaram um quadro homogêneo, algumas destas ocupações foram realizadas de forma espontânea e independente, mas outras diferentemente com a intervenção e participação de partidos, sindicatos e/ou com a participação e intervenção da própria burocracia das instituições de ensino envolvidas, muitas não possuindo assim a característica de autonomia e independência, como foi o caso do própria UEG Campus Goiânia ESEFFEGO que sofreu intervenções e cooptações tanto por parte da direção quanto da própria reitoria da universidade.

As ocupações tiveram maior repercussão devido à preocupação do governo federal quanto à alteração da agenda das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois muitas destas escolas e campus ocupados seriam os locais de realização das provas do referido exame. Neste período o governo convocou as forças armadas para guardar os locais de prova, mas as ocupações obrigaram o próprio governo a alterar as datas das provas para milhares de alunos inscritos.

Através da chamada ações-diretas nas ruas, os movimentos contra a reforma do ensino médio permitiram uma ampla conscientização dos sujeitos envolvidos, provocando ainda dificuldades e grandes entraves ao processo de tramitação da MP 746/2016, mas que ao final foi aprovada com modificações e sancionada pelo presidente Michel Temer, passando a ser denominada Lei nº 13.415/2017. Como se vê, não foi possível a revogação da lei, porém foi possível impedir, ainda que de forma momentânea, a exclusão das disciplinas de Educação Física, Artes e Filosofia do currículo do Ensino Médio, e ainda limitou-se a atuação do professor de “emérito saber” apenas ao ensino profissionalizante.

Ressalta-se que este modelo de luta, na forma auto-organizada e sob princípios de ação direta, visto ainda que somente em alguns momentos das mobilizações contra a reforma do ensino médio durante o ano de 2016, representam na verdade um dos mais

importantes legados e heranças do chamado movimento de maio e junho de 2013 no Brasil, que norteados sob estes mesmos princípios autônomos, ocuparam as ruas de todo o país tendo como uma das principais pauta e bandeira de luta a revogação do aumento das passagens de ônibus e também o aumento de investimentos em saúde e educação em um período marcado pelas contradições dos gastos públicos nas construções das superfaturadas arenas para a realização da Copa do Mundo de Futebol no Brasil.

CONCLUSÃO

As reformas na educação ocorrem concomitantemente às próprias reestruturações produtivas do sistema capitalista, pois as escolas e universidades cumprem seu importante papel na formação da mão de obra barata para o mercado de trabalho caracterizado atualmente pela precarização pelo desemprego estrutural. A Educação Física Escolar em suas origens durante o século XIX na Europa contribui para moldar o corpo e a vontade do trabalhador dentro dos preceitos da eugenia e do higienismo. Desde seu surgimento na Europa do século XIX até meados do século XX a Educação física era considerada como importante componente curricular das escolas, pois servia como instrumento imprescindível para formação de corpos saudáveis, úteis, fortes, disciplinados e obedientes, características estas importantíssimas para a reprodução da lógica capitalista no ambiente fabril. Porém, com as novas e recentes mudanças no mundo do trabalho, com a introdução da microeletrônica, da robótica, das tecnologias virtuais, de computadores no sistema de produção, se produz também a exigência de um novo tipo de trabalhador polivalente, empreendedor e flexível, dentro de uma nova planta fabril horizontal, pautada na qualidade, no desempenho e na captura da subjetividade do trabalhador. Sendo assim, impõe-se uma nova educação do corpo. A educação física então passa a ser secundarizada como componente curricular, dando lugar às disciplinas relacionadas à informática, às lin-

guagens e às matemáticas. A Educação Física vai sendo extinta da escola, assim como a filosofia e a artes, seja na forma de diminuição contínua de sua carga horária ao longo dos anos, seja também na forma mais drástica como a implantação de reformas ou de Políticas Públicas (Lei nº 13.415/2017) por parte do governo. Esta pesquisa teórica, além de mostrar o triste processo histórico da iminente extinção da Educação Física Escolar no Brasil, denota também a importância do enfrentamento e da luta coletiva, da militância das ruas, da luta autônoma e independente e os seus resultados efetivos e concretos contra as políticas neoliberais oriundas do capital globalizado que promovem a super-exploração e o aniquilamento da classe trabalhadora, mostrando assim também os caminhos prováveis de superação da sociedade capitalista. Além das importantes resistências criadas contra as reformas da educação, as lutas auto-organizadas possibilitaram a promoção da conscientização dos sujeitos envolvidos. Como conquista da pauta de luta houve a manutenção (ainda que momentânea) das disciplinas de Educação Física, Artes e Filosofia no currículo do Ensino Médio e também a atuação do profissional de “notório saber” restrito apenas à educação profissionalizante. Estes movimentos caracterizados apenas inicialmente como auto-organizados, autônomos e sob os princípios da ação direta são também uma importante herança dos movimentos de maio e junho de 2013 que incendiaram as ruas de todo o Brasil naquele período histórico.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 de maio. de2017.

_____. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pd

f&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 10 de maio de 2017

LUDD, N. *Urgência das ruas: Black block, Reclaim the streets e os Dias de ação global*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002.

NOZAKI, H.T. O Mundo do Trabalho e o Reordenamento da Educação Física Brasileira. *Revista da Educação Física UEM*. v. 10 n. 01, n p. 3-12 1999.

PANNEKOEK, A. *A Revolução do Trabalho*. São Paulo: Editora Barba Ruiva, 2007.

SOARES, C.L. Imagens do Corpo “Educado”: um olhar sobre a ginástica no século XIX. In: FERREIRA NETO, A. *Pesquisa Histórica em Educação Física*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA COMO MARCO TEÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARANÁ

Naiá Márjore Marrone Alves¹; Roberta Alves da Silva²

O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O objetivo deste estudo é estabelecer relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e o Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná (LDP-EF) e elencar os limites e possibilidades do LDP-EF para a consolidação dos objetivos propostos pela PHC dentro do contexto da Educação Física. Trata-se de uma pesquisa crítico-dialética, a tipologia por objetivos é compreensiva, a tipologia por delineamento é bibliográfica e a abordagem é qualitativa. O material em questão é um livro didático que foi desenvolvido a partir de um projeto realizado em 2003 pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, o projeto “Folhas”, que envolveu 12 disciplinas do ensino básico da rede

1 Professora de Educação Física do Instituto Federal de Goiás (Campus Cidade de Goiás); mestrado em Ensino da Educação Básica em andamento - CEPAE/UFG.

2 Professora de Educação Física nas redes Estadual e Municipal de Goiânia; mestrado em Ensino da Educação Básica em andamento - CEPAE/UFG.

com o propósito de criar um material partindo das pesquisas dos próprios professores da rede estadual. É constituído de textos que envolvem uma problemática, a disciplina principal e pelo menos dois pontos interdisciplinares, bem como propostas de atividades e referências bibliográficas. Fizemos uma análise do livro a partir do conteúdo estruturante “Ginástica” e buscamos identificar e contextualizar os cinco passos da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Nesta análise, também buscamos identificar os elementos que orientavam os alunos a identificarem as contradições presentes na realidade. A partir deste estudo, entendemos que o LDP-EF, por estar subsidiado por uma pedagogia crítica e revolucionária, possibilita ao aluno uma espécie de desopacização da realidade, tendo em vista que um dos maiores enfoques deste material é a apresentação das contradições presentes em nossa realidade a partir do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Assim, conclui-se que é possível fomentar rupturas a partir da utilização do LDP-EF em consonância com a PHC.

A Educação Física escolar no Brasil tem sua gênese marcada pelo alinhamento aos desígnios da organização social imposta em cada período histórico. Ao longo de seu percurso como área do conhecimento, assumiu vários papéis. Houve um tempo em que a Educação Física se constituía como uma ferramenta poderosa para disseminar os ideários higienistas, outrora serviu como propulsora da esportivização e ainda hoje tem assumido papéis que reforçam e legitimam os ideais dominantes. No entanto, é possível perceber um movimento contra-hegemônico cuja força tem tornado possíveis algumas alternativas de transformação social.

João Paulo S. Medina, ao apresentar o livro “Educação Física no Brasil: A história que não se conta”, de Lino Castellani Filho, afirma que:

A Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas

de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade (MEDINA, 2007 apud CASTELLANI FILHO, 2007, p. 11).

Desse modo, às pedagogias críticas da Educação e da Educação Física destinou-se a tarefa de estimular projetos de educação que estivessem preocupados em promover rupturas com as injustiças sociais e que valorizassem a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Destaca-se, neste contexto, no âmbito educacional como um todo, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Com o movimento de abertura política instaurado no final da ditadura civil-militar no Brasil, despertou-se também um movimento de intelectuais que se articulavam no sentido de contestar a realidade social que se fazia presente e trazer contribuições importantes para a educação brasileira. Diante disso, o filósofo Dermeval Saviani, juntamente com alguns de seus orientandos da época, sistematizaram uma proposta pedagógica que buscava superar os pressupostos tradicionais e escolanovistas, tendo em vista que essas pedagogias reproduziam a lógica do capital e não se empenhavam em desenvolver propostas de transformação social (SILVA, 2013).

Neste contexto, originou-se, então, a Pedagogia Histórico-Crítica. Nas palavras do propulsor dessa nova concepção:

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou

seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2011, p. 76)

Esta nova concepção pedagógica constitui-se, portanto, em um marco para a história da educação brasileira. Tal ineditismo se evidencia principalmente pela base filosófica que consubstancia esta proposta de educação: o Método Materialista Histórico Dialético. Uma das principais categorias deste método é a contradição e cabe ao professor que o utiliza tentar desvendar a aparência dos objetos para chegar à sua realidade concreta por meio da superação desta contradição, conforme explicam Gasparin e Petenucci (2008):

Nesta concepção da lógica dialética, o professor pode superar o senso comum que está arraigado no ambiente educacional, terá que fazer uma reflexão teórica para chegar a consciência filosófica. No seguinte movimento: parte do conhecimento da realidade empírica da educação; e por meio do estudo de teoria, movimento do pensamento, abstrações; chegar à realidade concreta da educação, concreto pensado, realidade educacional plenamente compreendida (p. 5).

Assim, um dos grandes pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica é a superação do senso comum e, para isso, o objetivo da escola deve ser o de democratizar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para isso, Saviani aposta pedagogicamente em cinco passos essenciais no processo de ensino e aprendizagem: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e, por último, a prática social final. A partir dessa sistematização e de uma prática pedagógica coerente com os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, é possível munir os estudantes da classe trabalhadora de co-

nhcimentos capazes de emancipá-los, tornando-os críticos, reflexivos e protagonistas de sua própria história.

Nesse sentido, para recorrer à Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da Educação Física exige-se, primeiramente, entendê-la como conhecimento indispensável à formação crítica e reflexiva dos alunos. Assim, alguns autores que trabalham com a Educação Física com o viés crítico e em busca da transformação social propuseram uma metodologia de ensino embasada no Materialismo Histórico Dialético e na proposta pedagógica de Saviani denominada “crítico-superadora”. Segundo eles, ou seja, Coletivo de Autores (2012), no currículo escolar “uma disciplina é legítima ou relevante [...] quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão” (p. 30). Desse modo, a Educação Física tem o papel de:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (IDEM, p. 39).

Torna-se evidente a necessidade da Educação Física, como área do conhecimento no contexto escolar, para a sistematização dos saberes produzidos pela humanidade voltada para uma práxis crítica e reflexiva, ou seja, uma Educação Física que esteja comprometida com as necessidades da classe trabalhadora e que possa romper com os paradigmas do higienismo, do militarismo, do tecnicismo e da esportivização, que sempre estiveram com os seus interesses atrelados aos da classe dominante.

É neste cenário que se consolida o presente artigo, pois o nosso objeto de estudo é a relação entre o Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná e a Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma pesquisa crítico-dialética, a tipologia por objetivos é compreensiva, a tipologia por delineamento é bibliográfica e a abordagem é qualitativa. A primeira tese que apresentamos, portanto, é que este livro está respaldado pela concepção Crítico-Superadora da Educação Física que, por sua vez, não se desvincula dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Sendo assim, trata-se de uma proposta didático-pedagógica desenvolvida com base no Materialismo Histórico Dialético.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARANÁ

A proposta inicial partiu da construção do projeto *Folhas*³, que após discussões entre professores e departamento de educação, foi idealizado um material que desse suporte à prática pedagógica dos professores da rede estadual do Paraná. O *Folhas* é constituído de textos que envolvem uma problemática, a disciplina principal e pelo menos dois pontos interdisciplinares, bem como propostas de atividades e referências bibliográficas. Do projeto *Folhas*, com início em 2003 ao Livro Didático Público de Educação Física do Estado do Paraná (LDP-EF) que se concretizou em 2006, houve algumas incrementações para a formatação nos moldes de um Livro, que além de ter iniciado a partir das experiências vivenciadas nas escolas estaduais do Paraná, contou também com o auxílio dos professores do ensino superior. Após o processo de escrita e

3 O projeto *Folhas* envolveu 12 disciplinas do ensino básico da rede Estadual do Paraná com o propósito de subsidiar um material partindo das pesquisas dos próprios professores da rede estadual e que culminaram na construção colaborativa do então denominado *Folhas*. Os textos que constituem os *Folhas* são destinados para os alunos. Para saber mais sobre o projeto ver: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012840.pdf>

revisão o LDP-EF foi distribuído aos alunos do ensino médio das escolas públicas do Paraná para o uso no ano de 2007.

Enquanto professoras atuantes em sala de aula já havíamos entrado em contato com o LDP-EF e inclusive utilizado algumas partes⁴ pertinentes ao conteúdo que ora ministrávamos, mas nos faltava o conhecimento que permeava o processo de construção desse material, bem como o domínio das teorias pedagógicas que o embasava.

Com o decorrer da disciplina oferecida pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal de Goiás - PPGEEB/CEPAE/UFG, aprofundamos o conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física em uma perspectiva de transformação social e nos esbarramos novamente com o livro do Paraná. E assim fomos desafiadas a percorrer os caminhos trilhados pela equipe que o concretizou.

O LDP-EF é voltado para o uso do aluno, possui uma linguagem acessível e em formato de diálogo com os educandos. É composto de: carta do secretário, mensagem aos estudantes, sumário, apresentação e os conteúdos estruturantes (Esporte, Jogos, Ginástica, Lutas e Dança). Este material foi uma proposta pioneira e inovadora. Foi a concretização de vários desafios, dada a escassez dos materiais pedagógicos da área da Educação Física. Por isso o LDP-EF deve ser manuseado entendendo os pressupostos aos quais foi submetido, ao tempo de sua construção e do cuidado com a tendência do manuseio acrítico com a possibilidade de torná-lo uma receita pronta e verdade absoluta.

O CONTEÚDO ESTRUTURANTE GINÁSTICA E OS CINCO PASSOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A finalidade inicial deste trabalho era a análise do LDP-EF do Paraná como um todo, mas ao conhecermos melhor a proposta, percebemos que a tarefa à qual nos propusemos seria um

4 Este LDP-ED permitiu a utilização em seu todo ou em partes.

trabalho muito denso que poderia nos remeter à superficialidade da análise, por isso nos atentamos em analisar apenas um dos conteúdos estruturantes à luz da Pedagogia Histórico Crítica.

Assim, o livro tem como tessitura o Coletivo de Autores e sua organização está dividida em cinco grandes conteúdos estruturantes, sendo eles: Esporte, Jogos, Ginástica, Lutas e Dança. Escolhemos o conteúdo de Ginástica para ser analisado, encarando os limites e possibilidades da proposta.

Logo após o sumário o LDP-EF traz uma breve apresentação com alguns pontos importantes como: a concepção de Educação Física e de ser humano adotada na obra⁵ e que tem como “objetivo principal desenvolver uma abordagem histórica de como, por que e a partir de que interesses o conhecimento que compõe o campo de estudos desta disciplina foi produzido e validado” (PARANÁ, 2007, p.11). Neste tópico há um diálogo com alunos e professores, pois situa o aluno quanto à especificidade da Educação Física, mas também dialoga com o professor sugerindo problematizações: “problematização de questões importantes para o desenvolvimento crítico do aluno”(IDEM, p.12), e lança o desafio:

O Livro Didático Público de Educação Física confere um grande desafio, a saber: construir possibilidades diversas de análise e (re)criação das práticas corporais, por meio das variadas manifestações da Cultura Corporal, aprofundando a reflexão crítica dos alunos acerca dos conhecimentos próprios desta disciplina escolar (IDEM, p. 12).

Respeitando a ordem do livro, inicia-se após a apresentação, os capítulos dos conteúdos estruturantes precedidos por uma in-

5 Colocamos anteriormente que o pano de fundo desta obra é o posicionamento crítico os autores então assim compreendem que: “O ser humano é entendido, aqui, como social, histórico, inacabado e, portanto, em constante transformação. Essa compreensão exige da Educação Física uma abordagem teórica que contextualize as práticas corporais, relacionando-as aos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que as constituíram” (PARANÁ 2007, p. 12).

trodução ao tema. Nesta passagem encontramos questionamentos e alguns esclarecimentos para iniciar as discussões propostas no decorrer dos capítulos. No caso específico da Ginástica foram 4 tópicos sugeridos, sendo eles: “O circo como componente da ginástica”, “Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos?”, “Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa!”, “Os segredos do corpo”.

Ainda que o livro esteja separado por capítulos, eles podem ser trabalhados separadamente, pois não há um sequenciamento didático de tópico para tópico, o que é um avanço, pois não se torna uma espécie de “receita passo a passo”. Como foi um livro que partiu da experiência prática dos professores, subentende-se que ao aliar a proposta do conteúdo ginástica à Pedagogia Histórico-Crítica levou-se em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto. Esta provavelmente foi a realidade encontrada naquele tempo e para aquela localidade, e por isso foram sugeridos esses desdobramentos, não limita-se no entanto que em outra época ou localidade não se trabalhe outros apêndices do conteúdo estruturante ginástica.

Tanto o Coletivo de Autores quanto Gasparin ressaltam a importância da mediação⁶ do professor. Não se trata aqui nesta proposta metodológica de utilizar o espontaneísmo embasado no que os alunos conhecem, muito pelo contrário.

Para o Coletivo de Autores (2012), independente do conteúdo proposto há a necessidade de “ser estudado profundamente pelo(s) professores, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo”(p. 64).

Neste mesmo sentido Gasparin (2012) afirma que:

6 O termo mediação aqui utilizado faz referência ao conceito Vygotskyano da relação do desenvolvimento aprendizagem. Pela limitação deste trabalho não discutiremos sobre a teoria de Vygotsky. Para maiores esclarecimentos consultar VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam. Este passo, para o educando, consiste no primeiro contato que mantém com o conteúdo sistematizado que será trabalhado posteriormente pelo professor (p. 17).

Esclarecido que há uma proposta pedagógica norteadora, indo dos saberes que ainda estão de formas desorganizadas (sincréticos)⁷ aos saberes organizados (sintéticos), “professor e alunos refazem-se reciprocamente na busca de respostas para os problemas que a prática social e os conteúdos lhes vão apresentando”. (GASPARIN, 2012, p. 21). Dessa forma, o conhecimento do aluno é valorizado, porque parte de sua realidade e contexto histórico.

Abordaremos então os cinco passos propostos na PHC em consonância com o LDP-EF. Cabe aqui ressaltar que a divisão em cinco passos não compreende uma sequenciação ou uma obrigatoriedade de um para alcançar o próximo. Apresentaremos a ordem que é metodológica, tal como é apresentada por Saviani (2011), Gasparin (2012), Reis, et al (2013), entre outros.

1º PASSO: PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Como exposto anteriormente, essa proposta pedagógica parte do conhecimento e das experiências prévias dos alunos. O professor enuncia o tema a ser trabalhado, conforme planejamento, e em diálogo com os alunos faz o levantamento do que eles já conhecem sobre o tema e o que eles gostariam de aprender sobre o mesmo.

7 Saviani no livro *Escola e Democracia* (2009) conceitua síncrese e síntese. A primeira seria uma visão caótica do todo e a segunda uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (p. 66).

Como o LDP-EF é uma proposta escrita e concreta, percebemos que depende da metodologia a ser trabalhada pelo professor em sala de aula para concretude do primeiro passo da PHC. Não há uma ênfase neste primeiro passo, mesmo porque esse material é uma ferramenta construída para o aluno e a metodologia de trabalho é de responsabilidade do professor. Porém se o professor é munido dos processos teórico-metodológicos da PHC ele poderá transcorrer os cinco passos dessa metodologia utilizando o LDP-EF.

Para o primeiro passo é preciso ouvir os alunos. Podem ser elaborados pelo professor vários momentos de diálogo em suas aulas utilizando o material em questão. Algumas das sugestões colocadas no livro, mas que não ficaram evidenciadas como exemplos claros são os parágrafos precedentes aos textos. Esses parágrafos geralmente são questionadores, dando margem ao processo de discussão e percepção da prática social inicial.

2º PASSO: PROBLEMATIZAÇÃO

A problematização é o momento de selecionar, após os apontamentos iniciais, quais são as questões relevantes a serem resolvidas e transformá-las em perguntas-problemas. “Os principais problemas são as questões fundamentais que foram apreendidas pelo professor e pelos alunos e que precisam ser resolvidas, não só pela escola, mas no âmbito da sociedade”. (GASPARIN, 2012, p. 34). Neste sentido é mister que “os alunos se conscientizem de que problematizar significa questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar”. (IDEM, p. 44)

Este segundo momento está bem explícito no livro. Os questionamentos constituem-se como um ponto forte da obra, que perpassam não somente pela disciplina em si, mas também pela interdisciplinaridade. O LDP-EF instiga o aluno a ampliar o conhecimento e junto ao professor problematizar as questões que são importantes e necessárias na busca de soluções para a

transformação da realidade. A limitação da obra foi a restrição aos problemas detectados naquele tempo e local, mas que podem ser os mesmos de outras localidades, e mais uma vez reforçamos que a obra pode ser trabalhada em partes e permite a ampliação de outras vertentes que os conteúdos possam ter.

Em várias passagens há questionamentos que necessitam de soluções, ora os apontamentos estão no próprio livro, ora há que se buscar em outras fontes. Uma contribuição de Gasparin para esse passo “problematização” são as dimensões do conhecimento. O autor sugere que a problematização aconteça abordando-se as várias faces que podem ser explorados os conteúdos. Dentre as dimensões que podem ter o conteúdo existem: as dimensões histórica, conceitual, científica, social, política, cultural, econômica, religiosa e etc.

Quando se propõe o estudo de um tema, deve estar claro para o professor que ele aborda várias dimensões e, ao problematizar - construir com os alunos em forma de pergunta - este tema, o professor deve indicar a dimensão à qual cada pergunta pertence. É interessante que os alunos compreendam as dimensões em busca das desmistificações das verdades. Após a definição das perguntas-problemas pertinentes e despertado o interesse na busca das soluções, avançamos para solucioná-las com o próximo passo.

3º PASSO: INSTRUMENTALIZAÇÃO

Instrumentalizar nessa metodologia é utilizar todos os materiais/instrumentos necessários para alcançar o conhecimento almejado na fase da problematização. Saviani (2009) define esse terceiro passo como sendo a apreensão “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”(p. 64).

Encontramos no LDP-EF várias sugestões de instrumentalização. O próprio texto contido em cada capítulo do livro é uma das principais fontes de resposta aos questionamentos propostos. Os conteúdos propostos são contemporâneos e seguem sempre

o princípio da interdisciplinaridade e, portanto, por si só constituem-se como instrumentos ricos para a apropriação dos saberes almejados. Além do texto, o livro traz também sugestões de estudos, complementação de leitura, vídeos, letras de música, recortes de jornais, fotos históricas, indicações de partes do próprio livro que podem complementar o assunto abordado, além de conceitos tanto da área específica quanto de outras disciplinas.

Ainda como parte da instrumentalização, destacam-se algumas atividades que integram o livro, sobretudo as propostas de pesquisa, que conduzem o aluno a instrumentalizar-se por meio da descoberta de novos conhecimentos referentes ao conteúdo trabalhado.

Cabe aqui reforçar que fica a critério do professor a opção de inserir outras possíveis discussões para o conteúdo estruturante de Ginástica no intuito de contemplar a instrumentalização proposta pela PHC. Os “Folhas” deste conteúdo estruturante trazem assuntos de grande relevância social, mas outras discussões poderiam enriquecer ainda mais o processo de ensino e aprendizagem a partir da PHC, como por exemplo, a Ginástica Olímpica, a Musculação na atualidade, os riscos causados pelo uso de esteroides anabolizantes, entre outros.

Essa construção dos cinco passos partindo do que o aluno já sabe tem na instrumentalização a aproximação do conhecimento do senso comum (sincrético) ao conhecimento científico (sintético). Para Gasparin (2012),

O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo. O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente (p.52).

Este momento deve ser colocado diante dos objetivos propostos pelo professor na condução do seu plano de aula. Do ponto de partida até o que se pretende alcançar⁸, sendo fornecidos todos os subsídios necessários para essa caminhada entre professor e alunos.

Portanto aos tópicos selecionados para trabalhar a temática de Ginástica, a instrumentalização foi um ponto bem explorado pelos autores do LDP-EF.

4º PASSO: CATARSE

A catarse é a apropriação do conteúdo pelos alunos. É a construção do saber no e pelo aluno. No início do planejamento do professor foi exposto ao aluno o conteúdo a ser trabalhado e detectado o que o aluno já sabia. Foi também traçado pelo professor um objetivo a ser alcançado, ou seja, que o aluno aproximasse do conhecimento científico mediado pelo professor. Porém o momento da catarse não acontece em um ou outro momento específico, ele é contínuo, mas pode-se pontuar o momento do feedback ao professor que pode ser marcado por elaboração de avaliações (escrita, orais), debates, exposição orais, palestras, etc. Gasparin (2012, p.123) coloca que,

[...] chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou[...] ele

8 A teoria de desenvolvimento do conhecimento que embasa a PHC é a de Vygotsky, portanto respeita a zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Nesta teoria deve ser entendido 3 três processos: *o nível de desenvolvimento real* (o que a pessoa consegue realizar sozinha), *nível de desenvolvimento potencial* (o que a pessoa consegue realizar com ajuda de uma outra pessoa) e a *zona de desenvolvimento proximal* que é a distância entre as duas, ou seja onde há a interferência na construção do conhecimento proposto pela PHC, respeitando que cada aluno pode se encontrar em diferentes estágios de desenvolvimento.

traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho [...].

Partindo desse conceito de catarse encontramos no livro sugestões de momentos catárticos tais como: debates, apresentações orais, cartazes, júri simulado, vivências e etc; mas a realização do mesmo só é percebida no concreto. Se o professor utilizar as propostas expostas no LDP-EF em consonância com a PHC, ele estará caminhando para a concretização deste quarto passo. No entanto, apenas a utilização das ferramentas oferecidas sem elementos norteadores poderá resultar em superficialidade dos conteúdos e na apropriação acrítica, permanecendo na aparência dos fatos ao invés de aprofundar buscando a essência dos mesmos.

5º PASSO: PRÁTICA SOCIAL FINAL

O quinto e último passo também se constitui no primeiro, ou melhor, ele vai se tornar uma nova prática social inicial que terá como objetivo aprofundar ainda mais o conhecimento. Isso porque a busca pelo conhecimento acontece com sucessivas aproximações e ampliações do conteúdo, ou seja, de forma espiralada.

A proposta colocada pela PHC busca uma sociedade mais justa a partir de rupturas com os privilégios da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora. Nas palavras de Saviani (2009, p. 68),

[...] a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes [...] é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária [...] e colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.

Para a concretude das possibilidades revolucionárias da PHC é colocada então neste quinto passo a necessidade de uma ação a partir do conhecimento novo adquirido (ou aprofundado quando for o caso). Aqui deve-se estabelecer o compromisso de uma nova postura perante a sociedade a partir da ampliação dos saberes na busca por mudanças.

A prática social final não foi muito enfatizada no livro, já que é um elemento que só pode ser evidenciado em sua concretude, ou seja, na sua própria realidade social. Não é possível para uma proposta didática prever e fazer uma descrição da prática social final real, mas sim o plano de curso esperado, pré-estabelecido. O que é possível, portanto, é utilizar-se dos instrumentos propostos pelo livro para conduzir o aluno a essa mudança de postura frente aos problemas de sua realidade. Assim, cabe ao professor aproveitar as sugestões do livro, como as apresentações, os júris simulados e os debates para ajudar o aluno no direcionamento de sua prática social final. Assim, este passo será a consolidação de todos os outros anteriores, gerando um novo ciclo de construção do conhecimento.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO LDP-EF DO PARANÁ

Até aqui, expusemos a aproximação que o LDP-EF estabelece com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Concepção Crítico-Superadora da Educação Física. Tal aproximação é apenas uma das evidências de que a proposta didática do Paraná trouxe grandes contribuições para a prática pedagógica da Educação Física no contexto escolar brasileiro. A profundidade dos conteúdos, a variedade de atividades de intervenção, a linguagem acessível, a interdisciplinaridade, a contemporaneidade dos conteúdos são apenas alguns dos elementos que trazem ao professor de Educação Física inúmeras possibilidades de aproximar-se da realidade dos alunos e dialogar com criticidade sobre os conteúdos, de modo que possam se posicionar com autonomia nas diversas circunstâncias de seu cotidiano.

Outro fator interessante é o caráter científico do conhecimento que o livro apresenta. Há um esforço contínuo em trazer conceitos, debates, reflexões político-filosóficas e conhecimentos de caráter biológico que sejam apropriados pelos alunos, contemplando assim o ciclo de aprendizagem que é esperado para alunos do Ensino Médio. Segundo o Coletivo de Autores (1992), para o Ensino Médio, espera-se que o aluno sistematize o conhecimento relacionado ao conteúdo aprendido, que ele compreenda a estrutura de totalidade ali presente, que ele saiba notar o movimento do objeto estudado de seu aspecto mais simples (a estrutura física e as características de ação) até o mais complexo (explicações político-filosóficas). Esta característica do LDP-EF também está em consonância com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, já que para Saviani (2011, p. 14), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

No entanto, é preciso pontuar alguns limites para que a proposta seja aplicada no seio escolar. O primeiro deles é a densidade dos conteúdos e a consequente dificuldade de trabalhar nessa perspectiva com alunos de Ensino Médio, afinal, são adolescentes que nem sempre possuem em sua bagagem histórica os pré-requisitos para compreender e se apropriar das discussões propostas pelo LDP-EF. Ainda que essa profundidade de conhecimento do livro seja coerente com o ciclo de aprendizagem proposto pelo Coletivo de Autores (2011), é difícil encontrar adolescentes que acabaram de entrar no Ensino Médio com uma prática social inicial tão amadurecida e bem estruturada, haja vista que a sociedade moderna, com suas pulsões aos ideários capitalistas, a cada dia tem incitado mais os indivíduos a uma certa infantilização⁹ e isso não é diferente no que diz respeito a alunos dessa faixa etária.

9 Sobre a infantilização dos indivíduos, ver ADORNO, Theodor W. **Sobre música popular**. In COHN, Gabriel (org). Coleção “Grandes Cientistas Sociais”. São Paulo. Ática, 1986. Segundo este autor, a Indústria Cultural leva à infantilização dos adultos na medida em que incita ao consumo acrítico e o nível intelectual daquilo que é vendido acaba se regredindo para se aproximar mais de seus consumidores.

Em segundo lugar, há o limite do trabalho do professor. Sabe-se que, em meio à precarização do trabalho docente instalada na maioria das escolas públicas brasileiras, torna-se difícil que o professor se debruce em estudos constantes com a devida profundidade para trabalhar os conteúdos propostos pelo livro. É evidente que estudar continuamente é um dos papéis mais importantes desta categoria profissional, mas sabe-se também que a realidade concreta exige que tais profissionais assumam uma sobrecarga de trabalho além de seus limites para que consigam garantir as suas condições de existência.

Ainda sobre o limite do trabalho do professor, é possível destacar a pequena quantidade de aulas de Educação Física disponíveis na maioria dos currículos das escolas públicas brasileiras. Geralmente, esses professores podem contar apenas com uma ou duas aulas de cinquenta minutos ao longo da semana, o que dificulta a profundidade dos conteúdos.

Nos primeiros contatos que tivemos com a obra não estávamos munidas com as condições da implantação do livro e por isso mesmo sentimos a necessidade de buscar a forma com que ele foi introduzido. Tivemos um outro olhar a partir do que constatamos, porque percebemos que foi profundamente estudado e oferecido aos professores que compunham a rede estadual todo um suporte teórico para a utilização do LDP-EF. Porém não encontramos registros da continuidade após algum tempo de uso. Novos professores devem ter se ingressado no quadro de funcionários e talvez não tenham tido acesso à formação necessária para a utilização do livro. Dito isso, colocamos que seria interessante que se investisse na formação continuada e construção de materiais sólidos direcionados especialmente para os professores em conformidade com os materiais desenvolvidos para os alunos. Nele poderia conter a teoria pedagógica que embasa a obra e sugestões mais específicas para o professor de como abrir os momentos para extrapolar o conteúdo que ali foram contemplados.

Outra inquietação que tivemos foi em relação à falta de uma delimitação dos conteúdos para cada série do Ensino Médio, já que é apontado de forma genérica que o livro é voltado para o Ensino Médio. Sendo assim, como acontece esse trabalho de distribuição e uso dos livros para os alunos? E como o professor trabalha com o livro durante esse ciclo? Não encontramos atualizações do livro, ou seja, a última versão foi a segunda edição que aconteceu em 2007. Passaram-se quase dez anos e ajustes devem ser feitos a partir do uso e constatação de limitações que podem ser reparadas com a reedição da obra.

No que se refere ao conteúdo estruturante analisado neste estudo, ou seja, a Ginástica, também encontramos alguns limites. O primeiro deles se refere à ausência de temas tão importantes como a Ginástica Artística¹⁰ e a presença de outros temas que talvez não possuem uma conectividade tão intrínseca com a ginástica, como é o exemplo do folhas “Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa¹¹”. Há também a presença do conteúdo “circo” que, para Reis et al (2013), pode ser encarado “como um conteúdo específico, extrapolando algumas análises que o entendem enquanto parte constituinte da ginástica” (p. 173).

A diversificação das atividades propostas aos alunos pelo material é de fato muito rica, mas em alguns momentos, os autores sugerem atividades tão abrangentes que ultrapassam os limites do conteúdo estruturante. Não estamos afirmando com isso que não se deve buscar outros elementos para dialogar com a ginástica, mas a forma como são solicitadas as atividades pode dar abertura para a superficialidade. Como exemplo podemos citar uma atividade de pesquisa que abrange os cinco conteúdos estruturantes que compõe o livro: “jogos (intelectivos, dramáticos, mímicos, cooperativos, etc.);

10 Neste ponto acreditamos que esse tema não foi levantado pelos alunos quando há a possibilidade de sugerir os campos de interesse do conteúdo Ginástica, ou seja, o que os alunos gostariam de saber mais sobre a ginástica, mas ainda assim o professor pode levantar esse conteúdo inicial em seu planejamento e problematizá-lo.

11 Acreditamos que da prática social inicial os alunos podem ter abordado esse assunto, surgindo assim, esse tópico no LDP-EF.

esportes (coletivos, individuais, de aventura, radicais, etc.); ginásticas (de academia, corretivas, rítmicas, artísticas, etc.); danças (folclóricas, de salão, populares, clássicas, etc.); lutas (judô, caratê, capoeira, etc.)” (Paraná, 2007, p. 136). Trata-se de uma pesquisa muito abrangente cujos resultados abririam infinitas discussões que exigiriam um bimestre inteiro para serem desenvolvidas.

Há outra atividade que propõe que os alunos organizem uma listagem de atividades de ginástica que podem ser realizadas de forma gratuita na cidade. Solicita que os alunos fotografem cenas do cotidiano que representem formas de se exercitar ou realizar atividades físicas e pede ainda que os alunos trabalhem essas atividades. No final, sugere que esse trabalho seja feito durante o ano todo (Paraná, 2007). Trata-se, sem dúvida, de uma proposta muito interessante, mas para que tivesse a devida profundidade, seria interessante que fosse realizada como um projeto de pesquisa e extensão, por exemplo. Neste caso, poderia realmente ser realizada durante todo o ano e poderia contribuir decisivamente para a construção de uma postura diferente dos alunos frente à sua percepção de saúde. No entanto, sabemos que são poucas as escolas públicas que desenvolvem projetos de pesquisa e extensão, sobretudo no nível de Ensino Médio.

Há ainda alguns estudos que apontam outras críticas severas ao LDP-EF, como é o caso de Gilioli e Galuch (2013), quando afirmam que a obra tem proximidade com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mesmo que o seu discurso seja voltado contra essa perspectiva. Segundo esses autores, o LDP-EF trabalha com princípios formativos para a cidadania, assim como os PCN's:

Os novos contornos da produção de base flexível exigem a formação de um trabalhador de novo tipo, que possa ser inovador, crítico, criativo e adaptado às intempéries do mercado. No entanto, essas qualidades revelam-se alicerçadas na empiria e têm como finalidade resolver problemas práticos da luta diária pela vida, do trabalho infor-

mal, terceirizado, temporário, etc. Esses princípios formativos refletem os objetivos de ensino tanto dos PCN-EM quanto do LDP-EF (GILIOLI E GALUCH, 2014, p. 8).

Elencamos até aqui pontos ímpares da obra, tanto de limites quanto as possibilidades. Partindo dos pressupostos da PHC que aqui abordamos e sabendo que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, sugerimos que, assim como propõe Saviani, é preciso também que a Educação Física invista no seu potencial de munir a classe trabalhadora com o conhecimento relacionado à cultura corporal, de modo que os alunos pertencentes a este grupo se aproximem cada vez mais de uma compreensão de totalidade de sua realidade social e possam se apropriar da ginástica, da dança, dos jogos, das lutas e do esporte com vistas à superar as desigualdades culturais tão preconizadas pela sociedade do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso entendimento, é imprescindível expor as contradições do LDP-EF e debatê-las, no entanto, não se pode negligenciar as enormes contribuições que este livro traz para a prática pedagógica dos professores de Educação Física que acreditam na possibilidade de utilizar os conteúdos da Cultura Corporal para transformar a realidade. Além disso, os limites são inevitáveis¹², sobretudo por fazer parte das poucas experiências de sistematização dos conteúdos da Educação Física para o ensino básico assumido pelo Poder Público. Assim, o caráter revolucionário desta proposta persiste, pois a partir dela, novas propostas foram e têm sido criadas no intuito de fortalecer a contra hegemonia da Educação Física.

12 Encontramos um artigo escrito por vários autores que também participaram da escrita do LDP-EF, e que o conceberam de acordo com que coloca Bakhtin apud Angulski “[...] o livro foi feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...]” (p.3).

A partir de todo o diálogo desenvolvido neste trabalho, tomamos licença para afirmar com veemência que é possível promover rupturas na escola com o auxílio da proposta didática formulada pelo Estado no Paraná em consonância com a PHC. No entanto, faz-se mister pontuar algumas condições para isso.

A primeira delas trata-se da concepção de mundo e de sociedade do professor que faz uso deste livro, que certamente está relacionada com o tipo de formação que detém em sua bagagem. É preciso que este professor conheça as concepções pedagógicas da Educação e da Educação Física e que se conscientize sobre a necessidade da busca constante por novos conhecimentos.

A segunda condição está relacionada à escola. É preciso que haja dentro desta instituição o contínuo incentivo e o permanente apoio aos professores que se dispõem a engajar nesta luta pela transformação social. É necessário que a equipe gestora propicie condições para que os professores invistam em sua formação continuada e que disponibilize todas as condições dentro da escola para a execução das ações destes professores, desde os recursos materiais até às condições psicológicas para um bom trabalho.

Outras condições de caráter mais abrangente também são indispensáveis, sobretudo no que se refere ao investimento nas políticas públicas disponíveis e na criação de novas políticas para a execução das ações educacionais. É evidente que contemplar todas essas condições para uma boa utilização do LDP-EF não é uma tarefa fácil e não é imediata. No entanto, todo o despertar para as possíveis transformações sociais se iniciam no seio da sala de aula e no diálogo constante entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS:

_____. Livro Didático Público – Educação Física. Ensino Médio/vários autores. 2 ed. – Curitiba: SEED-PR, 2007.

ANGULSKI, C.M., et al. (org). *Livro Didático Público de Educação Física: Um Diálogo com a Prática Pedagógica*. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/162.pdf>> Acesso em: Jul/2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. *Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. Disponível em: <<http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: Jul/2016.

GILIOLI, E. B; GALUCH, M. T. B. Livro Didático Público de Educação Física: possibilidades formativas. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2014. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/22208/PDF>> Acesso em: Jul/2016

REIS, A.D., et al. (org). *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. 122 f.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Efrain Maciel e. *A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira*. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós- Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

Unidade 4
Didática, Práticas de
Ensino e Estágio

PRINCÍPIOS DA DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Geovana Ferreira Melo²; Selma Garrido Pimenta³

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é evidenciar as contribuições da Didática Multidimensional para a prática pedagógica, a partir das percepções de pós-graduandos em Educação. Considerando seus princípios fundamentais, dos quais se evidenciam: ensinar com pesquisa; relações dialógicas; processos de mediação pedagógica, processos de rede de saberes e processos de práxis, questionamos: Quais as contribuições da Didática Multidimensional para a prática

1 Apoio: CAPES

2 Pós-doutorado em curso na Universidade de São Paulo – USP. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Santos. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Bolsista PNPd/CAPES. E-mail: geovana.melo@ufu.br

3 Professora Sênior da Universidade de São Paulo – USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordenadora do GEPEFE/FEUSP. E-mail: sgpiment@usp.br

pedagógica? Trata-se de uma pesquisa exploratória, da qual participaram nove pós-graduandos em Educação – mestrandos e doutorandos. O corpus da pesquisa consistiu na análise das produções escritas sobre “o que a Didática ensina à minha área?”. Por meio da articulação entre os referenciais teóricos, dos quais se destacam: Candau (1983); Pimenta; Franco; Fusari (2015); Veiga (1996) e as percepções dos pós-graduandos em relação às interlocuções entre Didática e sua área de atuação como professor, destacamos: o ensino, objeto da Didática, como prática social e considerado fenômeno complexo, demanda diferentes interlocuções entre os saberes, a serem constantemente reconstruídos pelos professores; a necessidade de ruptura com os modelos prescritivos e transmissivos de aula, para uma formação centrada na pesquisa, em que professores e estudantes, ao se compreenderem pesquisadores, problematizem a realidade na busca de alternativas de reflexão-transformação de suas práticas pedagógicas. O aprofundamento teórico e a análise dos dados permitiu-nos compreender que esses princípios estão intrinsecamente articulados, o que possibilita a constituição de uma Didática Multidimensional, não como discurso pedagogicamente correto, mas como atitude epistemológica, que contribui para ampliar e valorizar a autonomia do trabalho docente.

A docência, como profissão é atividade complexa, que tem por natureza, conforme indicam Pimenta e Anastasiou (2005), “constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. Esse processo demanda compreender que a aula constitui-se em espaço-tempo privilegiado para a reconstrução dos saberes docentes e discentes, para as interações necessárias entre sujeitos e objetos a serem conhecidos. Nessa direção, Rays (2002) argumenta que é preciso conceber a aula como um ato didático crítico, na perspectiva da consciência histórica de suas finalidades o que demanda concebê-la como processo sempre inacabado.

Mas, o que entendemos por Didática? Quais as contribuições da Didática para a Prática Pedagógica? A Didática, em sua trajetória

histórica, tem buscado, a partir do esforço de pesquisadores e professores da área, superar as concepções conservadoras, instituídas desde sua gênese. Ao ser idealizada como arte e como método capaz de ensinar tudo a todos, a Didática foi impregnada pela dimensão técnico-artesanal, tal como preconizada por Juan Amós Comenius (1592-1670) em sua clássica produção: a *Didactica Magna*. Concebida como um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, traduzida para o latim em 1638, a produção de Comenius (2002) propôs a racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula, em que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza.

No pensamento pedagógico brasileiro, a Didática, tal como referida, contribuiu para acentuar o fosso entre a teoria professada nos cursos de formação de professores e a prática pedagógica escolar. Sacristán (1999, p. 33) nos lembra que “a intencionalidade é condição necessária para a ação”, portanto, é inaceitável o caráter de neutralidade apontado para a Didática, principalmente em contextos marcados pelas desigualdades sociais e por problemas complexos presentes na realidade educacional do Brasil. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 33) indica que “desafios importantes, exigem respostas comprometidas”.

Destacamos os anos de 1980 e início da década de 90 como um período singular da história da Didática na educação brasileira, conforme aponta Veiga (1996), em que a comunidade acadêmica vinculada a esse campo de conhecimento e em busca de “respostas comprometidas” procurou aprofundar a compreensão da base epistemológica da área e de seu objeto, o ensino. Segundo Cunha (2004) havia, naquele momento, a necessidade e o desejo

de romper com a perspectiva da racionalidade técnica⁴, a partir da qual, até então, a Didática esteve alinhada.

O Seminário⁵ “A Didática em questão” constituiu-se no marco do movimento de educadores brasileiros que questionavam a educação escolar, as políticas educacionais, finalidades e compromissos sociais da escola. Esse movimento, prenhe de debates e marcado pela necessária reconstrução do conhecimento da área da Didática, teve como ponto fulcral as relações mais articuladas entre educação e necessidades concretas das camadas populares. Nesse momento histórico, as práticas pedagógicas e sua necessária contextualização passaram a se constituir objeto de análise crítica, do ponto de vista de sua dimensão política, o que desafiou professores e pesquisadores a considerarem, de forma mais contundente, as interfaces e contradições entre a escola e sociedade. De acordo com Martins (2004, p. 47): “Valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre a “didática pensada” e a “didática vivida” – o novo desafio de então”. Franco e Pimenta destacam que:

4 A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está calcada em ideologias instrumentais, que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (GIROUX, 1997, p. 161).

5 No decorrer da passagem dos anos de 1970 para 1980, período importante em que a sociedade brasileira se opunha à ditadura militar que se instalara em 1964, teve início um movimento iniciado por educadores, atuantes no campo das práticas de ensino e didática, que se reuniram em 1979 no 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino e em 1982, no 1º Seminário A Didática em Questão. Esses encontros foram marcados por amplos questionamentos relacionados às políticas e práticas pedagógicas de educação escolar. Esses dois movimentos, em razão de sua natureza e finalidades, consolidados ao longo da realização de três encontros em cada uma destas áreas, se fundiram em 1987 e deram origem a um encontro único, que foi denominado de IV ENDIPE. Desde então a didática e as práticas de ensino têm sido alvo de discussões bianuais que congregam pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior. (Cf. <http://endipe.pro.br/site/historico/>).

A questão da Didática amplia-se e complexifica-se ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os atos de ensinar, mas o processo e as circunstâncias que produzem as aprendizagens e que, em sua totalidade, podem ser denominados de processos de ensino. Portanto, o foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes (FRANCO e PIMENTA, 2016, p. 541).

Frente à necessidade de reelaboração de conhecimentos e saberes, foram instaurados amplos e profícuos debates a partir de questões fundantes como: O que ensinamos? Para quem ensinamos? Como ensinamos? Com quais finalidades e em quais condições concretas ensinamos? Para Camilloni (1996) é preciso considerar os modos de transmissão próprios da escola na construção da sociedade capitalista e do tipo de sociedade que dela resulte. “Por essa razão, é imprescindível tratar de responder a essas perguntas, que estão impregnadas de valores e comprometidas com a ética” (p.32).

Nesse cenário de interrogações e desconfianças quanto à natureza do objeto da Didática e, especialmente, suas contribuições para a prática pedagógica frente às necessidades postas pelas realidades escolares, torna-se oportuno considerar que:

Se a Didática foi somente uma herdeira das crises de outras disciplinas e uma mera usuária de suas teorias, haverá de depender de nossa capacidade de reflexão, investigação e produção teórica original e integradora de um discurso *sobre e para a ação pedagógica*, que permita identificar a Didática com pleno direito, como domínio de conhecimento sério e rigoroso⁶ (CAMILIONI, 1996, p. 39).

6 Tradução livre das autoras.

Diante das provocações suscitadas pelas demandas postas para o campo da Didática, no que se refere à educação escolar e à formação de professores, as produções acadêmicas passaram a ter como eixo as relações entre a Didática, a prática pedagógica e sua finalidade social mais ampla, como possibilidades de transformação da realidade social. Essa perspectiva epistemológica teve como intento depurar a função sócio-política da educação, da escola e, principalmente, dos processos de ensino-aprendizagem, alinhados aos pressupostos teóricos da Pedagogia Crítica, pautada em uma perspectiva dialética, conforme postulado por Saviani (1984). A Didática, vinculada a essa concepção, buscou superar tanto o ideário conservador, que ainda pairava fortemente em seus programas, quanto a dimensão meramente tecnicista, de roupagem reprodutivista, que reduzia o professor a executor de tarefas e responsável pela eficiência do ensino.

Em contraposição à essa perspectiva, Candau (1983) traz contribuições marcantes para esse campo epistemológico, quando indica a ruptura com a Didática limitada à dimensão instrumental. A referida autora aponta como possibilidade a sistematização de uma Didática denominada Fundamental, substancialmente vinculada às relações e contradições presentes entre a educação e a prática social mais ampla. A proposição assumida por Candau (1983), referente à Didática Fundamental, buscou romper com a característica de neutralidade que, até então, marcou a trajetória histórica da Didática.

Ao enfatizar a necessidade de reconhecer a Didática Fundamental alinhada à pressupostos teóricos críticos, Candau (1983) confirmou a importância da dimensão técnica, reposicionando-a quanto a dimensão política da prática pedagógica, da qual se ocupa a Didática. Sendo assim, no espectro de uma concepção crítica, as interfaces da prática pedagógica com essas duas dimensões: política e técnica devem ser consideradas. Candau (2005, p. 15) esclarece que a dimensão técnica “se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemáti-

ca, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. Portanto, “quando essa dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo”, caracterizado exclusivamente por uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, centrado na técnica pela técnica.

A concepção de Didática Fundamental, amplamente defendida, pautou-se na necessária correlação entre as dimensões humana, técnica, política e social, identificadas por Candau como a possibilidade de alargar a compreensão da Didática. Para a referida autora (2005, p. 16), o desafio seria superar a visão reducionista, “dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões”, mas considerar a perspectiva em que as conexões entre elas possam se constituir no eixo balizador dos processos de ensino-aprendizagem. Candau (2005), ao assumir que o processo ensino-aprendizagem deve ser analisado a partir da articulação entre essas dimensões, propõe a multidimensionalidade do processo de ensinar-aprender. Nesse prisma, a Didática Fundamental, tem como princípios a intrínseca e indissociável relação entre o humano, o político e o técnico, mediatizados pelo contexto social, por meio de uma prática pedagógica que considera a natureza e finalidades dos conteúdos na formação dos estudantes.

No entanto, ainda são vastos os problemas conceituais, decorrentes da histórica fragilidade epistemológica da Didática, que ora flutua entre o tecnicismo prescritivo, ora como balizadora da reflexão crítica docente. Esses impasses revelam a necessidade de considerar a prática do ensino como “um fenômeno complexo e multirreferencial, uma vez que se observa que o foco excessivo na dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade” (FRANCO e PIMENTA, 2016, 541).

No tópico a seguir, apresentamos as possíveis interfaces entre os princípios pedagógicos de uma Didática Multidimensional, necessários para fundamentação da prática pedagógica e o diálogo com os dados.

DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL: PRINCÍPIOS FUNDANTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação como prática social, em seu sentido mais amplo, deve possibilitar as condições para que todos os seres humanos tenham acesso aos bens materiais produzidos historicamente, além de contribuir para a formação de sujeitos sociais, politizados e capazes de se inserirem no mundo e nele intervir criticamente. A Pedagogia, como ciência da Educação, tem como compromisso o estudo do fenômeno educativo, de natureza abrangente e complexa. De acordo com Pimenta, Franco e Fusari (2015, p. 4) a Pedagogia é a “ciência da e para a práxis, que toma a práxis como ponto de partida (iluminada pelas escolhas teóricas) e ponto de chegada (revendo, confirmando, negando, propondo teorias e apontando as transformações necessárias à emancipação humana)”. Saviani considera que:

O conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 102).

O processo ensino-aprendizagem se concretiza intencionalmente nas instituições formais – escolas e universidades, devendo ser orientado por “princípios de uma Didática Geral que articule e fundamente os processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar” (FRANCO e PIMENTA, 2016, p. 543). Nesse pressuposto reside grande parte dos desafios da Didática: ensinar condições para o encadeamento entre os postulados teóricos e a concretude das práticas pedagógicas. Franco e Pimenta (2016) reconhecem que essas tensões conceituais ainda são evidentes e oscilam entre polos diferentes:

As articulações possíveis entre os princípios pedagógicos da epistemologia de uma Didática Fundamental com as Didáticas Específicas, recomendando o estatuto de uma Didática Multidimensional que fundamente a prática do ensino como um fenômeno complexo e multirreferencial, uma vez que se observa que o foco excessivo na dimensão disciplinar retira da tarefa do ensino sua necessária multidimensionalidade (FRANCO e PIMENTA, 2016, 540-541).

As referidas autoras destacam que a Pedagogia, assumida como a ciência da Educação, constitui-se como base articuladora dos vários referenciais teóricos atinentes ao campo da educação. Nesse sentido, partem do conceito de multirreferencialidade de Ardoíno (1992 *apud* FRANCO e PIMENTA, 2016) para destacarem que os fenômenos, fatos, situações educativas e práticas demandam leitura plural, sob múltiplas perspectivas e em diálogo com diferentes posicionamentos. Nesse sentido, “muito mais que uma decisão metodológica, trata-se de uma posição epistemológica” (ARDOÍNO, 1992 *apud* FRANCO e PIMENTA, 2016, p. 542).

Essa concepção traz em sua essência a perspectiva de que a Didática e as Didáticas Específicas devem se constituir em estreita vinculação com a Pedagogia e seus fundamentos. No entanto, cabe ressaltar que a Didática Geral, a qual tem como objeto o ensino e suas relações, distingue-se das Didáticas Específicas, compreendidas como metodologias estruturantes do ensino nas diferentes disciplinas que tratam das especificidades de cada campo disciplinar, em estreita vinculação com as teorias pedagógicas. Marques alarga esse entendimento ao afirmar:

O desenvolvimento das ciências não é senão processo histórico em que se concatenam e sucedem novos referenciais teóricos, sob a forma de conceitos operatórios distintos quanto à capacidade de dar conta dos problemas mutantes, das relações significativas, das novas questões postas, dos valores

perseguidos e das articulações metodológicas adequadas (MARQUES, 2000, p. 176).

Essa perspectiva demanda assumir o ensino como atividade multidimensional, considerando as necessárias interlocuções entre os diferentes campos de conhecimento e suas articulações metodológicas, sob pena de se ter o foco excessivo na dimensão disciplinar, reduzindo-o à dimensão técnica. Para Marques (2000), compreender os conteúdos como produção histórica em constante transformação, supõe considerar como se “produziram e se produzem na intergênese das ciências e dos respectivos mundos que lhes oferecem resistências e delas exigem rompimentos com a ‘naturalidade’ dos fenômenos” (p. 170). Cabe às Didáticas Específicas, por se constituírem articuladoras de conteúdos de produção histórica e suas metodologias, ampliar as possibilidades de exploração e construção teórico-metodológica, priorizando os pares dialéticos conteúdo-forma; teoria-prática; ação-reflexão na formação dos estudantes. Pimenta, Franco e Fusari (2015, p. 5) indicam que esse direcionamento demanda “fundamentos pedagógicos essenciais, uma vez que a prática da educação organiza-se como fenômeno complexo imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações”. Nesse sentido, Roldão destaca:

À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Nesse direcionamento, a Didática Multidimensional se consolida como campo de conhecimento próprio, em permanente interlocução com as Didáticas Específicas. Essa interlocução con-

figura-se, portanto, como a defesa de uma posição epistemológica, que reforça a necessidade de permanente diálogo entre a Didática e as Didáticas Específicas, compreendidas em uma relação dialética em que as múltiplas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem contribuem para suplantar a histórica fragmentação dos conteúdos. A totalidade, nesse ponto de vista, constitui-se como articuladora das partes, rumo à sínteses sempre provisórias, que se ampliam, se contradizem, se reconstróem permanentemente, dando origem a novas sínteses, a novos conhecimentos e a diferentes percepções de construção dos processos de ensino-aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, ressaltamos que há princípios formativos e pedagógicos de que não se pode prescindir em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se tem como foco a Didática Multidimensional.

A seguir apresentamos os princípios, a partir de sua releitura, provocada pela atividade realizada com a turma de mestrandos e doutorandos de um Programa de Pós-Graduação, na disciplina Seminários Avançados, ministrada no 1º semestre letivo de 2017, pela Profª. Dra. Selma G. Pimenta, que teve como tema “O docente no ensino superior: contribuições da didática e da pedagogia à profissão e à profissionalidade docente em contextos institucionais”. Os pós-graduandos fizeram o estudo de amplo referencial teórico sobre a temática, participaram de debates e responderam à seguinte questão: *O que a Didática ensina para minha área?* Obtivemos resposta de nove pós-graduandos. Os dados foram categorizados a partir dos princípios apresentados no texto-referência: Franco; Fusari; Pimenta. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores⁷, no qual os autores explicitam que a base teórica para sua elaboração está ancorada nas produções de Paulo Freire e Bernard Charlot.

7 FRANCO, M. A. R., FUSARI, J. C. & PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores In: Cavalcanti et al. (orgs). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. 2015. p. EdUECE – E-book Livro 4. p. 1 – 17

PROCESSOS INVESTIGATIVOS

A concepção de prática pedagógica distanciada de abordagens conservadoras, requer a revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que concretizam os processos de ensino-aprendizagem. Conceber a aula como espaço-tempo de processos relacionais críticos, implica envolver, a um só tempo, as contradições da dimensão social e da educação de forma contextualizada. Para Rays (2002) a aula tem vários interlocutores além dos educandos: a ciência, os saberes do cotidiano, a prática social, a realidade sociocultural. Portanto, a aula passa ser sinônimo de concepções políticas possíveis e conscientes, por meio de intencionalidades e intervenções pedagógico-científicas, que tem como características a problematização dos conteúdos, as múltiplas relações entre os saberes, o que exige intenso movimento dos estudantes em situação de aprendizagem. Para que essa finalidade seja realmente alcançada exige, também, que os professores transformem a sala de aula em contexto profícuo de ensino-aprendizagem e, prioritariamente, assumam a pesquisa como princípio formativo articulador das relações entre professor-estudante-conhecimento.

Entretanto, essa postura metodológica, que considera a pesquisa como balizadora da formação, requer dos professores mudanças em suas concepções, comumente construídas a partir de práticas transmissivas dos conteúdos prontos e inquestionáveis. O desafio reside no necessário “desapego” do conteúdo e de sua transmissão, em que o professor tem a falsa ideia de controle do que supostamente está ensinando. De outro modo, será preciso produzir situações em que os conceitos a serem trabalhados sejam pesquisados, contextualizados à realidade, buscando a construção de conhecimentos por meio dos saberes das áreas de ensino, como possibilidades de alargar a compreensão dos estudantes, pois:

A ação de ensinar como prática social é permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos

contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam [...] Desta forma, só a pesquisa contínua e criteriosa pode colocar o professor em processo de contextualização do ensinar/aprender (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 12).

Experiências formativas que se constituem a partir da pesquisa como eixo estruturante, demandam profundas revisões, especialmente, nas concepções dos professores sobre planejamento, avaliação, relação professor-estudante-conhecimento. O ensinar com pesquisa tem como característica fundamental instigar a curiosidade dos estudantes e suas capacidades de questionar, investigar, debater, apresentar contradições, rever posicionamentos. Desloca-se o eixo de uma “Pedagogia da resposta” em que a tarefa do estudante é reduzida a localizar respostas certas para comandos como: “defina, conceitue, marque a resposta correta” e amplia para a “Pedagogia da Problematização” que requer papel ativo dos estudantes e dão lugar a verbos como: pesquisar, investigar, buscar, contrapor, relacionar, argumentar, estabelecer relações, dentre outros. Esse movimento indica a perspectiva da curiosidade epistemológica apresentada por Freire (2015), que supera a curiosidade ingênua, pois não se contenta com qualquer resposta, pelo contrário, é exigente e vai à raiz dos problemas, numa aventura instigante de construção do conhecimento.

A experiência de ensinar-aprender com pesquisa contribui, ainda, para ampliar práticas interdisciplinares, em que os conteúdos são recorrentemente questionados, articulados, confrontados, a partir de perspectivas integradoras. Sobre esse princípio, os pós-graduandos, participantes da pesquisa, afirmaram a importância dos processos investigativos e destacaram a problematização dos con-

teúdos como fundamento importante para a construção de conhecimentos. Os registros⁸ indicam essa perspectiva:

*Compromisso com a formação dos alunos - ações que provoquem tanto no professor quanto no aluno a necessidade de **produzir, questionar, refletir e construir** (FD2 – Registro escrito).*

*Caminhos para o desenvolvimento de ações formativas empreendidas pelo coordenador, objetivando e **fomentando a pesquisa** no âmbito das unidades escolares; **potencializar** a ação formativa instigando a **pesquisa** e aprimorando as práticas presentes na escola (FD3 – Registro escrito).*

*Os **conteúdos**, transformam-se em meios para a resolução de **problemas**; **Problematização** e/ou resolução de problemas da área como estratégia de ensino/aprendizagem - possibilidades de **envolvimento ativo** dos alunos em seu próprio processo de formação, relacionando o seu negócio com os resultados obtidos (FD6 – Registro escrito).*

Os registros dos pós-graduandos indicam a importância de revisão das práticas pedagógicas em que os estudantes tenham “envolvimento ativo” na construção do conhecimento. Nessa concepção, a sala de aula se transforma em um laboratório de planejamento e desenvolvimento de projetos colaborativos, com estudantes que criam, projetam, observam, questionam, trocam experiências, problematizam a realidade e reconhecem a provisoriidade do conhecimento. Outra dimensão apresentada refere-se à possibilidade de criar “*propostas de **desafios utilizando os problemas do dia a dia** [...] para a exposição dos conceitos teóricos*” (MM7 – Registro escrito).

8 Para preservar a identidade dos pós-graduandos adotamos o seguinte código: primeira letra F (feminino) M (masculino); segunda letra: M (mestrando), D (Doutorando); número correspondente à ordem de transcrição.

A perspectiva apontada pelos pós-graduandos reflete a importância da pesquisa articulada aos processos de ensinar-aprender, o que indica a posição do professor como mediador entre os estudantes e o conhecimento, por meio de novos modos de organizar a aula, de forma mais dinâmica, criativa e instigante para todos os envolvidos, o que requer pensar o ato pedagógico em uma perspectiva dialógica.

PROCESSOS DIALOGAIS

A educação problematizadora, que tem a pesquisa como um de seus princípios metodológicos, fundamenta-se em práticas e processos dialógicos, pautados na possibilidade de construir sentidos por meio do diálogo, das interações, das trocas e das descobertas. Essa concepção permite transgredir práticas pedagógicas ainda pautadas na verticalização das relações, identificada por Freire (1996) como “educação bancária” em que os professores, detentores da palavra, depositam conteúdos a serem assimilados pelos estudantes. Sendo assim, Freire (1996) considera que a palavra se esvazia da dimensão concreta que deveria ter, se transforma em palavra oca, alienada e alienante, perdendo sua força transformadora, posto que é unilateral. Na contramão dessa perspectiva de educação bancária, as práticas pedagógicas dialógicas, por se constituírem a partir do diálogo, da interação e das trocas proficientes, respondem à necessidade formativa de sujeitos conscientes e emancipados.

Os processos dialógicos, pautados pelo sentido de criticidade, foram destacados pelos pós-graduandos, principalmente, como possibilidades para superar concepções conservadoras de Didática.

*No cotidiano das escolas, a coordenação pedagógica precisa investir na formação docente em serviço para avançar e superar visões, ações e práticas que estejam cristalizadas em uma concepção de Didática apenas do como fazer, sem refletir, no **porque** fazer e **para quem** fazer. (FD3 – registro escrito).*

A formação de professores, inicial e continuada, deve se constituir em um projeto de desenvolvimento profissional, pautado na possibilidade de criar espaços para o exercício do diálogo, da crítica, da reflexão coletiva e das trocas de experiências entre os docentes. Nos registros foram destacadas as dimensões do diálogo, da troca de experiências, das interações:

Troca de experiências dando o sentido de aprender a aprender; melhor utilização do tempo e conhecimento do professor o qual o aluno traz dúvidas, raciocínios e discussões e leitura prévias (MM4 – registro escrito);

Disponibilidade colaborativa para apoio aos alunos e demais professores do eixo temático; diálogo, reflexão, autoavaliação, interação, colaboração, pesquisa e criticidade, voltados para o ensino e aprendizagem nas disciplinas TIC e Jogos de Empresas (FD6 – registro escrito).

Boas relações com os alunos, **respeito às diferenças** e apoio aos seus anseios, sempre os **incentivando** a continuarem os seus estudos (MM7 – registro escrito).

Ao explicitarem a necessidade de fundamentar suas práticas pedagógicas pautadas em processos dialogais, os pós-graduandos confirmam a perspectiva da Didática Multidimensional, compreendida como possibilidade de aprofundar as interlocuções entre professores e estudantes, entre os diferentes saberes e experiências formativas. Nesse sentido, consideramos vital a proposta de diálogo como criticidade, pois vai além das superficialidades das simples conversas, muitas vezes dispersas e sem fundamento. Nesse sentido,

Em sala de aula o diálogo adquire a perspectiva de problematização da realidade e de crítica [...] Essa é a dimensão que precisa ser buscada, a superação do empírico pelo concreto, o que se faz pelo

diálogo e pela teoria. Esse processo cria sentido e mobiliza para ação (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 13).

Diante desse enfoque na problematização, os processos dialogais podem contribuir para alargar a compreensão sobre os contextos sociais, culturais, institucionais e políticos nos quais ocorrem a prática docente, que deverá se articular a partir de processos de mediação didática, outro princípio fundante da Didática Multidimensional.

PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Os princípios tratados anteriormente, quais sejam, os processos investigativos e os processos dialogais estão diretamente vinculados a necessidade de construção de processos de mediação entre o que é importante ensinar – currículo, e o que é necessário aprender – contextualização. Perguntas como: *o que* ensinar e *como* ensinar, guardam relações intrínsecas com o *para quem* ensinar, e a Didática, como campo específico de conhecimento em diálogo permanente com outros campos teórico-metodológicos, tem como compromisso contribuir para a concretização dos processos de ensino-aprendizagem. Candau apresenta a Didática como:

[...] um saber de mediação e garante sua especificidade pela preocupação com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social, articulando sempre o “fazer” com o sentido ético e político-social de todo projeto educativo. Esta perspectiva situa-se no âmbito de uma abordagem crítica da educação (CANDAUI, 1997, p. 74).

A construção do conhecimento passa a ter sentido para professores e estudantes por meio da mediação didática, que demanda considerar a complexidade trabalho pedagógico, em constante

movimento, negociação e revisão dos conteúdos que devem ser recriados e trabalhados, conforme as necessidades formativas dos estudantes. Lopes (1997) defende, portanto o conceito de “mediação” e estabelece uma crítica ao conceito de transposição didática, tal como defendido por Chevallard (1991) pois há uma tendência em se associar à ideia de reprodução e movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações, gerando possíveis simplificações. A referida autora justifica que utiliza o termo “mediação” em seu sentido dialético como:

[...] um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia. Tais processos de reconstrução dos saberes, notadamente, mas não exclusivamente, saberes eruditos e científicos (LOPES, 1997, p. 106).

Essa perspectiva teórica coaduna com a decisão epistemológica de uma Didática Multidimensional, pois exige considerar as contradições presentes nas práticas pedagógicas, mas também a possibilidade de constituir relações e interações entre professor-estudantes; teoria-prática; conteúdo-forma, pautadas em processos dialogais. Nesse sentido,

A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico, estabelecida entre o professor e seus alunos; e de uma relação didática, estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre o professor e os objetos de conhecimento (D’ÁVILA, 2011, p. 63).

Os estudantes ao responderem quais as contribuições da Didática para sua área, no que se refere ao princípio de mediação didática, destacaram elementos importantes a serem considerados como: a criatividade do professor, as diferentes dimensões do saber,

que envolvam o saber-fazer e o saber-ser, além da necessidade de propor aulas “*menos expositivas, mais produtivas, participativas*” (MM4 – registro escrito). Outros aspectos foram também salientados:

A Triangulação entre: princípios educativos, a intencionalidade pedagógica e a especificidade das condições dadas - necessária uma base sólida de princípios e valores, de forma a não se tornar apenas uma aplicação das metodologias pedagógicas (FD2 – registro escrito).

Considerar as dimensões do cotidiano escolar: institucional/organizacional, instrucional/relacional, subjetiva/pessoal (André, 2003), as quais abrangem a história de cada sujeito que na escola se encontra, as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder, as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento, material didático, linguagem entre outros (FD3- registro escrito).

Interdisciplinaridade com as demais disciplinas do eixo temático de ensino, integrando os conteúdos necessários a cada semestre; Sala de aula não convencional: Meio ambiente simulado, que substitui os elementos do sistema real; interações entre os participantes e o meio simulado e deles entre si, com empresas disputando um mercado (FD6 – registro escrito).

Os processos de mediação didática foram destacados como essenciais à consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e emancipatória dos estudantes. A aula, compreendida como espaço-tempo privilegiado de construção de conhecimentos, deve ser envolvente, deve proporcionar múltiplas relações entre sujeitos que aprendem e as realidades a serem apreendidas, no sentido de ampliar a rede de saberes e suas configurações.

PROCESSOS DE REDE DE SABERES

Ao considerarmos que a realidade a ser conhecida, interpretada, questionada é profusa, multifacetada e está em constante movimento, faz-se relevante assumir a necessidade de construção e mobilização de diferentes saberes, tendo em vista a natureza complexa do ato pedagógico. Nesse contexto, “os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos e seus processos educativos” (MELO e SANTOS, 2010, p. 369).

Para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, do ponto de vista da Didática Multidimensional, os saberes da ciência pedagógica são estratégicos, especialmente por viabilizar a compreensão das múltiplas faces da prática docente, suas contradições, desafios e possibilidades. Para Gauthier (1998) entre todas as profissões, a docência, por envolver processos de ensino-aprendizagem, deve pautar-se sobre um sólido núcleo de conhecimentos, constituintes de sua própria essência. Barth, citada por Fiorentini (2001, p. 322) afirma

O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

No contexto da Didática Multidimensional o docente é valorizado como quem produz saberes e os mobiliza intencionalmente para alcançar os objetivos de ensino. Essa perspectiva afasta a ideia conservadora de que os professores são consumidores apáticos de saberes produzidos por pesquisadores na academia. Pelo contrário, são os professores que os erigem, atribuem sentido e reelaboram seus saberes em função dos desafios postos cotidianamente.

mente pela prática pedagógica, sempre em construção. Essa perspectiva indica a importância da formação – inicial e continuada – de professores, pois é nesse contexto da formação que os saberes são ampliados, confrontados com as realidades e, principalmente, onde os docentes lhes atribuem sentido. Nos dados analisados ficou evidente a importância da formação, das práticas dialógicas-reflexivas:

Conscientização da importância dos saberes pedagógicos; desafio que me acompanhou na formação inicial. Depois de muitos anos sem perceber a importância dos saberes pedagógicos, posso dizer que hoje estou saindo da obscuridade (Caverna de Platão) e tendo novos olhares pedagógicos (Libâneo) de como saber e como ensinar. Neste processo de aprendizagem estou iniciando uma libertação e, nesta libertação, deixando de ser apenas um administrador e sendo também um **professor** (MM4 – registro escrito).

Como **profissional docente** dentro de uma área tecnicista, o pensamento reflexivo me ensina diariamente, que não posso estar fechada dentro de uma fórmula única (FD2)

Os registros indicam o sentido atribuído pelos pós-graduandos aos diferentes saberes, mas, principalmente, aos saberes pedagógicos, justificado pelo fato de já atuarem profissionalmente na docência. Além disso, expressaram a compreensão quanto à necessidade de considerar que os saberes devem ser questionados, aprofundados e ampliados, por meio da reflexão crítica sobre a prática e sobre as teorias que as fundamentam. O pós-graduando (MM4) ao afirmar que está “iniciando uma libertação” e que nesta libertação está se compreendendo professor, revela a estreita relação entre a elaboração de saberes e a constituição da identidade profissional docente. De fato, uma profissão é identificada por

meio e a partir da natureza dos saberes profissionais construídos e mobilizados pelos sujeitos.

A respeito da importância de construir processos de redes de saberes, como um dos princípios da Didática Multidimensional, os pós-graduandos ainda afirmaram:

Necessária a **reconstrução** de saberes e fazeres docentes; utilização de técnicas e experiências inovadoras (FD6)

Os saberes da Pedagogia e da Didática podem alicerçar o ato pedagógico de coordenar, para que o profissional da coordenação pedagógica possa perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício da sua função, **produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto** (FD3).

A necessidade da orientação e formação dos bacharéis egressos que se interessem na docência superior, com saberes didático-pedagógicos, resultariam na formação de docentes mais capacitados (FD1).

A partir dos estudos realizados a respeito da Didática Multidimensional, o grupo de pós-graduandos aprofundou o entendimento a respeito da importância dos saberes para a prática docente, não como produto que se consome, mas sim, como possibilidade que se descortina. Sendo assim, essa compreensão demanda intencionalidade prática, mas também teórica, por meio da construção de processos de práxis como reflexão-ação no mundo para transformá-lo, conforme nos indicou Freire (1997).

PROCESSOS DE PRÁXIS

Os processos de práxis, são aqui entendidos na perspectiva freireana, como possibilidades de superação das contradições, por meio da reflexão-ação dos homens sobre a realidade, tendo em

vista transformá-la (FREIRE, 1997). Esses processos indicam a necessidade de fundamentar a prática pedagógica para que, conscientes e emancipados, os professores ampliem suas contribuições na formação das gerações de estudantes, de modo a produzir mudanças concretas em suas realidades.

O saber do professor proporciona um ponto de partida para uma reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são atos sociais e, portanto, reflexivos, historicamente localizados e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal maneira que a educação deve estar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e os diversos entendimentos dos protagonistas durante o encontro educativo (CARR e KEMMIS, 1988, p. 61)⁹.

O posicionamento apresentado pelos referidos autores nos remete à compreensão da prática pedagógica genuinamente como práxis, ou seja, espaço-tempo em que, de fato ocorre a unidade entre teoria-prática, pensadas como absolutamente indissociáveis. Essa diretriz exige ter como ponto de partida para a construção do conhecimento crítico e emancipador a concepção de um “saber contextualizado sobre o papel social e político da educação e do trabalho docente” (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 13). Portanto, não se pode reduzir o conceito de práxis a um simples fazer prático. A práxis supõe compreender que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar,

9 Tradução livre das autoras.

tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

Diante do exposto, consideramos fundamental o protagonismo dos professores que, a partir de suas intencionalidades e de condições¹⁰ concretas que viabilizem suas práticas pedagógicas, possam realizar mediações entre os estudantes e o mundo a ser conhecido, tendo em vista múltiplas transformações: nos sujeitos que aprendem e no mundo a ser conhecido. Ao responderem o questionamento proposto sobre as contribuições da Didática, uma das pós-graduandas apresentou uma reflexão que indica a estreita interface entre a Pedagogia como ciência da Educação; a Didática, como campo de conhecimentos que tem o ensino como seu objeto; e a prática pedagógica como atividade complexa:

A função **articuladora** dessa área (coordenação pedagógica), sua relevância na estrutura escolar e, conseqüentemente, a interdependência que existe entre a Pedagogia, Didática e a tarefa pedagógica de coordenar; a Pedagogia é a ciência da Educação que dá legitimidade a ação pedagógica, oportunizando que tal profissional atue nas unidades escolares como um **pesquisador** crítico da **práxis** educativa [...] (FD3).

E, ainda, complementa a necessidade de envidar esforços para que a *“articulação entre teoria educacional e a prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, em um processo que seja, ao mesmo tempo, formativo e emancipador, crítico e compromissado”*. (FD3). Para o pós-

10 Defendemos amplamente a consolidação de políticas públicas para a melhoria das condições de trabalho dos professores, valorização profissional da carreira do magistério e o fortalecimento dos processos de profissionalização docente.

-graduando (MM4) a Didática contribui para ampliar “*reflexões, mergulhando profundamente em temas, conceitos que ainda não tinha experimentado*”. Essa afirmação indica a importância atribuída à dimensão teórico-prática da docência.

Os processos de práxis vivenciados no processo formativo, contribuíram também, segundo o pós-graduando, para fazer rupturas com concepções de práticas pedagógicas conservadoras, reproduzidas nos percursos de formação e nas experiências como professor:

Durante muitos anos fui acostumado com a educação tradicional bancária (Freire) com memorização, passividade e o tratamento dos alunos como expectadores. A partir dessa experiência formativa, **um novo olhar** estava florescendo – **transformação** - educação Problematicadora (Freire) (MM6).

A concretização da práxis exige processos de mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores, assim como sua conscientização no que se refere às finalidades do trabalho docente e as inúmeras possibilidades de transgredir a lógica excludente que ainda permeia os processos educacionais.

CONCLUSÕES

O propósito desse estudo foi investigar e analisar as contribuições da Didática Multidimensional para a prática pedagógica. Considerando a articulação entre os referenciais teóricos e as percepções dos estudantes em relação às interlocuções entre Didática e área de atuação como professor, destacamos, no que se refere aos princípios da Didática Multidimensional:

- **Processos Investigativos:** as contribuições da Didática referem-se à necessidade de ruptura com os modelos prescritivos e transmissivos de aula, para uma formação

centrada na pesquisa, em que professores e estudantes, ao se compreenderem pesquisadores, problematizem a realidade na busca de alternativas de reflexão-transformação;

- **Processos dialogais - criticidade:** Diálogo voltado à construção do conhecimento, que incorpore o sentido da criticidade, na perspectiva de problematização da realidade; busca de sentidos para o aprender pautado por práticas dialógicas, intencionalidades pedagógicas que superem visões cristalizadas de práticas tradicionais.
- **Processos de mediação didática:** entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender, nas relações entre o conhecimento formal das disciplinas e o saber a ser construído no contexto da salas de aula; ensinar-aprender - triangulação entre: princípios educativos, a intencionalidade pedagógica e a especificidade das condições dadas; trabalho pedagógico no cotidiano escolar permeado pelo encontro professor-aluno-conhecimento.
- **Processos de Redes de Saberes:** o ensino, objeto da didática, como prática social, considerado fenômeno complexo, demanda diferentes interlocuções entre os saberes, a serem constantemente reconstruídos; importância dos saberes pedagógicos – identidade profissional do professor; articulação crítica entre professores e seu contexto.
- **Construção de Processos de Práxis:** pautados pela reflexão-ação das pessoas sobre o mundo para transformá-lo, superação das contradições. Requer do professor conscientização sobre seu papel na vida dos alunos, na aula; reflexões aprofundadas, embasadas teoricamente, capazes de provocar mudanças na prática pedagógica; compreensão da unidade teoria-prática como possibilidade de partir do saber comum para o saber contex-

tualizado sobre o papel social e político da educação e da docência.

O aprofundamento teórico e a análise dos dados permitiu-nos compreender que esses princípios estão intrinsecamente articulados, o que possibilita a constituição de uma Didática Multidimensional, não como discurso pedagogicamente correto, mas sim como atitude epistemológica, que contribui para ampliar e valorizar a autonomia do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

CAMILLONI, A.W. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. In: CAMILLONI, A.W. (Orgs.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. 9. ed. Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 17-40.

CANDAU, V. M. (org). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, V. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M.R. (Orgs) *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

CANDAU, V. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. *A didática em questão*. 25.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p.13-21.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHEVALLARD, Yves. La transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, M. I. A. Docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOVISKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba/PR: Champagnat, 2004. p. 31-42.

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e Mediação: Desafios no planejamento e na prática pedagógica da Educação Superior. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 6, p. 58-70 jul./dez. 2011. Disponível em:

www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/.../398. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

FIORENTINI, D. et. al. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. et. al. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 307-335.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 37, n.º. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMON-

TA, S.V. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática*. Goiânia/ Ceped: Ed. PUC Goiás, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didáticas. In: *Educação e Realidade*, 22 (1) p. 95-441, Jan/Fev, 1997.

MARQUES, M. O. *Formação do Profissional da Educação*. 3.ed. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARTINS, P.L.O. Princípios Didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOVISKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba/PR: Champagnat, 2004. p. 43-58.

MELO, G. F; SANTOS, P.P. Docência Universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. In: *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora. 2005.

PIMENTA, S. G; FRANCO, M.A. R.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: Cavalcanti et al. (orgs). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. 2015. p. EdUECE – E-book Livro 4. P. 1 – 17. Acesso: www.uece.br email.

RAYS, O. A. O conceito de Aula: um dos saberes necessários à práxis pedagógica. In *Educação – ensaios reflexivos*. Rays, O. A. (Org). Santa Maria/RS. 2002. p. 85 a 104.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. In: *Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE*, n. 7. 1984. p. 9-13.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 99-134.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA I.P.A. (Org.). *Repensando a Didática*. 11.ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: HORIZONTES PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO PLURICULTURAL

Lídia da Silva Cruz Ribeiro¹; Maria Margarida Machado²

JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivo refletir a construção do currículo escolar, na perspectiva da pedagogia pluricultural, com aporte aos ideais da educação libertadora, de Paulo Freire. Portanto, reúne discussões em torno de três aspectos: a) A educação libertadora, da qual Paulo Freire é o precursor: uma proposta que tem como cerne a conscientização que, no ideal de educação freireano sugere o atingimento de um estágio crítico da consciência, isto é, o produto da formação humana; b) O currículo escolar: um instrumento balizador da prática pedagógica; e c) A pedagogia pluricultural: vertente na cujo ancoradouro é a concepção de que

1 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado, pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. E-mail: lidiacribeiro2@gmail.com

2 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado, pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. E-mail: mmm2404@gmail.com

a multiplicidade cultural de dado espaço necessita ser respeitada, devendo a prática pedagógica adequar-se à presença de várias culturas, em um mesmo ambiente. As discussões geram, em suma, uma linha de interpretação convergente à proposição de uma pedagogia pluricultural possível e, ao buscarem aporte no discurso freireano, notadamente, recebe ênfase a vivência interdisciplinar, no tocante à construção currículo pluricultural. Inferência essa, que tem sustentação, sobretudo, nas vivências registradas na administração educacional de Paulo Freire, quando gestor da Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo; uma vez que as análises sobre o trabalho freireano indicaram que, pensar e agir na coletividade pressupõe colocar em prática os anseios democráticos. Em grandes linhas, o ponto culminante da educação libertadora é a dedicação e o acolhimento dos considerados excluídos, marginalizados e, dessa perspectiva, o esforço de pensar o todo, sem dispensar os saberes oriundos das diversas áreas do conhecimento, tal como foi adotado na sua administração da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de São Paulo. Desta feita, pensar o intercultural, o multicultural e o pluricultural indica um processo decisório capturado por diversos olhares e diversas áreas de formações, com fins à abertura de espaços para a alegria e a esperança do construir juntos. É, pois, nessa linha de raciocínio que, a organização curricular, tendo por meta a criação de uma proposta democrática, deve abrir mão do caráter burocrático em nome de práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias.

Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como observatório de pesquisa a Escola Pluricultural Odé Kayodê, na cidade de Goiás-GO. As discussões se fundamentam no expressivo trabalho do renomado educador Paulo Freire, ofertando assim, bases teórico-práticas para a pesquisa em andamento. Tal escolha teórica ganha relevo, pelo fato de a instituição pesquisada sustentar o desenvolvimento de uma prática pedagógica alicerçada na perspectiva freireana de educação.

Fruto de uma pesquisa bibliográfica, o objetivo central desta produção é refletir a construção do currículo escolar, na perspectiva da pedagogia pluricultural, com aporte aos ideais da educação libertadora, de Paulo Freire. Nesse sentido, reúne três essenciais aspectos de discussões: a educação libertadora, da qual Paulo Freire é o precursor; o currículo escolar, como instrumento balizador da prática pedagógica; e a pedagogia pluricultural.

Em linhas gerais, espera-se, ao longo das discussões e análises, responder às seguintes indagações: Qual a relação entre currículo, conhecimento, poder e autonomia? Como organizar um currículo que corresponda à concepção de educação, escola, educando e sociedade, na perspectiva da pedagogia pluricultural? Sob quais opções político-pedagógicas se dá a construção de um currículo crítico e popular? Quais as principais contribuições de Paulo Freire para a construção curricular, com base na pedagogia do oprimido? Quem é o oprimido e o opressor, tão enfatizados nos debates freireanos? Qual o papel a ser assumido pelo educador, ante às concepções curriculares, no tocante ao educando, ao objeto de estudo, ao conteúdo e à metodologia a ser trabalhada no processo de ensino e aprendizagem da vertente progressista? Feitas essas indagações iniciais, eis o desafio de respondê-las, a contento, na perseguição de embasamentos que possam alicerçar os posicionamentos assumidos ao longo do texto.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), popularmente conhecido como Paulo Freire é um dos nomes mais expressivos no cenário educacional, em nível nacional e internacional. Suas ideias sobre a libertação do homem oprimido formularam uma concepção de educação possível: a educação libertadora, isto é, uma formação humana em contraposição aos ditames da dominação. O legado freireano tem o seu respaldo na defesa de um modelo de educação cujo cerne é a libertação das classes oprimidas. Suas vivências como

educador e homem oriundo de vida humilde demonstram que, somente via conscientização a ser construída pela problematização da realidade impactante entre opressor e oprimido, aquele possa se libertar deste.

Em seus fecundos debates sobre a temática conscientização, permitia-se a assunção de uma posição utópica frente aos embates do mundo. Seu posicionamento sobre ser utópico consistia inter-relação com as consequências de ser conscientizado, adotando um posicionamento de que “[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1979, p. 16).

Em seus escritos, cunhou termos expressivos que resultaram na possibilidade de pensar a formação do homem para além do mecânico ato de ler e escrever palavras soltas. A aquisição da leitura, no seu entendimento, implicava ler o mundo e os fatos que o cercam, para nele intervir significativa e satisfatoriamente. Concebeu o processo de alfabetização como um instrumento a serviço da criticidade, portanto resultante de motivação e enlevo intelectual na luta dos oprimidos pela melhora da qualidade de vida. Com efeito, interpretou a alfabetização como uma etapa a possibilitar conhecimentos e prover subsídios que levassem o educando a realizar uma leitura crítica da realidade, constituindo-se “[...] um importante instrumento de resgate da cidadania e ... engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1991, p. 68). Desta feita, foi enfático afirmar que não se poderia “[...] alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho” (FREIRE, 1991, p. 70). Para ele, “essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade” (FREIRE, 1991, p. 70). E um dos posicionamentos assumidos por

Freire que deram margem para essa interpretação, pode-se ser percebido a partir da seguinte afirmação:

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta. Isto é verdade se se refere às forças da natureza: seca, inundação, doenças das plantas e dos animais, curso das estações, isto não é menos verdadeiro dito das forças sociais: ‘o latifundiário’, ‘os trustes’, ‘os técnicos’, ‘o Estado’, ‘o fisco’ etc., todos os ‘eles’ de que nós não temos senão uma vaga idéia; sobretudo a idéia de que ‘eles’ são todo-poderosos, intransformáveis por uma ação do homem do povo (FREIRE, 1979, p. 22).

Entre outros proeminentes termos utilizados no discurso freireano, está a tão bem aludida “educação bancária”. No seu entendimento, o termo referencia um rito de atuação pedagógica que transforma o educando em “recipiente” para ser “preenchido” pelas ideologias dominantes. Freire (1987) propõe o abandono desse rito de ensino, entendendo que assim agindo, o educador se torna um canal de disseminação dos interesses do opressor.

Assim, opôs-se a quaisquer formas de ensino cuja prática pedagógica propiciasse a continuidade de domínio do oprimido pelo opressor. Nesse sentido, propôs o currículo popular crítico, vislumbrando o rompimento com a lógica da escola que distanciava o educando de suas realidades. Desta feita, levantou fortes críticas ao conhecimento construído via memorização de conteúdos, opondo-se, sobretudo, à ausência de interlocução entre educando e educador.

Ao educador, por sua vez, exigiu um nível de engajamento docente balizado por atitudes éticas, ao afirmar:

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem.

Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado ‘currículo oculto’ anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos (FREIRE, 1992, p. 42).

Embora possa soar duro o posicionamento freireano, ante às designações direcionadas ao educador, suas problematizações sobre o processo de ensino sinalizaram não existir outra posição a tomar, por parte da classe docente, quando posto em relevo uma formação crítica e objetivando a democratização social. Afinal, a ideia de educação progressista está intimamente atrelada às lutas de democratização da vida em sociedade, uma vez que não cabe ao trabalho pedagógico

[...] esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a ‘rede’ ou o ‘subsistema’ de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade. Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança (FREIRE, 1992, p. 58).

Em outras palavras, Freire alerta para o fato de que, cabe ao educador progressista, a coerência de não esperar que a democratização parta da sociedade global, e que, ao ensinar a concretização da tão esperada democracia, seja o trabalho educativo a mola propulsora desse movimento. Assevera Freire que, o fazer pedagógico se organize no sentido de ater-se a práticas democráticas, sobretudo com relação aos conteúdos de ensino. Tal perspectiva requer a abdicação de ranços autoritários, em nome da democracia. Ao incumbir o corpo docente dessa tarefa, alerta sobre a impossibilidade, em termos críticos, de que essa iniciativa parta de governantes municipais, estaduais e federal, uma vez que tais instâncias são tocadas pelo dogmatismo. Nesse aspecto vetor, a mudança esperada deve partir da organização do currículo e o ensino dos conteúdos, propriamente ditos (FREIRE, 1992).

Embora sua proposta de ruptura entre oprimido e opressor pudesse ser interpretada sob o fito da ingenuidade e de utopia demasiada, aos olhos da classe dominante, Freire propunha situações de aprendizagens simples e condizentes com a realidade dos menos favorecidos. No seu entender, essa possibilidade de acesso deveria se manifestar mediante o potencial intelectual e humano do educando; perspectiva essa a ser construída a partir de uma educação problematizadora, isto é, alicerçada em questionamentos provocadores de respostas inovadoras, pautadas no diálogo crítico e libertador, sobretudo. E para ser mais preciso em relação a sua proposta, o autor aponta alguns questionamentos que devem se manifestar na prática de educação popular, a saber:

[...] Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno

significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconseqüente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem- cidadania? (FREIRE, 1992, p. 69).

Outro importante termo conhecido na prática pedagógica freireana foi o chamado “universo temático” e os tão bem aludidos “temas geradores”. O objetivo esperado nessa proposta seria o de que fosse despertado no educando a percepção da própria realidade como ser oprimido, com fins a obtenção de uma visão de mundo e os fatos que cercam esse educando. Notadamente, tal leitura sobre a realidade resultaria no entendimento crítico sobre as relações homens-mundo e homens-homens e, para além dessa iniciativa, criar situações de ensino que buscassem, via discussão, tanto a criação como a recriação da realidade.

Consoante o exposto por Freire, é importante ressaltar que, chegar a tal patamar de discernimento, o cerne da proposta de educação libertadora está na conscientização do sujeito sobre si e o mundo que o cerca. Ao mesmo tempo que dá essa explicitação, o autor deixa evidente que conscientizar está inerente a um compromisso histórico, pois sua instrumentalização não se dá por osmose, exigindo inserção crítica na história, bem como a assunção do papel de sujeito que faz e refaz o mundo. Atrelado a essa ambição está

a exigência na qual se dê por estabelecida a “relação consciência-mundo”, dado a indissociabilidade entre ambos (FREIRE, 1979).

CURRÍCULO, CONHECIMENTO, PODER E AUTONOMIA

O currículo, conforme Sacristán, (2000, p. 39), formaliza o ordenamento da “[...] cultura essencial, mais elaborada e elitizada [...] centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formação das diferentes disciplinas”. Com efeito, representa, em grandes linhas, o lócus de ferramenta organizacional, a institucionalizar o tempo e o espaço macro estrutural da escola, na proposição de eleger conteúdos e programas essenciais, com fins à desenvoltura do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, ao passo que o currículo assume proeminente postura sobre o processo educativo, deve referendar uma ponte de diálogo no território teoria e prática. Pressuposto esse condizente à operacionalização dos “[...] mecanismos que estruturam a ação através das tarefas acadêmicas. Por isso, o currículo [...] é um elemento mediador entre a teoria e a ação, ponte entre princípios e realidades, pois são as tarefas que modelam a prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 261, 262).

Nesse pressuposto, entendendo a centralidade que o currículo ocupa na condução das políticas educacionais mais amplas, importa refletir que tipo(s) de conhecimento(s) se legitima(m) como fundamental(is) para a formação do cidadão. Assim, analisando: Qual é a finalidade dos conhecimentos presentes nos conteúdos curriculares? A quais interesses se prestam os critérios de seleção dos conteúdos curriculares? E quanto ao cidadão, que uso fará desses conhecimentos? Responder a tais perguntas soam certo desafio. Afinal, ao longo dos anos de escolarização, o currículo escolar foi visto como campo de verdades científicas, cujos conteúdos, à luz dos discursos, estiveram acompanhados de afirmações que asseguraram tratar-se de seleções da cultura universal, configurando exigências indispensáveis para o exercício da cidadania.

A despeito disso, Moreira e Candau (2007) chamam atenção quanto à representatividade dos saberes socialmente reconhecidos. Chamamento esse, no sentido de que, dependendo da perspectiva de seus idealizadores, a seleção dos conteúdos curriculares se esquivava a determinados saberes em detrimento de outrem, sobretudo, a estigmatização dos saberes populares. Mas como isso se faz viável? Em razão do silenciamento de vozes cujos saberes são interpretados como indignos de terem espaço na sala de aula. Por conseguinte, se assim são vistos, não conquistam legitimidade de serem ensinados e aprendidos. E o que isso significa? Notadamente, há o reforço “à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 25).

Freire (1992), acerca dessas desigualdades e diferenças, tece um interessante chamamento sobre a multiculturalidade. Justifica o autor, com propriedade, que essas diferentes presenças se manifestam tanto por motivos econômicos como sociais e históricos, daí a expressiva diversidade. Nessa perspectiva:

É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, ‘oferece’ aos demais através de n caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que não há verdadeiro bilingüismo, muito menos multilingüismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história (FREIRE, 1992, p. 79).

Tomando por base essa possibilidade, urge pensar o nível do conhecimento construído em sala de aula, uma vez considerado que conhecer possa representar poder. Mas poder o quê? Para quê? Para quem? E como se dá a construção da autonomia, com fins à produção dos processos decisórios da vida em sociedade? A quais finalidades se destina o ensino escolar, para a continuidade ou destituição dos laços existenciais entre opressores e oprimidos? Responder a tais provocações, indubitavelmente, implica refletir como se efetiva o *modus operandi* dos elementos: currículo e concepção de educação, escola, educando e sociedade.

A concepção de educação presente nas atitudes freireanas explicita uma função libertadora. Com efeito, propõe uma pedagogia crítico-dialógica, na qual o educando seja visto como sujeito dotado de conhecimentos prévios e experiências que podem ser compartilhadas. Ao concebê-lo nessa proposição, o educador propicia ao educando, a oportunidade de contribuir com o coletivo, bem como no que diz respeito à confiança em torno de si próprio, como ser pensante e atuante. Nesse sentido, faz da sala de aula um espaço de simpática acolhida a seres críticos diante da realidade e, para além disso, faz jus à oportunidade de que cada um, segundo suas limitações, crenças e saberes sinta-se construtor de seu conhecimento.

Entre os afazeres de um educador progressista, está o desafio de lutar para desmascarar a realidade, isto é, em oposição ao ocultamento dos problemas deixados à margem pela massa conservadora. Enquanto a prática educativa conservadora se comporta em “acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado” (FREIRE, 1991, p. 30), a prática educativa progressista procura “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, transformado, reinventado” (FREIRE, 1991, p. 30). Nesse sentido, ao valorizar as vivências extra escolares do educando, além de criar um clima de participação ao todo da sala de aula, deve haver uma reflexão dos pontos socializados. Reside aí, a louvável possibilidade da problematização,

isto é, da discussão crítica, fundamentada por razões reais dos vários problemas postos. Um importante alerta é que o educador não incorra a justificativas pênhas de discursos fatalistas, afinal, as salas de aula, sobretudo das escolas públicas acolhem públicos diversificados. Nesse sentido, convém uma prática pedagógica teoricamente preparada para lidar com a diversidade da classe social, gênero, etnia e sexualidade. Surgindo exposições nesse sentido, deve o educador optar por critérios políticos e parâmetros que demonstrem seu comprometimento com a realidade do educando.

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA PLURICULTURALIDADE

Consoante tem registrado a História da Educação, nas noções introdutórias ao trabalho educativo no Brasil, portanto, a partir de 1749, em que a gestão do ensino esteve ao encargo dos jesuítas, a educação escolar foi refém do currículo monocultural. Interpretação que dá autoridade a inferências tratar-se de uma ferramenta de caráter eurocentrista, focado nos valores do homem branco europeu e de classe alta.

Argumentam Teixeira e Bezerra (2007, p. 56) que, tendo como berço uma “perspectiva monocultural que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade”, o ensino ficou fadado aos ditames do eurocentrismo, deixando outras experiências e formas de conhecimento à margem dos palcos escolares. Tal quadro revela, assim, a exclusão das culturas minoritárias do currículo escolar e, de sobremaneira, findando por categorizar o saber, elegendo uma amostra cultural única.

Desta feita, o currículo monocultural, ao desprezar a riqueza da diversidade cultural e seus contextos, resulta no suprimento de padrões culturais que dão significado à vida. Por sua vez, esse quadro excludente finda por gerar preocupações, no sentido de proposição de ações que enfatizem a formação humana. O fito dessa questão enseja o estímulo às trocas entre os grupos culturais e, obviamente, o enriquecimento mútuo; cuja demanda seja

respaldada na articulação de um currículo para o encontro, tendo como cerne o planejamento, a avaliação e a aprendizagem da pluralidade cultural. Decorre aí, uma possibilidade de acesso da perspectiva monocultural para a pluricultural.

Pensar o currículo, na perspectiva da pluriculturalidade sugere dadas opções político- pedagógicas que, certamente, a proposta freireana oferta contribuições e embasamentos. Entretanto, antes de adentrar à proposta freireana, importa refletir o que seja pluriculturalidade, visando, então, discorrer, de modo mais minucioso, o lugar desse instrumento pedagógico, isto é, o currículo, na visão pluricultural.

Objetivamente, o termo pluricultural indica algo relativo a várias culturas. Assim, elucida a multiplicidade cultural de dado espaço, país, grupo, entre outros, selando a presença de várias culturas em um mesmo ambiente. Para Aguado (1991), constitui uma situação particular, vindo a ser utilizado em circunstâncias que se assemelham ao multiculturalismo. E, conforme Candau (2012), o termo assume três fundamentais sentidos, que são:

1. *O multiculturalismo assimilacionista*: aquele que “parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades” (CANDAU, 2012, p. 243). Exemplo: os indígenas, os negros, os homossexuais, os deficientes, em suma, pessoas que não usufruem o mesmo grau de acesso que outros grupos, por lhes serem omitidos determinados serviços, bens e direitos fundamentais. E, mais precisamente no âmbito das medidas educacionais, “promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2012, p. 243). Trata-se de um nível de silenciamento que se organiza “[...] tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os

diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.” (CANDAU, 2012, p. 243).

2. O *multiculturalismo diferencialista* se aplica ao fato de que, “quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la” (CANDAU, 2012, p. 243). Desta feita, “propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas possam se expressar” (CANDAU, 2012, p. 243); uma vez que, “somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base” (CANDAU, 2012, p. 243).
3. O *multiculturalismo aberto e interativo* “acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243).

Consoante o exposto, os termos pluriculturalismo e multiculturalismo expressam a coexistência e o mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade. Já o interculturalismo, embora derivado do multiculturalismo, faz referência à interação e inter-relação voltada às diferentes culturas, ou, em outras palavras, expressando a relação com a diferença (CANDAU, 2012; SEDANO, 1997). Portanto, no campo da Didática, os termos pluricultural, multicultural e intercultural apresentam conceitos que se aproximam (CANDAU, 2012; MCLAREN, 1997).

Sobre a pedagogia pluricultural, esta “prevê a incorporação ou modificação da maneira como as várias culturas são incorporadas no currículo escolar”. É comum, com frequência, a afirmação de que pedagogia pluricultural e pedagogia antirracista sejam sinônimas. No entanto, a pedagogia antirracista remete à “adoção

de medidas mais amplas, como políticas raciais compensatórias das populações que foram, e são, objeto das diversas formas de racismo” (SILVA, 1996, p. 05). Em linhas gerais, é condizente a perspectiva de justiça e reparação social propostas pelas políticas públicas para a diversidade.

E, em se tratando da diversidade, defende Hoffmann (2005), a existência de uma escola na qual o educando usufrua “o direito a uma educação digna que leve em conta suas diferenças, desejos, reações, necessidades individuais sem impedimento de qualquer ordem (seja de ordem social, cultural, étnica, religiosa, física) a sua aprendizagem” (HOFFMANN, 2005, p. 41). Raciocínio esse, no qual, a “[...] escola é sinônimo de interação. Só existe escola para que muitas crianças e jovens possam conviver, trocar idéias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir, conviver” (HOFFMANN, 2005, p. 16).

Assim exposto, é, pois, na pedagogia antirracista que o tema pluralidade cultural alcança concretude; dado este tratar tanto do conhecimento como da “valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira” (BRASIL, 1997, p. 19). Dessa forma, as vivências da pluralidade cultural se tornam um “trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece (BRASIL, 1997, p.141).

Feitas essas considerações gerais, importa aprofundar reflexões sobre o legado de Paulo Freire, o qual, sob a ótica da educação libertadora, acentua, de forma convincente e precisa, a necessidade de se construir um currículo crítico e popular. E, para fazer jus a uma discussão a altura de responder aos desafios que dão voz às respostas necessárias aos questionamentos iniciais deste trabalho, julga-se conveniente tecer um breve apanhado sobre a contribuição freireana no tocante às políticas de currículo, partindo

da análise do seu trabalho, quando gestor da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1991.

Seu empenho esteve voltado, em teoria e prática, para a construção da escola pública popular e democrática. Escola essa, por sinal, respaldada por um trabalho de qualidade, aventada por um paradigma curricular prenhe de racionalidade crítico-emancipatória, sob o endosso de programas de formação permanente de educadores. Com efeito, sua proposta condiz com questões do tipo: que sociedade temos e que sociedade queremos? Indubitavelmente, importa pensar sobre qual a proposta político-pedagógica a ser desdobrada ante à mudança ou permanência do currículo.

Uma escola (mais) democrática é por definição uma escola (mais) autônoma. [...] É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu auto-governo, tal como pela democratização das práticas educativas/pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a ‘autonomia do ser dos educandos’ (FREIRE, 1997, p. 14).

Um diferencial na proposta freireana, em face à construção do currículo, diz respeito à importância dada à participação do todo da escola no momento de implementação de mudanças, sob a proposta de discutir interdisciplinarmente questões atinentes ao currículo. Dessa forma, vários profissionais, com formações distintas ganharam voz e vez, dispensando a prática do currículo pensado “de cima”, isto é, “do gabinete do secretário”, propriamente dito. Iniciativas nesse crivo, por certo, evidenciam que,

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacotes’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A re-

formulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (FREIRE, 1991, p. 24).

E, como ele próprio afirmou, “numa perspectiva realmente progressiva, democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria (FREIRE, 1991, p. 25). O que fica entendido, diante dessa afirmação é que, o processo de reorganização curricular representa uma forma de recriar a escola. E, para tal, deve ser uma forma de empreendimento na qual as práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias possam se concretizar. Nessa perspectiva, a escola caminha rumo à construção de uma nova ordem sociocultural e econômica, portanto, moldada nos princípios da ética e da democracia, rumo à representação dos seus afazeres, ou seja, daquilo que lhe é peculiar.

RESULTADOS

Ao longo dessas considerações, a construção do currículo escolar, tendo por base de fundamentação a educação libertadora, de Paulo Freire, exige colocar em prática aquilo por ele discursado, em sua essência. Exame minucioso que exige o cuidado de uma proposta cujo cerne seja a formação para a conscientização. O trabalho de Paulo Freire põe em questão o fator conscientização que, em linhas gerais, exerce estrita ligação com uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, aspira a um estado de consciência no qual o cidadão, por ter acesso ao conhecimento obtenha leitura de si e da realidade que o cerca. Dessa forma, passa a ser um conhecimento cujo produto educativo se revele em prover situações de ensino que possam surtir efeitos nas relações do cidadão com o mundo; evidenciando, por sua vez, o atingimento de um estágio crítico da consciência.

Dessa forma, o currículo escolar, na acepção de instrumento balizador da prática pedagógica deve assumir como questão fundamental o usufruto da liberdade, da justiça, da moral. Logo, a pro-

posta de um currículo verdadeiramente pluricultural deve contar com a participação do todo, uma vez que o termo pluricultural indica a existência de várias culturais, saberes, crenças, valores em um mesmo espaço. Configurando, assim, ser de suma relevância que todas e quaisquer decisões, no tocante à escolha dos conteúdos a ensinar sejam prenhe de democracia. O chamado ao todo ganha sentido, sendo imperioso contar com a participação do corpo escolar (estudantes, pais, professores, movimentos populares, bem como especialistas de diversas áreas da educação). Ao fazer jus a essa tarefa diferenciada, a discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos ganha sentido tanto para o aprendente como para a sociedade a usufruir os resultados do ensino escolar.

Nessa aspiração, uma proposta fundamentada na pedagogia pluricultural se apoia na ideia de que a multiplicidade cultural de dado espaço necessita ser respeitada. O esperado é, pois, que, deve a prática pedagógica adequar-se à presença das várias culturas que formam o todo do ambiente escolar, para a proposição de situações diversificadas de ensino.

A proposta freireana para a educação, em grandes linhas, se dedicou ao acolhimento dos excluídos, às populações marginalizadas. O esforço desse incansável educador, ao pensar o todo, não ousou dispensar os saberes oriundos das diversas áreas do conhecimento, tal como foi adotado na sua administração da Secretaria Municipal de Educação, da cidade de São Paulo. Desta feita, pensar o inter, o multi e o pluricultural indica um processo decisório capturado por diversos olhares e diversas áreas de formações. Ao fazer assim, não será um sonho que se sonha só ou a sós, mas que abre espaço para a alegria e a esperança do construir juntos. Nessa ótica, a organização curricular, quando se tem por meta a criação de uma proposta democrática, deve abrir mão do caráter burocrático em nome de práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias. Esperança a caminho!

REFERÊNCIAS

AGUADO Ondina, M. T. La educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. In JIMÉNEZ/ FERNÁNDEZ, M. C. (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madri: ed.Dykinson, 1991.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite

Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Texto disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso: 25.7.2016.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário e a avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 311.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SEDANO, A. *Educación Intercultural: teoría e práctica*. Madri: Escuela Española, 1997.

SILVA, Paula Cristina da. Educação pluricultural e anti-racismo em Salvador (anos 80-90). In: *GT 19: Relações Raciais e Etnicidade XX CONGRESSO ANUAL DA ANPOCS, Caxambú, 1996*. Texto disponível em <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5439 &Itemid=361>. Acesso: 25.7.2016.

PROPOSTA FORMATIVA DA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ

Lídia da Silva Cruz Ribeiro¹; Maria Margarida Machado²

JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E METODOLOGIA

Este artigo compila o capítulo inicial de uma tese de doutorado em desenvolvimento, que tem como objeto de estudo a Escola Pluricultural Odé Kayodê (Epok), na cidade de Goiás-GO. Sob o emprego de uma metodologia puramente documental, o texto tem como objetivo refletir, à luz das ações implementadas pela Escola Pluricultural Odé Kayodê, quais seus horizontes e perspectivas de proposta formativa. As discussões buscam responder aos seguintes questionamentos: Para além do currículo escolar prescrito, o que significa trabalhar numa perspectiva de educação pluricultural? Em que medida uma proposta formativa de educação pluricultural se diferencia do modelo convencional predominante na sociedade brasileira? Sob quais fundamentos a educação pluricultural tem amparo? Categoricamente, o texto elege como

1 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado, pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. E-mail: lidiacribeiro2@gmail.com

2 Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado, pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. E-mail: mmm2404@gmail.com

discussão teórica, autores engajados numa perspectiva didática, em amparo à diversidade, sobretudo, por se tratar de uma prática de ensino em acolhimento à educação pluricultural, propriamente dita. Os resultados possibilitam responder que: colocar em prática uma proposta formativa cujo cerne seja a educação pluricultural, advém de iniciativas pedagógicas próprias, implicando dados níveis de enfrentamento. Por sua vez, essas iniciativas se atrelam ao desafio e esforço de propor situações de ensino que fujam dos ditames do currículo monocultural; sob o exercício de analisar o todo sem desprezar suas partes, impetrando uma espécie de ruptura com o modelo convencional de ensino predominante na sociedade brasileira. Assim pensada, uma proposta de educação pluricultural deverá prezar, de forma diferenciada, um trabalho visando à formação de novas mentalidades, culminando com a superação de preconceitos, discriminações, estereótipos e da exclusão social, como um todo.

Uma vez tendo como objeto de pesquisa uma instituição escolar que sustenta instrumentalizar uma perspectiva de ensino cujo aporte seja a educação pluricultural, em linhas gerais, imprime atentar a alguns aspectos. Dentre eles, o significado de trabalhar a perspectiva de educação pluricultural, o que exige observar em que medida uma proposta formativa nessa envergadura se diferencie do modelo convencional de educação escolar predominante no Brasil. Reserva-se, em grande medida, um nível de aprofundamento acerca de fundamentos que deem amparo à educação pluricultural. É, pois, este um dos desafios que se pretende com esta produção acadêmica. Nessa aspiração, sob o emprego da metodologia documental, este texto tem como objetivo: refletir, à luz das ações implementadas pela Escola Pluricultural Odé Kayodê, quais seus horizontes e perspectivas de proposta formativa.

A Epok está localizada em Goiás-GO, cidade que foi elevada ao título de Patrimônio Histórico da Humanidade, em de-

zembro de 2001, pela Unesco, em Helsinque, na Finlândia³. O *status* que confere à cidade o título de patrimônio histórico da humanidade, sobretudo pelos seus aspectos geográficos, históricos e culturais, é também algo convincente, no sentido de exprimir o grau de relevância de dado espaço. A cidade de Goiás, antiga *Vila Boa de Goiás* e também conhecida como *Goiás Velho*, situada às margens do Rio Vermelho, contornada pela Serra Dourada e morros foi a primeira capital do Estado é uma referência turística nacional. Distanto 136 km de Goiânia, a capital do Estado, essa cidade é portadora de um estilo colonial português, destacando-se pela preservação de seus monumentos arquitetônicos, paisagísticos e culturais.

Neste cenário relevante, encontra-se a Associação Espaço Cultural Vila Esperança ou Vila Esperança ou simplesmente Vila, como é popularmente conhecida. Sendo uma entidade sem fins lucrativos, deu início às suas atividades na cidade de Goiás, em 1989. Sob um cunho de trabalho que reúne arte, educação e cultura, a Vila busca praticar, em meio às suas ações e projetos, a preservação dos valores resultantes das origens afro-brasileira, africana e indígena. E, a Epok, por sua vez, constitui-se um dos principais dos 18 (dezoito) projetos desenvolvidos pela Vila Esperança.

Tendo início de suas atividades pedagógicas na década de 1990, a Epok passou a funcionar, inicialmente, por meio de parcerias com três escolas públicas da cidade de Goiás, no ano de 1995, sob a anuência da então Delegacia Regional de Ensino de Goiás. Suas atividades pedagógicas estão voltadas para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo a crianças oriundas de diferentes classes sociais. A instituição, por ser de iniciativa privada, funciona em regime de colaboração com vários órgãos, como a Prefeitura Municipal da cidade de Goiás, bem como trabalhos voluntários e doações, contando, inclusive,

3 Informação coletada no Portal da Cidade de Goiás, disponível em <http://www.cidadedegoias.com.br/patrimonio.html>. Acesso: 13/01/2017.

com parcerias internacionais⁴, como: *Aifo*⁵, *Brasa*⁶, *Fondazione San Zeno*⁷, *Grupo di Solidarietà per il Brasile Vila Esperança – ONLUS*⁸.

Sob um rito pedagógico que afirma colocar em prática a educação pluricultural, prima por um perfil diferenciado de ensino, na pretensão de ensinar numa perspectiva conscientizadora, sobretudo, a educação popular de Paulo Freire. Visão pedagógica na qual busca embasamento para uma perspectiva de educação escolar predisposta ao desenvolvimento de uma pedagogia diversificada: música, artesanato danças, participação em rodas de filosofia e jogos de origem africana.

Vale destacar, também, sobre uma das metodologias adotadas, a pedagogia da roda, isto é, “a pedagogia que valoriza a roda – onde todos se veem e estão em pé de igualdade –, e na experimentação, onde o prazer de aprender é estimulado”. Segundo Tião Rocha⁹ essa pedagogia “privilegia o diálogo e a não-exclusão”, uma vez que leva em conta que “a matéria- prima de todo o processo de aprendizagem são as pessoas – seus saberes, fazeres e querer – pois educação é algo que só acontece no plural”. Afirma o antropólogo Robson Max de Oliveira Souza, diretor e fundador da Vila Esperança, sobre a metodologia da pedagogia da roda, que: “tudo acontece em roda, numa espécie de quilombo. Nós percebemos mudanças positivas de comportamento. As crianças sentem a cultura africana, querem se enfeitar, fazer parte”¹⁰.

4 A listagem dessas parcerias foi extraída do site http://www.vilaesperanca.org/?page_id=6. Acesso: 22/02/2017.

5 Disponível em <<http://www.aifo.it/>>. Acesso: 22/02/2017.

6 Disponível em <<http://brasa.org.br/>>. Acesso: 22/02/2017.

7 Disponível em <<http://www.fondazione sanzeno.org/>>. Acesso: 22/02/2017.

8 Disponível em <<http://www.vilaesperanca.org/it/come-aiutare/>>. Acesso: 22/02/2017.

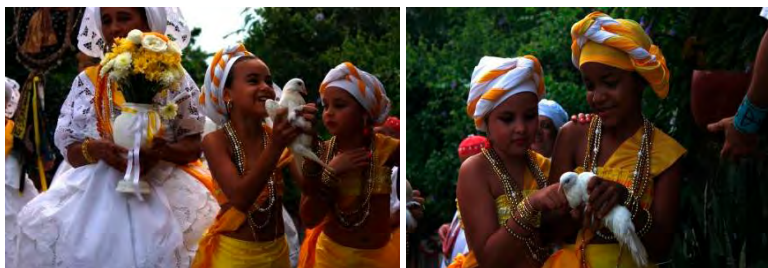
9 Disponível em <<http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/#>>. Acesso: 18/02/2017.

10 Disponível em <<http://www.cidadessustentaveis.com.br/site.do?idArtigoRevisita=1259>>. Acesso: 13/01/2017.

Feito esta breve apresentação da Epok e sua instituição mantenedora, procede-se, então, à apresentação breve dos 17 (dezesete) projetos da Vila Esperança. Importa destacar que, todos eles constituem um grau de relação com a escola. Assim, visando à organicidade da exposição, os projetos estão listados em ordem alfabética:

1. **Projeto *Afoxé Ayó Delé*:** *Afoxé Ayó Delé* vem do *yorubá* e significa “Alegria da Casa”. É um projeto social, educativo e cultural, idealizado muito além de um entretenimento cultural. É realizado por meio de uma celebração em forma de cortejo, incluindo cantos e danças africanas, pelas ruas da cidade de Goiás. O cerimonial segue o modelo cultural africano *Yorubá*, em homenagem aos *Orixás Exú, Odé, Oxum e Oxalá* que, respectivamente, representam os elementos fogo, terra, água e ar. Trata-se de uma concepção filosófica e religiosa africana, que tem como base fundante, uma visão de ecologia original. O projeto aspira à vivência de valores como o respeito às diferenças, àquilo que foge às regras do “dito” aceitável, do ponto de vista dos valores excludentes. Portanto, tem como lema trabalhar a diversidade e a inclusão.

Crianças da Epok participando do Projeto *Afoxé Ayó Delé*.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=2968>. Acesso: 26/06/2017.

2. **Projeto Ancestralidade “Festa dos avós”**: Está voltado para a valorização das raízes familiares, isto é, os ancestrais. O projeto, de acordo com a árvore genealógica, prioriza os vovôs e vovós. O entendimento é que se trata de figuras que representam fonte de sabedoria e, portanto, de história digna de ser compartilhada. As imagens seguintes registram o contato direto das crianças com pessoas idosas.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=14>. Acesso: 26/06/2017.

- 3. Projeto Brinquedoteca Alegria do povo:** Atende a crianças de famílias de baixa renda, tendo como principal finalidade a de “oferecer tempo, espaço e estímulo para que a criança brinque” (PPP/EPOK, 2015, p. 36). Assim, suas ações contemplam a Epok e também crianças matriculadas na rede pública do Ensino Fundamental.



Disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=58>.
Acesso: 26/06/2017.

As imagens registram a atuação da Brinquedoteca Ambulante. É uma das ações do projeto, criada com o objetivo de levar educação e entretenimento às crianças das periferias da cidade de Goiás. O objetivo é “oferecer possibilidades lúdicas e de encontro, alternativas construtivas para crianças marginalizadas, valorizando e reforçando as iniciativas das áreas mais afastadas do centro da cidade”.¹¹



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=58>. Acesso: 26/06/2017.

4. **Projeto Capoeira Angola:** Idealizado com o intento de “ênfatizar uma forma de ver o mundo e a oportunidade de conhecer e resgatar a própria história através

11 Disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=58>. Acesso: 26/06/2017.

da Capoeira Angola”¹², este projeto traduz “uma busca e o encontro de cada criança e adulto consigo mesmo e com o outro, aprendendo a respeitar e valorizar as formas de linguagem lúdica e prazerosa e crescer, desenvolvendo-se e transformando-se pela capoeira”¹³. Ao inserir-se às perspectivas da Educação Pluricultural, o projeto compõe o rol das matérias curriculares da Epok, atendendo a crianças de quatro a 10 anos de idade, de segunda a sexta-feira. Assim, diariamente, no período matutino, as crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental são contempladas pelo projeto, por meio de atividades de ritmo, canto, movimento e histórias e estudos.



12 Disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=93>. Acesso: 26/06/2017.

13 Disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=93>. Acesso: 26/06/2017.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=93>.
Acesso: 26/06/2017.

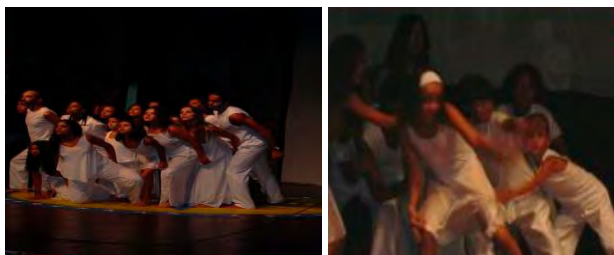
- 5. Projeto Cine Vila:** Interpretado como uma das referências culturais da cidade de Goiás, o Cine Vila ganhou repercussão a partir de 2009. Entre as suas peculiaridades, há que destacar, o uso filosófico e educacional do audiovisual, como a ação que propiciou o apoio do Cine Mais Cultura e obras brasileiras do catálogo da Programadora Brasil. É um projeto voltado especificamente para a educação de crianças e jovens. O público atendido se diversifica desde os estudantes da EPOK, como das escolas locais, dos pais e comunidade em geral.



Imagem disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=19>.
Acesso: 03/07/2017.

- 6. Projeto Dançaterapia:** A arte de dançar, por intermédio dos movimentos realizados, reúne atributos que oportunizam a expressão das emoções, doravante, fa-

vorecendo a integração corpo- mente. Notadamente, a dança contribui, potencialmente, com a consciência e as expressivas da linguagem corporal e, bem mais que isso, contribuindo com a libertação do sujeito das barreiras subjetivas socioculturais, propositalmente instituídas pela linguagem verbal. Ademais, dançar está diretamente relacionado à sensibilidade e promoção de bem estar da pessoa, constituindo-se base da qualidade de vida.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=93>. Acesso: 26/06/2017.

- 7. Projeto Escola na roça:** o Projeto representa, notadamente, o experimento entre teoria e prática. As vivências ocorrem na chácara “Caminho das Águas”, de propriedade do ECVE, distando 15 km de Goiás. Um dos pontos culminantes do Projeto é a acuidade quanto ao respeitoso uso dos recursos naturais, viabilizando a aprendizagem, na prática, quanto ao cuidado com a natureza, isto é, a ver, pensar e agir de maneira sustentável. Tal iniciativa possibilita às crianças, o convívio com atividades ainda incomuns na maioria das escolas, como: plantio e colheita da mandioca, do milho; visitas ao galinheiro, extração do leite das vacas.



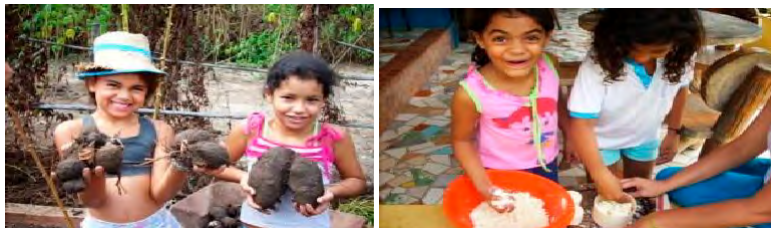
Extraindo leite



Momento de contação e escuta de “causos” e histórias



Momento de plantio



Cenas de colheitas da mandioca e preparo da farinha

Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=2970>. Acesso: 03/07/2017.

- 8. Projeto Ewé – Educação Ambiental e Saúde:** Sendo um projeto cujas atividades integram, de forma permanente o currículo da Epok, seu alvo é a aprendizagem das crianças da instituição quanto ao cultivo de plantas ornamentais, bem como o grupo das hortaliças e das ervas curativas. Suas atividades ganham espaço por todo ano letivo, incluindo focos específicos. As imagens a seguir se referem ao processo de jardinagem e cultivo de plantas medicinais:



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=195>. Acesso: 03/07/2017.

9. Projeto Festa da terra – Arraiá da Esperança:

Sendo o mês de junho, no Brasil, em especial, dedicado às festas a Santo Antônio, São Pedro e São João, o ECVE promove as chamadas festas juninas, por meio dos “Arraiá”, isto é, as festas de quadrilhas. Denominado Festa da Terra: Arraiá da Esperança, o evento alude, também, às comemorações de colheita dos povos andinos, por meio da apresentação da “Dança do Sol”. Compõem o rol dessa festividade, manifestações culturais como o “Boi Barrica”, a dança do “Balãozinho”, o “Boi Bumbá”, o “Pau-de-fitas”, os teatros das “Lava-deiras” e o “Casamento na Roça”. Visando ao encerramento do primeiro semestre letivo, a culminância desse projeto configura uma forma de comunhão e celebração com os familiares dos estudantes e a comunidade vilaboense.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=2989>. Acesso: 03/07/2017.

10. Projeto Filosofando: Este Projeto tem o seu aporte na concepção de que o conhecimento se constrói a partir do que se faz e, por conseguinte, tem como palavras de base para as suas ações, a prática do respeito, da consciência e da sensibilidade. Essa ação pedagógica investe nos atos cotidianos, por meio de diálogos e reflexões. Desse modo, a afirmação quanto à finalidade da

Filosofia na formação humana, sob o entendimento de que essa área do conhecimento se dedique a ensinar a pensar, o que a “faz cada vez mais necessária para formar o espírito crítico e transformar o mundo. O exercício do livre debate é uma necessidade de todos. Aprender a argumentar e não apenas suspeitar, ir além,¹⁴ combinando com a ‘práxis’ freireana, a ação refletida”.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=57>. Acesso: 03/07/2017.

11. Projeto Inclusão digital: Destina-se a pessoas jovens e adultas de baixa renda da comunidade, além das crianças da Epok. A proposta de inclusão digital do ECVE tem o seu fundamento em diferentes propostas e ferramentas pedagógicas, amparando-se na visão e crédito de que o sujeito aprenda fazendo, atendendo a pessoas deixadas à margem da sociedade, em específico, aquelas

14 Disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=57>. Acesso: 03/07/2017.

que têm pouco ou nenhum contato com as ferramentas operacionais da informática.

Estrategicamente pensado, seus idealizadores propõem situações de ensino que privilegiem a interação dos participantes com as ferramentas, sendo categoricamente ministradas de forma lúdica e divertida. Portanto, as atividades se realizam por meio de jogos educativos, buscando estimular o raciocínio lógico e auxiliar na aquisição da aprendizagem da Língua Portuguesa. Intui, pois que, a leitura de mundo, nessa forma de contato com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tende a se ampliar e que, com o passar do tempo, espontaneamente, as pessoas se familiarizem aos *softwares* básicos.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=169>. Acesso: 03/07/2017.

12. Projeto Tornar-se mulher: O Projeto prima por vivências que exercitem as relações de gênero, dada a

inserção das crianças em uma sociedade marcada pela subordinação feminina. Por sua vez, a Epok, por perceber a necessidade de propor ações nesse sentido, busca trabalhar a questão de gênero, de modo que os conteúdos explorados em sala de aula alcancem seus respectivos lares. Dessa forma, o respeito às mulheres é um tema discutido e refletido em vários momentos na Epok. O ideal maior do Projeto é a valorização do papel feminino, elegendo o espaço escolar para como terreno fértil para discussões nesse cunho.

Sob uma conduta metodológica atraente, acontecem debates, exibição de vídeos e a proposição de atividades que promovam o respeito e o pensamento crítico de seus partícipes sobre as questões de gênero.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=1544>. Acesso: 03/07/2017.

13. Projeto Rádio da Vila: A *Rádio da Vila* possibilita às crianças da Epok, o exercício criativo da comunicação o que, notadamente, contribui significativa e satisfatoriamente com as habilidades de leitura-escrita. Os programas são criados, gravados e editados pelas próprias crianças. Estas, por sua vez, além de alcançar desenvolvimento no campo da escrita e da leitura, passam a se expressar melhor verbalmente, apresentando melhorias na dicção. Os programas produzidos são apresentados na

Rádio Comunitária Vila Boa FM e na Rádio Treze de Maio, ambas da cidade de Goiás. A programação, além de lúdica e diversificada inclui temas que abordam noções de “ecologia, sustentabilidade, gênero, racismo, ética e política... de uma forma que interessa aos ouvintes, já que os programas são feitos na linguagem de quem produz, ou seja, das crianças. Esse é um meio de comunicação educativo, lúdico, de inclusão social” (PPP/EPOK, 2015, p. 38).



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=7>. Acesso: 03/07/2017.

14. Projeto Sacyzada – estudos e vivências da cultura brasileira O Projeto *Tradições Populares* nasceu junto com a Vila Esperança e tem se ampliado, dado à intensidade crescente e o aprofundamento com que a temá-

tica tem ganhado espaço na instituição. Reúne as ações de outros projetos como *Sacyzada* e *Cidadania*. Por sua vez, este representa a partilha dos conhecimentos sobre a cultura brasileira, a partir de uma programação que envolve linguagens artísticas das mais diversas, como as artes plásticas, a dança, o teatro, a música, a literatura. O pressuposto é que, a cultura “[...] está nos saberes e na sensibilidade que todo o mundo tem e é essencial para a compreensão e utilidade do conhecimento sistematizado que a escola oferece”¹⁵.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=196>. Acesso: 03/07/2017.

15. Projeto Samba de roda: Este Projeto representa uma ação social, no que diz respeito aos investimentos vol-

15 Disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=196>. Acesso: 03/07/2017.

tados para o reconhecimento da cultura brasileira. Sob a coordenação do educador Gustávio da Silva Pinheiro, que é também responsável pelo grupo de Capoeira Angola, o projeto oferece encontros semanais, para a realização de estudo e vivência do samba de roda. Tem como público-alvo, além das crianças da Epok, adolescentes e adultos da comunidade em geral, cujo âmagô é o desenvolvimento da autoestima e afirmação da identidade dos seus partícipes. A perspectiva é de que, “em meio as contradições, num tempo de inversão dos valores, o Samba de Roda da Vila oportuniza a vivência do respeito e alegria de compartilhar. Em roda se aprende por meio do canto, ritmo, percussão e dança ancestral: o samba que teve início por volta de 1860 na Bahia, herança dos povos negros africanos”¹⁶.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=3287>. Acesso: 03/07/2017.

16 Disponível em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=3287>. Acesso: 03/07/2017.

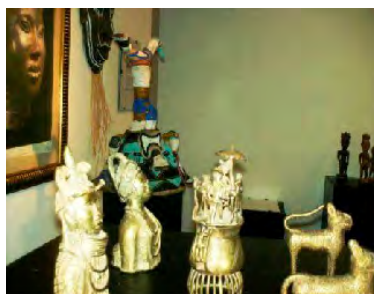
16. Projeto Vivências Culturais – Ojó Odé e Porancê
Poranga Apresenta uma proposta de valorização da pessoa, com fito às suas próprias origens. Sua execução inclui dois módulos: a Vivência Cultural Africana e Afro- Brasileira – *Ojó Odé* e a Vivência Cultural Indígena – *Porancê Poranga*.



Imagens disponíveis em <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=1563>. Acesso: 26/06/2017.

17. Projeto Xirê Iriti Lonã: o Projeto concentra suas atenções no trabalho com a cultura afro- brasileira e acontece anualmente, no ECVE, envolvendo uma gama de atividades. No ano de 2009, foi apoiado pela *Fundação Cultural Palmares*.







É, pois, nesse cenário de protagonismos e peculiaridades, na busca de praticar aquilo eleito como indispensável para a preservação dos valores culturais que resultaram das origens afro-brasileira, africana e indígena, que a Vila Esperança constrói suas ações artístico-culturais. E é também nesse cenário diverso que a Epok foi projetada e funciona.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O termo diversidade agrega sinônimos, como: “divergir, que significa afastar-se progressivamente dos limites fixos e preciso, discordar, questionar padrões, buscar a diferença” (HOF-FMANN, 2005, p. 41). Para além desse conceito, a diversidade, importa, então, aprofundar sobre o como fazer, propriamente dito, isto é, como a escola, na proposição de principal representante da educação formal, buscar desenvolver sua práxis na perspectiva da diversidade, da inclusão. Dito de outra forma, de um currículo que corresponda à diversidade, em atendimento à educação pluricultural. Impreterivelmente, remete tanto a ação de conhecer como de análise e reflexão, à guisa dos marcos teóricos educacionais, no ensejo de identificar quais os saberes que norteiam as práticas e princípios da diversidade cultural no contexto escolar.

Uma vez que as questões concernentes à diversidade são múltiplas, importa pensar a ação da escola quanto ao enfrentamento da diversidade cultural, quadro ao qual estão inerentes: as desigualdades sociais, questões de ordem religiosa, étnico-racial, de gênero, o físico e o psicológico, entre outras. Nessa lente de

interpretação, o trato pedagógico da diversidade está intrinsecamente relacionado com as questões das minorias, devendo, nesse sentido, tornar-se objeto de reflexão no corpo teórico da organização curricular. Por conseguinte, implica pensar sobre os critérios apresentados no momento da seleção daquilo privilegiado como oportuno no campo dos conhecimentos escolares.

Nas palavras de Sacristán, (2000, p. 39), o termo currículo expressa o ordenamento da “[...] cultura essencial, mais elaborada e elitizada [...] centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formação das diferentes disciplinas”. Logo, expressa o recorte dos conteúdos e programas, a institucionalizar a organização de tempo e espaço macro estrutural da escola. Dependendo da perspectiva de seus idealizadores, a seleção dos conteúdos curriculares se esquia a determinados saberes, em detrimento de outrem.

O currículo, segundo Silva (2001, p. 10), é definido como o como “o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. Nesse aspecto, representa uma forma de organização na qual decorrem as tomadas de decisões que, por sua vez, corroboram ou não, para que a escola seja instrumento a serviço da transformação, isto é, em um campo de resistência às situações de desigualdades, uma vez que as práticas escolares não devem estar neutras às lutas ideologias e políticas que esfacelam a sociedade. É nesse contexto difuso, prenhe de contrastes e contestações, que se manifesta a urgência de vivências e perspectivas de um processo de ensino e aprendizagem em reparação às injustiças presentes na vida em sociedade, em desfavor do arcabouço político, sociocultural e ideológico que as elabora.

Explica Silva (2001, p. 11) que, “a política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”. Nessa acepção, os conhecimentos escolares, ao constituírem parte do currículo, notadamente legitimados pelas disciplinas, findam por expressar os objetivos formativos, selando assim, as intenciona-

lidades sociopolíticas da educação formal. Logo, cumpre àqueles incumbidos da organização política curricular, no uso de suas atribuições, exercerem critérios de decisão, seleção e classificação de conhecimentos que validem ou não, o que é coerente como objetivos traçados para a escola. De tal modo, não seria achismo, conceber o currículo um instrumento de controle e dominação, em razão da sua natureza excludente, afastada dos ideários da inclusão. Esse poder decisório viabiliza a negligência de comportamentos, de atitudes e de conhecimentos que favoreçam uma relação de subordinação, no cultivo do caráter hegemônico.

Para Moreira e Candau (2007), reside aí, a legitimação de saberes socialmente reconhecidos e, ao mesmo tempo, a estigmatização dos saberes populares, ou seja, silenciamento de vozes interpretadas como não dignas de serem ensinadas e aprendidas. Há, portanto, um reforço “à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 25). Nesse desenho, dá-se por concretizada a legitimidade delegada à escola, quanto à sua função operacional e sistemática em harmonia com as intenções do currículo que a representa. Alerta Gomes (1998, p. 14), que: “a escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer”.

A essa altura, importa então, fazer um breve percurso sobre a teorização do currículo, sobretudo, por se tratar da educação escolar e, em específico, um recorte do Brasil. Contanto, essa reflexão sobre o currículo na perspectiva pluricultural ou multicultural, mesmo em meio às lutas políticas de atendimento à diversidade ainda precisa avançar, para ganhar força e, por sua vez, consolidar-se no campo teórico das discussões educacionais. Nesse pressuposto, estima-se um comprometido estudo das questões culturais que perpassam na escola, isto é, que representem vivências escolares de um tratamento didático e metodológico atinentes às diferenças e ao reconhecimento da diversidade cultural. Não há como refletir a escola sem

que dessa tarefa faça parte o contexto escolar, os professores, seus saberes e suas práticas. Decorre aí, o aspecto político-social com a finalidade de uma prática educativa emancipatória e inclusiva na escola. Obviamente, em detrimento à exclusão, na possibilidade de prover um nível de entendimento sobre os processos culturais e suas múltiplas faces, conflitos e contradições.

À guisa das abordagens teóricas, o estudo do multiculturalismo tem as suas implicações curriculares. Estas, por sua vez, são pensadas e representadas por estratégias e alternativas didáticas e curriculares, com fins ao reconhecimento e à compreensão da diversidade cultural inerente ao contexto educativo. Desta feita, as discussões sobre o currículo multicultural encontram-se ancoradas na teorização crítica e pós-crítica do currículo (SILVA, 2001); tendo seu marco inicial nos debates e discursos curriculares contrários às concepções tradicionais de currículo. À luz das discussões da Didática, a teoria tradicional do currículo é anunciada como aquela que exclui e estigmatiza (CANDAU e MOREIRA, 2007; SACRISTÁN, 2000). Ao ser posta em prática, essa teoria prioriza a ênfase à competitividade, à produtividade e à eficiência, que são ranços do pensamento do taylorismo e do fordismo.

Em resposta ao modelo curricular tradicional, as teorias críticas são elaboradas dentro de uma linha de pensamento pedagógico com a finalidade de inverter o pensamento tradicional de educação, que esteve vinculado, ao longo dos tempos, às questões da produtividade. Gabriel (2000, p. 40) afirma que a visibilidade da “perspectiva cultural pela teoria educacional crítica se manifesta, sobretudo, através da reorientação do alvo das suas críticas em direção ao significado de cultura e ao papel que a mesma pode desempenhar na reprodução e transformação das práticas sociais”. É nesse cenário, que tomam força os questionamentos sobre os critérios de seleção dos conhecimentos escolares, sob a inferência de que o currículo, na verdade, tem operado sob estratégias de dominação, subordinação, podendo ser concebido à máxima de um instrumento a desserviço da igualdade social e sim, como

reprodutor de relações desiguais. Com efeito, “as teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”, alerta Silva (2005, p. 30).

No Brasil, o movimento de reorientação curricular surge na década de 1980, fruto de ideários democráticos que se instalam no país. Todavia, não se trata de uma iniciativa local, uma vez que, já na década de 1970 é possível contar com discussões que contestam o currículo tradicional.

Segundo Silva (2005), as teorias críticas do currículo são também questionadas pelas teorias pós-críticas. Estas possuem como características, o aporte na visão pós-moderna e pós-estruturalista, com fito à análise e compreensão das relações sociais e da cultura. Enquanto no currículo tradicional, a cultura se apresenta como única, singular e absoluta, extirpando do rol dos conteúdos escolares as formas populares de pensar e ser (crenças, mitos, lendas, contos populares e formas míticas); no currículo pós-crítico, os debates elegem as questões multiculturais do currículo, como temática educacional, especificamente a Didática.

Portanto, desde as noções introdutórias ao trabalho educativo no Brasil – a partir de 1749, conforme registra a História da Educação (SAVIANI, 2007) – quando os jesuítas assumiram a gestão do ensino, a educação escolar foi refém do currículo monocultural. Isto é, de caráter eurocentrista, focado nos valores do homem branco europeu e de classe alta.

Tendo como berço uma “perspectiva monocultural que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade” argumentam Teixeira e Bezerra (2007, p. 56), que o ensino ficou fadado aos ditames do eurocentrismo, deixando outras experiências e formas de conhecimento à margem dos palcos escolares. Tal quadro revela, assim, a exclusão das culturas minoritárias do currículo escolar e, de sobremaneira, findando por categorizar o saber, elegendo uma amostra cultural única.

Ademais, o currículo monocultural, por menosprezar a riqueza da diversidade cultural e seus contextos, abre mão de padrões cultu-

rais que dão significado à vida. O que requer urgência na proposição de ações que enfatizem a formação humana; bem como o estímulo às trocas entre os grupos culturais e, obviamente, o enriquecimento mútuo. Tal perspectiva demanda a articulação de um currículo para o encontro, no qual o planejamento, a avaliação e a aprendizagem da pluralidade cultural encontrem espaço. Decorre aí, uma possibilidade de acesso da perspectiva monocultural para a pluricultural.

RESULTADOS

Este estudo favoreceu, no sentido de assimilar a viabilidade do trato pedagógico sobre a diversidade. A apresentação prévia dos projetos em desenvolvimento na instituição, possibilita compreender o significado de uma proposta formativa de educação pluricultural, tratando-se, em primeiro lugar, de iniciativas pedagógicas atreladas ao desafio e esforço de propor situações de ensino que fujam dos ditames do currículo monocultural. Pensar a pluriculturalidade é olhar o todo e suas partes, implicando uma espécie de ruptura com o modelo convencional de ensino predominante na sociedade brasileira.

Pode-se dizer, em conformidade com a descrição de suas práticas cotidianas, via explicitação das propostas presentes nos seus projetos que, a Epok manifesta forte ênfase sobre e para o trato pedagógico da cultura africana e afro-brasileira, primordialmente. Contudo, tal observação não se aplica a uma crítica, estando apenas a título de interpretação quanto ao empenho e rigor com que a instituição atua em suas propostas pedagógicas ante aos temas peculiares com que atua.

Em suma, o tema pluralidade cultural ou pluriculturalidade, ao vincular-se às questões da educação, tem como cerne, a valorização de características socioculturais, de gênero, religiosas, étnicas, entre outras. À guisa múltiplas manifestações culturais e dos diferentes grupos que selam a diversidade da população brasileira, uma proposta de educação pluricultural deverá prezar, de forma diferenciada, o trato de questões pertinentes à diversidade cul-

tural. Logo, as diversas heranças culturais presentes na população brasileira passam a ser o fito para um trabalho pedagógico peculiar. Em outras palavras, um trabalho visando à formação de novas mentalidades, culminando com a superação de preconceitos, discriminações, estereótipos e da exclusão social, como um todo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar, 2012.

ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA. *Projeto Afoxé Ayó Delê*. Disponível em:

<http://www.vilaesperanca.org/?page_id=2968>. Acesso em 26.06.2017.

_____. *Projeto Ancestralidade “Festa dos avós”*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=14>. Acesso em 26.06.2017.

_____. *Projeto Brinquedoteca Alegria do povo*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=58>. Acesso em 26.06.2017.

_____. *Projeto Capoeira Angola*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=93>. Acesso em 26.06.2017.

_____. *Projeto Cine Vila*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=19>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Dançaterapia*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=15>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Escola na roça*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=2970>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Escola Pluricultural Odé Kayodê*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=6>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Ewé – Educação Ambiental*. Disponível em:
<http://www.vilaesperanca.org/?page_id=195>. Acesso em
03.07.2017.

_____. *Projeto Festa da terra*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=2989>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Filosofando*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=57>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Inclusão digital*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=169>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Rádio da Vila*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=7>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Sacyzada*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=196>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Samba de roda*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=3287>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Tornar-se mulher*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=1544>. Acesso em 03.07.2017.

_____. *Projeto Vivências Culturais – Ojô Odê e Porancê Poranga*. Disponível em:

<http://www.vilaesperanca.org/?page_id=1563>. Acesso em
26.06.2017.

_____. *Projeto Xirê Iriti Lonã*. Disponível em: <http://www.vilaesperanca.org/?page_id=2972>. Acesso em 03.07.2017.

GABRIEL, Carmen Tereza. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. 255 p.

GOMES, Pérez A.I. As funções sociais da escola: reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, Gimeno; GOMES, Peres A. L. *Compreender para transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa - 4ª ed. São Paulo Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário e a avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ROCHA, Tião. *As pedagogias do CPDC*. Disponível em <<http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/#>>. Acesso: 18/02/2017.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. São Paulo: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escolas, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia*. São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007.

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: O QUE A PRÁTICA DOCENTE REVELA

Marlene Barbosa de Freitas Reis¹; Gislene de Freitas²

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa em andamento, que busca compreender a importância do letramento digital na formação do professor tomando por base empírica sujeitos de duas escolas da primeira fase do Ensino Fundamental. Assim sendo, objetiva-se discutir se os processos formativos pelos quais os professores passaram em sua formação inicial contribuem para que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sejam integradas na prática pedagógica e como essa inserção tem ocorrido. Entendemos que a questão do letramento digital

-
- 1 Pós doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal (2015). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Inhumas. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com
 - 2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Anápolis. Professora da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. E-mail: gislenefreitaso@hotmail.com

é, ainda, um campo de investigação muito propício a discussões teórico-conceituais e, neste sentido, o presente estudo mostra-se relevante na medida em que coloca à tona os conceitos históricos e características do letramento e, em especial, do letramento digital, bem como as suas controvérsias e problemáticas relacionadas à formação do professor. A metodologia utilizada baseia-se em entrevistas feitas com professoras de duas escolas na cidade de Inhumas, Goiás. Foram utilizados como referenciais teóricos autores como Soares (2002), Kleiman (1995), Ribeiro (2008), Buzato (2006), Braga (2007), Freitas (2010), Pischetola (2015; 2016). Os resultados preliminares mostram a necessidade de experienciar o letramento digital na formação inicial de modo transdisciplinar visando uma preparação desse professor para que este saiba trabalhar com essas tecnologias em sua prática docente e, que a formação docente para a era digital na qual vivemos, vá além da mera instrumentalização do professor para o uso dessas tecnologias, bem como compreender melhor esse universo tecnológico.

Promover a formação do professor em um mundo contemporâneo tem-se tornado um processo cada vez mais desafiador, principalmente, quando nos vimos inseridos em uma sociedade em que impera o conhecimento e a informação. Sabemos que o uso da tecnologia, e em especial a digital, vem provocando alterações significativas nos modos sociais e culturais dos agentes educativos. Todas as formas de relação vêm sofrendo alterações graças às mudanças ocorridas na sociedade e no mundo como um todo especialmente a partir do início do novo século. Tais transformações ocorrem, principalmente em função da presença das mídias digitais, em especial a internet, em ambientes sociais variados inclusive em instituições escolares.

Discutir a importância do letramento digital na formação do professor visando a inserção da tecnologia na prática pedagógica e como os resultados de sua utilização podem possibilitar melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem é a base da proposta dessa pesquisa na qual se trabalha com a concep-

ção de que o letramento digital pode não estar ainda presente na formação acadêmica do professor. Nesta investigação, caracterizada como pesquisa qualitativa, apresentamos e discutimos aspectos sobre o letramento, em especial o letramento digital, relacionando-os às questões sobre a integração das TICs em ambiente escolar e de como são trabalhadas nesse ambiente.

As reflexões, apresentadas neste trabalho, são frutos de análises de pesquisa desenvolvida junto a duas escolas da primeira fase do Ensino Fundamental, localizada no município de Inhumas, Goiás. Baseou-se nos seguintes referenciais teóricos: Soares (2002), Kleiman (1995), Ribeiro (2008), Buzato (2006), Braga (2007), Freitas (2010), Pischetola (2012; 2016), autores que discutem sobre letramento em suas diversas raízes, inclusive na era digital, bem como a questão da formação do professor para uso e integração das TICs na prática pedagógica. Quanto à parte empírica, constituiu-se de entrevistas sobre as práticas pedagógicas obtidas junto à duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos da nossa pesquisa empírica. Cabe ressaltar que esse recorte tem aprovação e o consentimento das participantes da pesquisa com o sigilo de suas respectivas identidades.

O trabalho que apresentamos está organizado em dois itens. No primeiro, será apresentado uma breve retrospectiva histórica, conceitos do letramento digital e sua interface com a formação do professor, e no segundo item, serão apresentadas reflexões sobre os fragmentos das entrevistas tendo em vista como ocorre a integração das tecnologias na prática docente. Seguem-se algumas considerações finais.

Entendemos que o presente estudo pode ser considerado relevante na medida em que nele são apresentadas, reflexões e inquietações teóricas e metodológicas que envolvem a problemática do letramento digital na formação do professor podendo revelar como essa formação orienta a inserção das TICs na prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação e como essa inserção acontece na prática docente.

BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA, CONCEITOS DO LETRAMENTO DIGITAL E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Braga (2007) relata em seus estudos sobre letramento (*literacy*) que até meados de 1970 tais discussões tendiam a desconsiderar as diferenças entre língua oral e língua escrita onde as pesquisas tendiam a analisá-las de forma excludente. Ainda segundo a autora, a partir da década de 1980 duas grandes mudanças nortearam as pesquisas sobre a linguagem: passou-se a considerar a análise da fala e da escrita de forma não excludente como também as pesquisas de cunho socioantropológico fizeram da escrita objeto de análise.

No Brasil o termo letramento integra o discurso de especialistas das áreas de Educação e de Linguística desde a década de 1980, e desde então, a maneira de pensar em relação à leitura e à escrita vem-se transformando enormemente. Assim letramento, no sentido tradicional, é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.81), mas também “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p.145).

Vários estudos têm mudado as visões de pesquisadores no que se refere à linguagem e ela passa a ser vista como prática social dentro de um processo dinâmico em contextos significativos da atividade social em todos os seus aspectos, sejam eles escolares, familiares, comunitários, profissionais, religiosos etc. Assim, a palavra “letramento” tornou-se usual em português a partir da tradução feita por Mary Kato (1986) para o termo “literacy”, que aparece frequentemente nos estudos sobre leitura e escrita publicados em língua inglesa.

Segundo Buzato (2006, p. 9) autores anglófonos “entendem ‘literacy’ como um conceito que engloba desde as habilidades básicas até as práticas comunicativas que envolvem diferentes sistemas de representação, meios/tecnologias e seus usos sociais”. No caso da escrita tradicional/impressa, esses autores utilizam o termo “literacy”, mas também utilizam o termo (“computer literacy”) no caso do uso de computadores.

Foi principalmente a partir da segunda metade da década de 1990 e, a partir da virada do milênio, que vários estudos voltaram seu olhar para uma nova prática letrada que passou a ser denominada “letramento eletrônico ou “letramento digital”. Com a introdução e difusão ampla da internet em nossa sociedade, o conceito de letramento foi revisado no sentido de compreender melhor as práticas e os eventos sociais de leitura e de escrita na cultura digital ou cibercultura, e passou então a ser denominado letramento digital. Ribeiro (2008, p.34) então, denomina o letramento digital como “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever) ”.

Para tanto, Soares (2002) afirma que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso destas em suas práticas de leitura e de escrita, resultando em diferentes *letramentos*. Buzato (2006) toma o letramento digital como prática social culturalmente constituída em que conjuntos de letramentos a partir de dispositivos digitais se apoiam, se entrelaçam e apropriam mútua e continuamente.

Assim, o letramento digital é mais que o conhecimento técnico relacionado ao uso do computador, ou seja, o uso de teclados, das interfaces gráficas e dos programas de computador. A linguagem digital inclui, ainda, a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Nesse sentido, Xavier assevera que

[...] um conjunto de informações e habilidades mentais devem ser trabalhados com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2002, p.1).

De acordo com esse pensamento, a tarefa das instituições formativas e dos processos educativos é desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das novas exigências postas pela contemporaneidade. Para tanto Freitas (2010, p. 345) afirma que em sua formação inicial o professor deve “experieciar o letramento digital no próprio processo pedagógico” como aluno durante seu processo de formação a fim de que saiba integrar a tecnologia digital à sua prática profissional, e dessa forma, transformá-la para melhor inseri-la no contexto da aprendizagem do aluno. E, ainda, de acordo com essa mesma autora, o letramento digital deve permear todo processo de formação, pois assim afirma

chego a pensar que essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, **no interior de todas as disciplinas** nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experieciar o letramento digital no próprio processo pedagógico (FREITAS, 2010, p.345 grifo nosso).

O grifo acima nos indica como o letramento digital deve ocorrer na formação inicial para que o professor possa experieciá-lo no seu próprio processo pedagógico. Nesse sentido Pischetola (2012) amplia nossa discussão ao sinalizar que é necessária uma articulação da introdução das tecnologias no currículo juntamente com a revisão das práticas de ensino de modo que as duas ações devem acontecer simultaneamente, pois sem a introdução das tecnologias no currículo não é possível desenvolver o letramento

digital, sem o letramento digital os professores poderão ter dificuldade de desenvolver habilidades necessárias para lidar com tais tecnologias. Para tanto assevera que

um elemento-chave da reforma educacional é uma formação de professores que tenha como objetivo a articulação da introdução das TIC no currículo e a revisão das práticas de ensino, a fim de ajudar os professores no desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com a gestão de novos ambientes de aprendizagem (PISCHETTO-LA, 2012, p. 94-95 grifos nosso).

Também de acordo com essa ótica, Gatti e Barreto (2009) em um relatório de pesquisa intitulada: *Professores do Brasil: impasses e desafios* que teve como objetivo oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil, revelou que há ausência de disciplinas que focalizam a temática dos usos do computador/internet na prática pedagógica. Foi apurado ainda que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula se apresenta muito reduzida.

Neste sentido julgamos necessário ainda, que em sua formação, esse currículo possa promover atitudes crítico-reflexivas no professor de modo que ele seja levado a refletir sobre o quê, como e por que ensinar, uma vez que segundo Warschauer (2007 apud SILVA, L., 2012), o advento desses avanços tecnológicos, transforma radicalmente o quê, como e onde a aprendizagem acontece. É importante que a formação docente para a era digital na qual vivemos vá além da mera instrumentalização do professor para o uso dessas tecnologias.

A proposta educacional precisa se reconstruir constantemente em função desses avanços tecnológicos o que implica também uma mudança de paradigma. Sendo assim, não diferente da maioria dos profissionais, o professor carece de buscar novas metodologias condizentes com essa nova configuração educacional.

Por outro lado, uma proposta inovadora tem encontrado resistência em relação à forma metodológica de ensino que insiste em se manter no paradigma tradicional, pois a linearidade e o paradigma conservador como processo de aprendizagem ainda vigoram no âmbito escolar.

Behrens, pesquisadora sobre o paradigma emergente ou paradigma inovador, nos indica um possível caminho a percorrer para que ocorra a mudança ou superação do paradigma conservador. Nesse sentido afirma que

a chance de alterar um paradigma pedagógico vem aliada à criação de espaços coletivos para discussão dos pressupostos teóricos e práticos que caracterizam uma opção metodológica. Um professor não altera sua prática pedagógica, se não estiver convencido de que será um ato significativo na sua relação ensino/aprendizagem (BEHRENS, 1999, p. 388).

Na realidade, cabe **às instituições formadoras** oferecerem formação docente com a preocupação de dar suporte e desencadear a reflexão com os professores sobre suas práticas pedagógicas. Sabemos que a tecnologia está cada vez mais presente em todos os setores da sociedade, e, como consequência não deixa de estar presente também na vida de nossos alunos que por sua vez são os sujeitos que ocupam os espaços das salas de aula.

Computadores, televisão, *pen-drives*, projetores e outros recursos surgem como ferramentas que podem apoiar o professor em sua prática pedagógica permitindo elevar o nível de possibilidades no auxílio à produção do conhecimento. Porém, para que de fato isso ocorra, os educadores terão que modificar suas antigas práticas buscando novas maneiras de atuação. É nesse sentido que apresentamos trechos da entrevista realizada com professoras do 5º ano do Ensino Fundamental a fim de refletir sobre a prática docente quanto ao uso dessas ferramentas. As principais perguntas que nortearam a pesquisa foram: como você vê a questão de tra-

balhar com as TIC no contexto escolar? Em sua formação você estudou sobre as TICs e como trabalhá-las pedagogicamente em contexto escolar? Se sim, em qual disciplina e o que aprendeu de mais relevante?

O LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES E INTEGRAÇÃO DAS TICs NA PRÁTICA DOCENTE: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para realização do trabalho empírico desta pesquisa, realizamos entrevistas³ com duas professoras da primeira fase do Ensino Fundamental na cidade de Inhumas – GO. No decorrer da entrevista semiestruturada, foram propostas perguntas abertas para que as entrevistadas se sentissem à vontade para responderem de acordo com a realidade social e educacional de cada uma, com base nas informações que as participantes detêm. Ludke & André (1986) afirmam que essa é a verdadeira razão da entrevista, pois,

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Esta entrevista objetiva verificar se a formação acadêmica trabalhou o letramento digital do professor de modo que garanta a integração das TICs na sua prática pedagógica e como essa integração acontece. Pretende-se também perceber nuances dessa prática docente uma vez que o contexto social, econômico e cultural onde essa prática acontece são diferentes.

3 Entrevistas realizadas em 08/08/2017

Nesta seção, apresentamos e analisamos os fragmentos recorrentes em relação aos aspectos positivos e negativos na visão das professoras. Utilizamos a sigla P1 (primeira professora) e P2 (segunda professora) para distinguir as falas e facilitar a identificação das mesmas. Para tanto, apresentamos as perguntas na íntegra antes de cada análise e os fragmentos dos textos das professoras no corpo da análise discutindo-os à luz dos referenciais teóricos que embasam essa pesquisa.

Pergunta 1: Como você vê a questão de trabalhar com as TICs no contexto escolar?

A importância de se trabalhar com as TICs no contexto escolar, e, principalmente na prática pedagógica foi enfatizada logo no início dos comentários das duas professoras entrevistadas. O interessante foi que ambas fazem essa afirmação não pelo viés do professor como aquele que detém o conhecimento e por isso sabe o que o aluno precisa, mas sim, pelo viés do aluno, demonstrando que o compreende como alguém que já nasceu nesse universo cibernético conforme podemos observar na resposta das professoras: “eu acho importante trabalhar com as tecnologias visto que os alunos estão bem avançados nesse sentido, eles já chegam na escola com muito conhecimento” (P1, 2017); “em primeiro lugar é importante que a gente tenha consciência de que nossos alunos vivem no contexto tecnológico, então eu não posso ignorar essa linguagem, esses recursos tecnológicos. Se eu quiser ter uma metodologia eficaz eu vou ter que entrar no contexto dos meus alunos e eles estão muito apropriados da tecnologia, então para minha metodologia não caia no total tradicionalismo, não fique estagnada, não fique ultrapassada, é importante que eu use as tecnologias” (P2, 2017). Percebe-se pela fala dessas professoras que elas compreendem que as novas gerações são extremamente fluidas, flexíveis, dinâmicas, abertas à aprendizagem e que tais características têm implicações nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo portanto, especial atenção por parte dos professores de modo que sejam capazes de criar contextos favoráveis à

aprendizagem dos estudantes de forma criativa e inovadora. Assim sendo “os docentes precisam ter uma nova postura com os alunos. Precisam trabalhar em conjunto com eles, criando, instigando e tornando a sala de aula um espaço de colaboração” (WEBER; BEHRENS, 2010, p. 264).

Pergunta 2: Você considera que as ferramentas tecnológicas são relevantes para o cotidiano (pessoal e profissional)? Por quê? Quais você usa cotidianamente e profissionalmente?

Uma das afirmações recorrentes nas teorias decorrentes de estudos e pesquisas no que se refere ao trabalho com as tecnologias no âmbito da sala de aula pelo professor é a ideia de resistência. Ao contrário do que é afirmado, as falas das professoras anunciam um outro olhar em direção a essas tecnologias. Assim afirmam: “eu sempre pesquiso um conteúdo pra poder passar para eles [alunos], eu busco muito na internet na minha casa e faço eles [alunos] buscarem em casa também porque o laboratório de informática não está funcionando, às vezes [...] eu uso muito a TV [...] pra mim, eu uso é a internet, pra buscar atividades diferenciadas e atualizar” (P1, 2017); “eu gasto [tempo] agora pesquisando no computador, eu assisto vídeo aula [...] pesquiso experiências de outros professores, a internet disponibiliza uma série de conteúdos riquíssimos, então a gente tem que saber usar, é uma ferramenta maravilhosa de quem sabe usar [...] e no meu cotidiano eu uso o computador, dentro da sala de aula eu uso muito meu celular, eu uso muito o *datashow* [...] aqui na escola a gente tem o laboratório então os alunos tem acesso ao computador” (P2, 2017).

Em vista dos resultados da segunda questão, é possível depreender que as professoras compreendem que é importante fazer uso das tecnologias e que, também, o professor deve ser capaz de saber o que fará com elas, isto é, “que seja capaz de avaliar se o uso que faz da mídia provoca algo positivo em sua vida” (TOSCHI, 2014, p.2). Diante desta realidade, muitos desses professores estão buscando conhecimento e adaptação ao mundo digital, pois

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 (KENSKI, 2004, p. 77).

Outra questão relevante para se destacar é a dos tipos de tecnologias utilizadas pedagogicamente e que foram destacadas pelas professoras entrevistadas: a internet, a TV, celular e *datashow*. É importante destacar que quando se fala em tecnologias é preciso ter claro que esse conceito engloba tanto as tecnologias tradicionais quanto as digitais. E isso significa que o professor pode e deve utilizá-las em suas atividades de ensino. Nesse sentido, Weber e Behrens apontam que

a televisão é um recurso tecnológico mais antigo, mas nem por isso ultrapassado. A linguagem que é transmitida na TV, mesmo em sala de aula, é retida pelos alunos numa mistura de aprender e brincar, com a velocidade de imagens que é natural para todos hoje em dia, o que faz com que o interesse se amplie (WEBER; BEHRENS, 2010, p. 266).

Seguindo essa compreensão podemos afirmar que as tecnologias têm a possibilidade de ampliar as fontes de pesquisa disponíveis para o desenvolvimento dos alunos e da docência em sala de aula.

Pergunta 3: A escola possui laboratório de informática? Se sim, como ele é usado? Você costuma utilizá-lo? Com qual frequência?

Kenski (2013, p.63) afirma que “por mais que consideremos as mudanças ampliadas ocorridas na cultura contemporânea com a banalização do uso das mídias digitais”, isso não significa que essas

facilidades permitem acesso generalizado para todas as pessoas. Isso ficou claro nos seguintes comentários das professoras: “no caso aqui o laboratório de informática não está funcionando” (P1, 2017); “a escola possui um laboratório de informática, mas a partir desse ano [...] só que não está sendo muito utilizado, só dois computadores estão funcionando” (P2, 2017). Ainda segundo Kenski (2013, p. 65), há “a necessidade urgente para a ampliação do acesso à internet a baixo custo [...] e, além disso, a melhoria da qualidade do acesso às redes digitais de banda larga que é oferecido no Brasil”.

Sabemos que, entre outros fatores, um dos pressupostos para que o indivíduo possa exercer plenamente sua cidadania é a condição de incluído, e nesse sentido, estar incluído digitalmente passa também pela questão do acesso à informação, ou seja, a desigualdade de qualidade de acesso às redes digitais contribui para a divisão do país em dois segmentos distintos: os incluídos ou os não incluídos digitalmente. No caso analisado, o laboratório de informática, que pode ser considerado como um ponto de inclusão digital, por não funcionar faz com que o acesso à informação seja negado aos alunos, o que lamentavelmente promove e acentua a desigualdade social por meio da exclusão digital e, assim, “limita a participação dos cidadãos na esfera pública e põe em dúvida o tipo de ‘democratização’ que está sendo posto em prática” (PISCHETOLA, 2016, p.20).

Pergunta 4: Você usa a tecnologia em suas atividades de ensino? Se sim, quais você tem mais segurança? Se não, quais os motivos que te impede de usar? Você tem facilidade em determinar, de acordo com as necessidades e os recursos disponíveis, qual ferramenta utilizar em cada situação didática? Justifique.

Esta pergunta foi pensada com o objetivo de identificar as habilidades e competências que os sujeitos da pesquisa possuem uma vez que essas são necessárias para trabalhar as TICs em sala e, porque também, seu uso pressupõe a necessidade de um mínimo de conhecimento e domínio no manuseio dessas tecnologias es-

colhidas para a atividade a ser realizada. Nesse sentido quando as professoras relatam que: “eu uso muito a TV [...] pra mim, eu uso é a internet, pra buscar atividades diferenciadas e atualizar” (P1, 2017); “eu uso sim, [...]na verdade a que eu mais tenho dificuldade de usar é o datashow, na verdade eu tenho dificuldade de instalar [...] mas em relação a computador, celular, tablet e televisão eu consigo utilizar bem” (P2, 2017), significa que ter acesso a computadores, *tablets*, *smartphones* ou fluência no uso dessas mídias de informação e comunicação, embora sejam elementos necessários, não garante um bom ensino, em outras palavras, o uso dessas tecnologias pelo professor em sala não garantirá aos seus alunos uma aprendizagem eficaz e significativa, uma vez que é preciso “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” (KENSKI, 2004, p. 77).

De acordo com as pesquisas de Freitas (2010) uma das questões que desencadeou reflexões sobre o letramento digital na formação de professor é a que este deve ser visto como um “aprendente” e, nesse sentido, é preciso rever seu novo papel no processo de aprendizagem a partir da construção do letramento digital como um conhecimento necessário. Corroborando com essa ideia, Xavier (2002) considera que esse novo letramento impõe

uma necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2002, p.1)

Espera-se, neste sentido, que as universidades possam oferecer cada vez mais cursos de formação que preparem os professores para que saibam integrar as tecnologias de forma crítica

e reflexiva na sua prática pedagógica, desenvolvendo assim, seu letramento digital. É verdade que as mudanças ocorridas no método de ensino dos professores se modificaram com a inserção da tecnologia, assim a prática docente deve se ambientar em novos formatos, se apropriar dos conceitos do novo paradigma existente na atualidade: o paradigma inovador. Trabalhar, pois, com as tecnologias nos espaços da sala de aula pressupõe uma mudança de paradigma, isto é, não privilegiar a transmissão e reprodução do conhecimento, mas a superação disso, a construção e produção do conhecimento, princípios propostos por Behrens (1999).

As professoras quando questionadas em relação à seleção de ferramentas a serem utilizadas de acordo com a situação didática levando em consideração os recursos disponíveis, apresentam as seguintes respostas: “o que eu tenho mais facilidade mesmo é a TV que o datashow é o mais trabalhado [...] e os computadores no momento não estamos utilizando” (P1, 2017); “Sim, até porque quando faço meus planos de aula gosto de pesquisar [...] vídeos, livros didáticos [...], mas quando vejo que esse conteúdo ficaria mais rico, mais interessante com um vídeo, com filme pra mostrar a realidade pro aluno, aí eu consigo determinar a meu ver, eu consigo escolher bem pra que a aula fique dinâmica e acessível aos alunos” (P2, 2017). Diante das colocações acima, percebemos que o critério de escolha e seleção das ferramentas a serem utilizadas em sala são definidos de acordo com os recursos disponíveis, mas também, com a familiaridade com a ferramenta, no caso a TV. Essa atitude tem o “princípio da ‘utilização estratégica’ das TIC, apresentado em 2004 pela UNESCO” (PISCHETOLA, 2012, p. 95). Nesse sentido, a autora esclarece que

Nessa visão, o uso da tecnologia é baseado principalmente na compreensão das diferentes ferramentas disponíveis (tipos de software, banco de dados, ferramentas de rede, etc.), e a capacidade do professor de determinar, de acordo com as necessidades e os recursos disponíveis, qual ferramenta utilizar em cada situação didática (UNES-

CO, 2004, pag. 26). [...] precisa-se de uma abordagem que combine o uso de laptops/tablets com outras mídias mais tradicionais (jornal, rádio, televisão), em relação aos tempos e formas de alcançar os objetivos que o professor queira alcançar (PISCHETOLA, 2012, 95).

Concordamos com a autora ao trazer essa afirmação pois entendemos que um ensino que queira inserir as tecnologias nas atividades pedagógicas precisa de uma metodologia que trabalhe com a ideia de “integração”. Uma metodologia que saiba integrar o velho e o novo, o analógico e o digital, o real e o virtual de acordo com os objetivos que o professor pretenda alcançar.

Pergunta 5: Em sua formação (citar qual formação) você estudou sobre as TIC e como trabalha-las pedagogicamente em contexto escolar? Se sim, em qual disciplina e o que aprendeu de mais relevante?

As narrativas das professoras que ora apresentamos denunciam lacunas na formação inicial de professores com relação à questão da integração das tecnologias: “eu sou graduada em Pedagogia, [...] aprendi sobre a importância da tecnologia na minha formação, só que não aprendi profundamente, mas o que venho aprendendo no decorrer do tempo é que a tecnologia é algo muito importante, mas você tem que saber utilizar isso na sala de aula, você tem que saber passar para seu aluno, qual é a importância, o que é de bom que ele vai tirar dali e o que não é de proveito [...]” (P1, 2017); “me formei em Pedagogia, nós tivemos a disciplina de Mídias no primeiro ano e depois no quarto ano, no primeiro ano a gente estudou a história do cinema, aprendeu a usar o recurso de filme, de vídeo no contexto escolar. E já no quarto ano de Pedagogia, nós trabalhamos mais em relação ao computador, então aprendemos a abrir blogs, aprendeu a lidar com vídeos, montar vídeos com os alunos, os alunos organizariam esse tipo de mídia, então, a gente estudou tecnicamente e pedagogicamente [...] qual a relevância disso para os alunos, e uma das coisas que foi mais enfatizado é que esse é

contexto dos alunos, é a linguagem que os alunos estão habituados a utilizar e que uma aula pode ser muito mais interessante, muito mais viva e rica se o professor souber utilizar isso” (P2, 2017). Essas narrativas dão indícios de como podem estar organizados os processos de formação inicial de professores com relação à questão da integração da tecnologia no atual contexto educacional. O “avanço tecnológico e científico introduz novas demandas sociais e educacionais, exigindo do professor um perfil que nem sempre ele possui devido, muitas vezes, à precariedade de sua formação profissional.” (MANGAN; SARMENTO e MANTOVANI 2010 *apud* PISCHETOLA, 2016, p. 38).

Riedner e Pischetola (2016) ao fazerem uma breve contextualização das pesquisas sobre as tecnologias digitais na formação de professores elencam vários resultados obtidos a partir dessas pesquisas. Por questão de espaço não descreveremos todas as pesquisas elencadas pelas autoras, mas somente aquelas que são mais pertinentes ao tema em discussão. As autoras citam a pesquisa de Fantin e Rivoltella que investigaram os usos das mídias e tecnologias pelos professores da educação básica. Segundo as autoras os dados dessa pesquisa apontam que

embora os professores reconheçam a importância das tecnologias digitais e tenham uma visão positiva sobre seus usos, eles ainda consideram a tecnologia apenas como “recurso” que facilita o trabalho pedagógico, mas não como cultura, ou seja, não enxergam as mídias e tecnologias como objetos socioculturais (RIEDNER; PISCHE-TOLA, 2016, p. 39).

A fala da professora P1 ao afirmar que “aprendi sobre a importância da tecnologia na minha formação, só que não aprendi profundamente” (P1, 2017), e a da P2 “a tecnologia é algo muito importante, mas você tem que saber utilizar isso na sala de aula” (P2, 2017) comprova a questão colocada pelas autoras quando as professoras entrevistadas deixam transparecer sua percepção a

respeito da importância das tecnologias. No entanto, como bem sinaliza as autoras, muitas vezes essa “importância” está associada à ideia de “recurso”. E o recurso é utilizado na maioria das vezes para facilitar o trabalho do professor. Assim a professora ao fazer a afirmação “tem que saber utilizar”, tal afirmação pode trazer subtendido essa ideia que acabamos de mencionar. Em outras palavras, é preciso, que se trabalhe com a tecnologia na perspectiva de prática cultural de tal modo que essa tecnologia não seja vista apenas como “recurso” que facilita o trabalho pedagógico, mas como cultura, ou seja, onde as mídias e tecnologias são como objetos socioculturais (RIEDNER; PISCHELOLA, 2016).

Outra pesquisa citada pelas autoras Riedner e Pischetola (2016) é a de Kenski (2013), que ressalta a predominância das práticas tradicionais nas salas de aula do ensino superior, principalmente aulas baseadas na exposição oral do professor, tendo como consequência o distanciamento da cultura digital nos cursos e nas aulas presenciais e a distância do ensino superior.

Quando comparamos o seguinte trecho da fala da professora, “nós tivemos a disciplina de Mídias no primeiro ano e depois no quarto ano” com as pesquisas de Gatti e Barreto, entendemos que os resultados obtidos nessa pesquisa pode ampliar nossa reflexão a respeito da integração da tecnologia no currículo do curso, especialmente o de Pedagogia. Por exemplo, foram analisados 71 cursos e 3.107 disciplinas obrigatórias sendo que desse total, apenas 22 disciplinas apresentam conhecimentos relativos à tecnologia, o que seria 0,7% do total de disciplinas obrigatórias. As disciplinas optativas analisadas, de um total de 406, apenas 13 apresentam conhecimentos relativos à tecnologia, o que seria 3,2% do total de disciplinas optativas.

Fantin (2012 *apud* RIEDNER; PISCHELOLA, 2016) também analisou os currículos dos cursos de Pedagogia de 38 universidades. Nessa análise observou nas ementas diversos enfoques: umas com um caráter mais teórico e conceitual, outras de caráter mais instrumental e outras de caráter mais pragmático

sobre os usos pedagógicos das ferramentas tecnológicas na educação. Entretanto, apesar de indicar uma mudança, as disciplinas ainda parecem marcadas pelo aspecto instrumental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos nosso estudo, percebemos a complexidade que envolve o letramento digital nos processos formativos, porque ainda é um conceito que vem sendo pesquisado e discutido no âmbito acadêmico e, principalmente, por se tratar de formação de professor. Muitos professores ainda desconhecem as teorias sobre o letramento digital. Assim, lacunas na formação do professor como ausência de disciplinas que trabalhem a tecnologia de forma transversal, articulação da integração dessa no currículo, falta de investimento na infraestrutura da educação, em especial, na capacitação inicial dos docentes, entre outros, pode disseminar mais ainda, a discriminação ou, ainda, incentivar o uso inadequado das práticas de letramento digital, isto é, pode implicar em um mal-uso das tecnologias, sejam elas tradicionais ou digitais, nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

No que tange ao trabalho empírico realizado junto às professoras da primeira fase do Ensino Fundamental o que ficou evidenciado é que o que orienta o uso e a integração das TICs na prática docente e como essa integração ocorre é a *formação* que receberam nos cursos de formação. Ficou evidente também que o letramento digital precisa ser mais trabalhado nos processos formativos a fim de que os professores sejam preparados para trabalharem as tecnologias com maior frequência e com menos dificuldade em sua prática docente tanto no sentido instrumental quanto no sentido de conhecer as potencialidades que as ferramentas oferecem para serem utilizadas em atividades de ensino.

Com relação ao acesso ao laboratório de informática temos clareza que a mera inserção e mesmo a “integração” das tecnologias em qualquer nível de ensino não significa mudança nas

práticas e metodologias. Porém, ter o direito ao “acesso” a computador/internet é o primeiro passo para que as desigualdades sociais, ou a exclusão digital, seja minimizada. A pesquisa revelou também que no curso de Pedagogia, curso no qual as professoras se formaram, as disciplinas que se destinam à tecnologia são ainda como incipientes em relação às demais do currículo.

Nesse sentido, entendemos que a inserção da tecnologia nos processos formativos, em especial nos do curso de Pedagogia, precisa ser (re)discutida a fim de que os referenciais teórico-metodológicos desses cursos permitam ao professor experienciar o letramento digital ao longo de todo o curso em sua formação inicial. Todavia, é necessário que as tecnologias, sejam elas tradicionais ou digitais, permeiem o currículo de forma transversal de modo que contribuam para formar profissionais que tenham condições de integrar os usos da tecnologia na escola. Desse modo, farão parte de um processo de formação ampla, de aprendizagem ativa e de construção de pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, 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. Disponível em: <http://www.ibes2k9.com/docencia0312/Disciplinas/Educacao_na_Sociedade_Contemporanea/Professora/a%20pratica%20pedagogica%20contem.pdf> Acesso em 24 jan.2017.

BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 181-198.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. *Portal Educared*. São Paulo. 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/37703285/BUZATO_letramentos_digitais_e_formacao_de_professores.pdf?>. Acesso em 05 set. 2016.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em 02 set. 2016.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. (Orgs.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Tempos Tecnológicos e uma nova cultura de ensino e aprendizagem. In: *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). 1.ed. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

PISCHETOLA, Magda. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

_____. Formação de professores para a promoção de projetos de inclusão digital sustentáveis. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 13, n. 02, jul/dez. 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org> > Acesso em: 15 de Mai. 2017.

RIEDNER, Daiani. D., & PISCHETOLA, Magda. (2016). Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? *Educação, Formação & Tecnologias*, 9 (2), 37-55 [Online]. Disponível em: < <http://eft.educom.pt> >. Acesso em: 22 de Ago. 2017.

RIBEIRO, Ana. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 243f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, Luciana de O. A formação do professor da educação básica para uso da tecnologia: a complexidade da prática. In: BRAGA, Junia (Coord.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em 02/09/2016.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Inclusão digital, Conhecimento e Cidadania*. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/286%20>

inclus%C3%83O%20digital,%20conhecimento%20E%20cidadania.pdf. Acesso em 15/03/2017.

XAVIER, Antônio Carlos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2002. Disponível em <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 02/09/2016.

WEBER, Máira Amélia Leite; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias. *Revista Intersaberes*. Curitiba, a. 5, n.10, p.245-270, jul./dez. 2010

PRÁTICA DE ENSINO PARA PROFESSORES DE INHUMAS, GO E REGIÃO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES

Cristiana Ferreira Franco¹; Maria Angélica Peixoto²;
Maria Aparecida Rodrigues de Souza³

INTRODUÇÃO

A oferta, por parte da rede federal educação profissional científica e tecnológica, de curso de formação inicial e continuada (FIC) é uma demanda da sociedade atual que precisa atualizar-se

-
- 1 Coordenadora do curso de Formação Inicial e Continuada de Libras I e II do Instituto Feral de Goiás. Técnica Administrativa em Educação do IFG. Pesquisadora do GPEL (Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura). Email: cristiana.franco@ifg.edu.br.
 - 2 Doutora em Sociologia. Professora do Instituto Federal de Goiás. Pesquisadora do GPEL (Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura); NEAC (Núcleo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Contexto Social da Educação); NEPEC (Núcleo de Pesquisa e Estudo em Ensino de Ciência). Email: maria.angelica@ifg.edu.br.
 - 3 Mestre em Educação. Bibliotecária-documentalista do Instituto Federal de Goiás. Pesquisadora do GPEL (Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura) e NEPEINTER (Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares). Email: maria.souza@ifg.edu.br.

constantemente para fazer frente aos desafios que se apresentam no cotidiano. Sendo assim, as ofertas de curso nessa modalidade se avolumam e o Instituto Federal de Goiás (IFG)-Câmpus Inhumas vem ofertando para a comunidade formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) - uma demanda regional e necessária para garantir a integração do cidadão surdo nos mais variados espaços da vida social. O IFG cumpre assim, sua função social que é formar e capacitar profissionais de forma crítica e engajada, se envolvendo como sujeitos ativos nas transformações sociais. Nesse sentido, tem-se o entrelaçamento entre FIC visando contribuir com os processos formativos da comunidade. Tem-se também o entrelaçamento entre problema social e problema educacional e o objetivo é analisar a relação entre educação inclusiva e educação de surdos. Para tanto, buscou-se trabalhar módulos formativos que apresentam conceitos que busca transcender limites ao abordar a questão da língua de sinais e, que auxiliem no estudo da realidade concreta e que possa oferecer sólido arcabouço teórico capaz de lançar possibilidades para o aprofundamento da compreensão deste fenômeno. Nesse sentido, a presente proposta traz à baila experiências cujo objetivo é relatar a tessitura do trabalho pedagógico. Para tanto, apresentou-se a necessidade de conceber o curso de uma forma multidisciplinar e adoção de didáticas interdisciplinares, onde além das aulas de Libras os participantes pudessem abrir janelas informacionais e ver as possibilidades de trabalhar com a comunidade surda por meio das tecnologias assistivas, que foram exploradas pela Informática. Já com a Sociologia possibilitou-se transcender os lugares comuns, com temas como processos de socialização, impacto e limites das políticas públicas, entre outros. Com a Biblioteconomia abriu-se a possibilidade de busca e uso dos recursos informacionais no ensino de Libras. Tudo isso somado entrelaça possibilidades formativas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), visando promover curso de qualificação profissional técnico-científica, na sua legislação de criação, Lei nº 11.892/2008,

estabelece autonomia à instituição para criar cursos de formação inicial e continuada (FIC), segundo itinerários formativos. Esse tipo de curso objetiva o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, em conformidade com o Eixo Tecnológico de cada um de seus câmpus. O IFG hoje é composto por quatorze câmpus espalhados pelo Estado de Goiás e, também, por uma reitoria situada em Goiânia-GO.

Nesta perspectiva, o presente artigo tem o intuito de divulgar as experiências e práticas educativas de ensino que ocorreram no Curso FIC em Línguas de sinais brasileira (Libras) I e II ofertado pelo IFG-Câmpus Inhumas. Sua importância está em demonstrar o uso de metodologias e didática para o ensino e letramento crítico por parte dos professores que trabalham com inclusão. Acreditamos que a promoção de aulas cada vez mais eficientes cumpriram o seu devido objetivo de formar discentes críticos e autônomos.

Este artigo traz em seu corpo uma vivência na formação continuada de docentes da rede municipal e estadual de ensino de Inhumas e região, que vivenciam diariamente a complexidade da escola pública brasileira. Divulgar as pesquisas e as práticas de ensino-aprendizagem que têm baseado o FIC na instituição de ensino superior do IFG câmpus Inhumas é o que se propõe este artigo.

JUSTIFICATIVA

O FIC Libras I e II se fez necessário por dois motivos. Em primeiro lugar, para divulgação da Lei 10.436/2002 que instituiu a Libras como meio de comunicação no Brasil. Em segundo, ele visa a capacitar os profissionais, principalmente os da educação, para lidarem com as pessoas surdas. Assim, contribuir para mudar a realidade vivenciada, na sala de aula e em ambientes sociais, pelos(as) alunos(as) surdos(as). Nesse sentido, estamos atendendo ao decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei

supracitada, e orienta a inclusão de alunos(as) com necessidades especiais, nesse caso o surdo.

A reflexão proposta aqui tem como base o profissional que está diretamente ligado aos(às) alunos(as) surdos(as). Ele precisa se conscientizar da forma de ensino-aprendizagem por parte do(a) aluno(a), para propor projetos e ações educacionais que venham atender às necessidades do(a) cursista(a) surdo(a).

Para os(as) alunos(as) que são de outras áreas, que não seja a da educação, esse curso se fez necessário também. Ao ofertar o curso a qualquer público vem de encontro com as políticas (BIANCHETTI, 1998) de divulgação e socialização dessa língua emergente para com todos que direta ou indiretamente tem contato com pessoas surdas ou que oferecem serviços aos quais os(as) surdos(as) possam se interessar ou precisam usar.

Nesse sentido, é importante contextualizar a educação de surdos no interior da realidade nacional e da discussão sobre o processo educacional e políticas educacionais. Por isso, torna-se necessário uma introdução a questões como socialização, processo educacional, políticas educacionais e sua relação com a educação de surdos e sua especificidade.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Promover o diálogo e a integração do IFG com a sociedade na região da cidade de Inhumas e cidades circunvizinhas, possibilitando assim a troca de experiências, conhecimentos e saberes sobre a identidade, cultura e cidadania das pessoas surdas, bem como sua forma de aprendizagem.

Objetivos específicos:

- a. Proporcionar aos(às) cursistas a compreensão do processo educacional mais amplo e o contexto das políticas

educacionais relacionados com a especificidade da educação de surdos;

- b. Promover discussões e debates e, assim, propiciar aos professores e demais cursistas noções sobre como proceder caso eles tenham um(a) aluno(a) surdo(a) em sala ou tenha contato com eles durante alguma atividade;
- c. Apresentar noções básicas sobre como é o processo de aquisição da língua materna por cursistas surdos e quais são as propostas e abordagens pedagógicas propostas pela legislação brasileira na área;
- d. Conscientizar sobre a função sociointerativa da Libras para o aprendizado do(a) surdo(a), e assim, proporcionar aos professores e demais cursistas a capacitação para mudar as práticas educacionais e assim propor estratégias eficazes de ensino;
- e. Compreender as políticas educacionais e o neoliberalismo na sociedade contemporânea;
- f. Compreender a especificidade da educação de surdos;
- g. Analisar os obstáculos para a superação da marginalização/exclusão do(a) surdo(a) na sociedade contemporânea;
- h. Capacitar os(as) cursistas para busca e uso de recursos informacionais em bibliotecas na área de ensino de pessoas surdez.

METODOLOGIA

O Curso Libras I e II, ofertado no formato de extensão, está sendo ministrado presencialmente com um encontro semanal de quatro horas e, também, com atividades a distância, por meio da plataforma de aprendizagem Edmodo, correspondente a 20% da

carga horária total, 160 horas. O Curso foi organizado em seis módulos (Quadro 1).

Módulo	Ementa
1. Educação de surdos	Percurso histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo; Breve apresentação sobre a surdez e suas implicações educacionais; Introdução e socialização.
2. Processo educacional e educação de surdos	Educação e socialização; Educação escolar, políticas educacionais e neoliberalismo; Normalidade e marginalização; A especificidade da educação de surdos.
3. Educação digital das pessoas surdas	Uso do Edmodo; O uso das tecnologias em sala de aula.
4. Identidade e cultura surda	Libras e seus parâmetros; Classificadores para pessoas e animais; Tipos de verbos na Libras; A presença do intérprete em sala de aula; Análise do filme “A família Belier”.
5. Materiais informacionais	Recursos informacionais referentes à educação inclusiva de surdos; As tecnologias assistivas usada pela cultura surda; Análise do documentário “Sophia”.
6. Comunicação com a comunidade surda	Linguagem de sinais utilizada no processo de comunicação no dia a dia do cidadão em ambiente de convívio social.

Quadro 1 – Módulos e ementas do Curso Libras I e II.

Cada módulo teve uma temática em específico com eixo central no ensino de Libras. Daí houve a necessidade de uma equipe de professores com formação profissional multidisciplinar e com uma didática interdisciplinar: Letras, Informática, Sociologia e Biblioteconomia.

As aulas são desenvolvidas levando em consideração a abordagem comunicativa de ensino de línguas, em que são proporcionadas atividades em dupla ou em grupo. Não descartando os

trabalhos individuais, quando necessários. Promoveu discussões sobre as questões pedagógicas, teórico-metodológicas, das políticas de inclusão educacional, digital e social do surdo. Além disso, para tratar as temáticas supracitadas foram utilizadas atividades práticas e dinâmicas de grupo para que a assimilação dos conteúdos realmente seja efetivada.

Como a modalidade de ensino de Libras é visio-espacial, temos em algumas aulas a utilização de câmera de vídeo/de celular para que as atividades sejam filmadas e posteriormente usadas para *feedback*. Algumas atividades são solicitadas para que os cursistas filmem sua interpretação/tradução em Libras, esse trabalho é feito em casa.

Em momentos futuros realizaremos uma visita técnica em ambiente que usa a Libras para que os cursistas tenham contato direto com a cultura e comunidade surda. Tal visita tem o intuito de capacitar os professores que são os que estão diretamente ligados aos(as) alunos(as). Uma vez conhecendo as necessidades do indivíduo surdo, os professores poderão ampliar seus planejamentos e ministrar uma aula que cumpra realmente seu papel de atendimento, respeitando a diversidade linguística e sociocultural dos alunos surdos.

Em algumas aulas, tivemos a presença de um surdo para que os cursistas pudessem interagir com ele na língua alvo, ou seja, a Libras e assim ampliar seus conhecimentos.

Tivemos algumas aulas práticas em laboratório de informática em que os(as) cursistas tiveram acesso à plataforma de aprendizagem Edmodo, ambiente virtual usado para as atividades propostas a distância.

DISCUSSÃO TEÓRICA

As teorias que regem sobre o ensino de línguas orais como segunda língua são utilizadas também no ensino de Libras denominada de L2. Essas são metodologias e abordagens que se aproximam,

mesmo se tratando de línguas com modalidades diferentes: oral-auditiva e visio-espacial. Sabe-se que há semelhanças e diferenças entre as metodologias de segunda língua orais com as de sinais. Devido a isso se faz necessário estudá-las para entender melhor sobre como o ensino-aprendizagem ocorre de forma eficiente. Usamos referências no ensino de línguas orais, no entanto, adaptadas para o ensino de língua de sinais. Isso se dá devido a pouca referência na área do ensino de libras.

Como foi dito na metodologia, o método de ensino é o comunicativo em que predomina o uso da Libras nas aulas. Os(As) cursistas são levados(as) a se comunicarem em Libras. Como o curso é de Libras I e II, alguns cursistas estão tendo o primeiro contato com a língua em estudo. No entanto, isso não é problema para que eles entendam as aulas ministradas, pois é utilizado da Pedagogia Visual, proposta por Lacerda e Santos (2013) e Perlin (2016), para facilitar no ensino por parte dos professores, e na aprendizagem pelos alunos.

A Pedagogia Visual, segundo Lacerda e Santos (2013), consiste em utilização de meios visuais (linguagem não verbal) para facilitar o entendimento dos que estudam a Libras. Com base nisso, em todas as aulas são utilizados slides com imagens referentes aos sinais a serem aprendidos naquela aula. À medida que a professora vai conduzindo a aula em Libras, vai utilizando de imagens que relacionam com o tema em estudo para que os alunos assimilem o que está sendo apresentado. Sabemos que por uma imagem conseguimos tirar vários significados. Por isso que explorá-la em sala de aula ajuda tanto os alunos ouvintes e, principalmente, os surdos, cujo canal de interação é o visual. Algumas imagens nos dizem sobre o tempo, o contexto social a qual ela está inserida, a moda e os costumes de determinada época ou cultura. Na sociedade da informação, elas são muito exploradas nos meios de comunicação e através das tecnologias digitais, então, é imprescindível usá-las na

educação dos surdos e por isso vários autores defendem o uso dela na busca de construção de sentidos⁴.

Para capacitar os cursistas para o uso de recursos digitais foram ofertados dois módulos visando a formação pedagógica em tecnologia voltada para o ensino-aprendizagem em tecnologias assistivas e informacionais a serem utilizadas em aulas Libras. Os recursos informacionais mais explorados durante o curso foram o acervo da Biblioteca Atena do IFG-Câmpus Inhumas, o Banco internacional de objetos educacionais do Ministério da Educação e Tecnologia assistiva do Comitê de Ajudas Técnicas.

Uma componente modular “Processo Educacional e Educação dos Surdos”, apresentou junto aos estudantes, várias intervenções visando contribuir com a formação crítica. Para tanto, indicou os elementos básicos que compõem os processos de socialização, desvelando os agentes envolvidos nesse processo e os mecanismos utilizados para garanti-lo. Destacou a importância da família na formação do surdo, no entanto, não deixou de destacar que, quanto mais variada for a rede de relações da pessoa surda, maiores as chances de integração social apesar dos mecanismos coercitivos-repressivos existentes na sociedade moderna que produzem exclusão e marginalização.

Expos também, os limites das políticas públicas, mostrando os mecanismos de controle e os interesses estatais que estão por detrás delas. Trouxe para o centro da discussão um conjunto de problematizações que auxiliaram os participantes do FIC a perceberem que, hoje mais do que nunca, é necessário garantir a autonomia para não ter os direitos básicos da pessoa surda comprometidos. Em síntese, essa componente propôs apresentar uma leitura crítica radical, visando contribuir para que os participantes superassem a visão ingênua de que o Estado é o guardião dos interesses da comunidade surda, daí a importância dela se articular,

4 Alguns autores que defendem o uso de imagens de forma educativa são: Martins (2010), Campello (2007) e Perlin (2000) *apud* Lacerda e Santos (2013).

lutar, se movimentar. Só na luta e na denúncia da desigualdade é que amplia espaços e garante direitos.

Outras temáticas também influenciaram em nossa aplicação das aulas. Esse trabalho crítico é essencial e foi através dele que escolhemos a temática que abordáramos no projeto. Souza (2011, p. 293) orienta que:

Letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente.

Nesse fragmento, podemos notar que a temática abordada pelo autor é referente ao letramento crítico. Em seus estudos, o autor supracitado tece comentário e citações que visem levar ao entendimento da importância do letramento crítico. Para ele, é o ensino de Língua Estrangeira de uma forma diferenciada, em nosso caso, o ensino de Libras diferenciado, não apenas sinal por sinal descontextualizado, e sim proporcionar ao aluno um conhecimento, e análise crítica das situações vivenciadas no dia a dia através desse contato do aluno com o letramento crítico. Essa didática terá mais autonomia para se posicionar diante de uma situação ou conteúdo estudado. O aluno sai de agente passivo para ativo e promovedor do conhecimento a ser adquirido. É um ensino que vai além da comunicação esvaziada, é uma comunicação mais complexa. Um exemplo do letramento crítico nas aulas foi ao trabalhar os sinais dos alimentos com a turma. Não ensinamos apenas os sinais dos alimentos. Trabalhamos a alimentação saudável e não saudável e, também, o grande desperdício de alimento em todo o mundo. Foi apresentado imagens e vídeos contendo reflexões sobre esses temas. Dessa forma, além ensinar Libras, ensinamos também uma reflexão, um posicionamento do aluno diante desta realidade.

Um outro exemplo de letramento crítico utilizado no curso foi trabalhar o documentário “Sophia” selecionado para a 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul e distribuído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Após assistir e discutir o conteúdo do material os(as) cursistas tiveram a oportunidade de escrever e refletir sobre a importância de um material ser produzido pensando também no deficiente auditivo e também cego.

Sabemos que o ensino de Libras tem a função de preparar socialmente o aluno para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. O contato que ele terá com a cultura surda é de fundamental importância para sua reflexão diante da diversidade existente no Brasil e no mundo, sua formação como pessoa que respeita a diferença. Dessa forma, ele poderá fazer escolhas que visem à ética e a cidadania, pois o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) tem esse caráter educativo. Ela proporciona transformação no indivíduo. Os estudos de Jorge (2009, p. 163) confirmam esse caráter educativo do ensino de LE:

Minhas reflexões levaram-me a observar a importância da LE para muito além de seus usos práticos. Gosto de ressaltar as possibilidades de educação plena do indivíduo, que podem ser propiciadas e potencializadas pelo contato com a LE. Assim, defendo a priorização do ensino da língua por seu caráter educativo.

Jorge (2009) pontua várias experiências positivas no ensino de língua. Para ela, a LE ajuda o aluno a obter uma boa profissão; consegue ter acesso a outras culturas nacionais e internacionais; há muitas outras oportunidades com a aprendizagem de uma segunda língua. Porém, esses não são os únicos benefícios desse contato com uma língua estrangeira. Ela defende o caráter educativo como podemos ver acima. Em todo seu texto, ela tenta nos mobilizar para esse ensino educativo, onde nós conhecemos a nós mesmos, e a

proporção de conhecimento que somos capazes de alcançar. Uma “educação plena” como a autora coloca.

Em relação aos procedimentos de ensino aplicados nas aulas, seguimos os estudos de Miccoli (2011), pois ela aborda sobre as condições para que o ensino de Língua Estrangeira aconteça de forma eficaz e dinâmica. Miccoli (2011) pontua alguns procedimentos necessários para que esse ensino ocorra com eficácia.

O primeiro ponto é a disponibilidade que o professor deve ter diante da realidade da educação. Ele não deve se conformar com a falta de vontade dos alunos, das condições adversas da escola e sim promover ações que mobilize os alunos, que os tirem de sua zona de conforto. Levando em consideração esse primeiro ponto que a autora coloca, buscamos atividades que chamassem a atenção dos cursistas para promover aulas dinâmicas.

As formas de abordagem é o segundo ponto comentando pela autora. Abordagens estas que devem ser inovadoras que levem os alunos a acompanhar a aula e participar dela, trabalhar a interação e trocas de ideias. Por isso, justifica-se utilização da abordagem comunicativa proposta por Oliveira e Figueiredo (2012), pois através dela as aulas são mais atrativas e baseada em uma abordagem defendida atualmente por vários autores que estudam o ensino de línguas⁵.

No decorrer das aulas tentamos buscar a interação dos cursistas e os incentivando a produção na língua alvo. Isso foi trabalhado por meio de perguntas que tinham a intenção de levantar os conhecimentos prévios e chamá-los para se comunicarem em Libras. Ocorreram momentos em que o módulo “Processo Educacional e Educação dos Surdos” foi desenvolvido junto com “Materiais Informativos”. A didática interdisciplinar visou a socialização dos(as) cursistas, bem como a proposição de uma atividade prática para compartilhar o conhecimento apreendido ao longo do curso.

Propomos atividades de grupo para incentivar a interação e comunicação. Essa didática é uma ótima forma de trabalhar o ensi-

5 Mello (2005), Tavares e Carvalho (2011)

no de Libras. Para Gomes e Rios (2012, p. 102), “Interagir com os alunos é uma maneira de fazê-los falar [em nosso caso, em Libras]. Porém, em uma aula de línguas, mais eficazes do que o contato entre professor e aluno são as atividades em pares ou em grupos”.

Gomes e Rios (2012), ao escreverem o fragmento acima, partem do ponto de que muitos alunos se sentem constrangidos diante da correção do professor e por isso, às vezes, é privado de produções em Libras com medo da correção dos professores. Essas atividades em pares, ou grupo, são interessantes porque deixam de lado a ideia de que o professor é o que sabe mais. Ali, no momento de atividades, todos são alunos. Se assim o for, o aluno se sente mais à vontade para se comunicar na língua em aprendizagem.

RESULTADOS PARCIAIS

A avaliação da aprendizagem acontece através do acompanhamento contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, ao longo do semestre, nas diversas atividades teóricas e práticas desenvolvidas na sala de aula e em casa. Os professores utilizam instrumentos de avaliação com a finalidade de analisar o aproveitamento obtido pelo aluno, tais como trabalhos individuais e em grupos (em sala e extraclasse), seminários temáticos, provas teóricas e práticas, relatórios, observações em diferentes ambientes de aprendizagem, visitas técnicas, exercícios, atividades integradoras e demais atividades programadas em cada disciplina.

Os resultados obtidos até agora são visíveis através dos relatos de alguns alunos que puderam usar na prática os conhecimentos proporcionados no curso. Uma aluna relatou que tem um irmão cuja profissão é assistente social. Ele trabalha em um posto de saúde da cidade de Inhumas. Em um dia, seu irmão ligou para a mesma solicitando ajuda. Havia um surdo no posto de saúde precisando de atendimento. A assistente social do local não conhecia a Libras e estava com dificuldade de comunicação. A aluna foi até onde eles estavam. Chegando lá mediou a comunicação

entre os dois. Foi relatado pela aluna que era um casal de surdos. O esposo estava com muita dor no corpo e com febre. Assim, a comunicação se estabeleceu e os procedimentos de atendimento foram realizados com sucesso.

Com base no relato podemos perceber que a formação inicial oferecida no curso de Libras pelo IFG está cumprindo o seu papel de facilitar o trabalho dos sujeitos participantes e da comunidade em geral, de despertar o senso crítico (ARRUDA, 1998) e contribuir para a superação do senso comum, como aludido anteriormente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

BERGER, P. BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. e MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1977. P. 200-214.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e Letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 26, n. 1, p. 7-13, jan.-mar. 2010.

BRASIL. *Comitê de Ajudas Técnicas*. Tecnologia Assistiva. Brasília: Corde, 2009. 138 p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso: 03 set. 2016.

_____. *Decreto-lei nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Lex: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, 2005. Suplemento.

_____. *Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002*. Brasília, DF: Senado, 2002.

_____. *Lei nº 11.892 de 29 de novembro de 2008*. Brasília, DF: Senado, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Banco Internacional de Objetos Educacionais*. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jun. 2012.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 11. Ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012. 232 p.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GESSER, Audrei. *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2*. Florianópolis: UFSC. Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2010. Disponível em:<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf>. Acesso em: 20 de Out. 2015.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C. *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 254 p.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELLO, Heloísa Augusta Brito. O que está por trás da ação do professor na sala de aula? In: MELLO, Heloísa Augusta Brito; DALACORTE, Maria Cristina Faria (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2005. p. 11-38.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D.C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.171 – 184.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou éticas? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Org.) *Formação desformatada – práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.279 a 299.

PEIXOTO, Maria Angélica. *Inclusão ou Exclusão?* O Dilema da Educação Especial. Goiânia: Edições Germinal, 2002.

PERLIN, Gladis. *Metodologia do ensino de libras para ouvintes - L2*. Santo Ângelo: Uníntese, 2016.

SOARES, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Ana Carolina da Silva. Educação bilíngue para surdos: perspectivas e construções. V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCA-

ÇÃO ESPECIAL. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

TAVARES, Ilda Maria Santos; CARVALHO, Tereza Simone Santos de. Educação inclusiva e práticas educativas: o ensino de libras para ouvintes. In: V fórum identidades e alteridades. Itabaiana/SE: UFS, 2011.

VIANA, Nildo. *Introdução à Sociologia*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EU QUERO SER PROFESSOR?!? VOZES QUE ECOAM FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Ana Paula Gomes Vieira Silva¹; José Firmino
de Oliveira Neto²; Marilda Shuvartz³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva compreender as marcas na trajetória pré-profissional que levaram discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia, a profissão docente. Para justificativa e fundamentação teórica, compreendendo, neste contexto, a relevância de

-
- 1 Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM)/UFG, nível Mestrado e professora da rede estadual de educação de Goiás. anapaulagv22@hotmail.com
 - 2 Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM)/UFG, nível Doutorado e professor da rede municipal de educação de Goiânia. neto.09@hotmail.com
 - 3 Professora Doutora da UFG, Coordenadora do Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente (NECIMA) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM)/UFG. marildas27@gmail.com

estudos desta natureza para o aprimoramento das discussões sobre a formação, a profissionalização e o trabalho docente, elementos balizares da profissão professor, com foco na Educação Básica, utilizou-se de autores como Lüdke & Boing (2004), Marandino, Selles e Ferreira (2009), Saviani (2009), Vargas (2010), Nacarato, Varani e Carvalho (2011), Freitas (2012), Garcia e Reis (2014). Para tanto, empregou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por intermédio de um estudo de caso. Os sujeitos participantes da pesquisa constituem-se em trinta e quatro discentes do curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia, matriculados na disciplina “Ensino de Biologia para o Ensino Médio”, no primeiro semestre letivo do ano de 2017. O corpo de análise, produção escrita (narrativas) realizadas por esses sujeitos foram construídas durante a atividade “Memórias afetivas: um diálogo com a trajetória pré-profissional (Ciências/ Biologia)”. Para análise, empregou-se a técnica de análise de conteúdo, emergindo as seguintes categoriais: 1) o motivo da escolha por um curso de licenciatura; 2) expectativas de continuidade na profissão professor; e 3) a construção de sua identidade de professor. Conclui-se que a trajetória pré-profissional teve grande impacto na escolha dos discentes para com a profissão e que a opção pela docência é consciente e transcendente os problemas estruturais, as mazelas diárias. E entendem a escola e a sala de aula como espaço de luta e melhoria para esta categoria. É evidente, portanto que o mundo de concepções de onde está alicerçado a práxis docente do profissional da Educação Básica é o que colocou esse grupo em êxtase com o ser-estar professor de Biologia.

Ao longo dos tempos presenciamos o predomínio da escolha por cursos como Medicina, Direito e Engenharia, o que está ligado ao prestígio social destas profissões, bem como a questões de ordem financeira, sendo que nos cursos mencionados há a prevalência de candidatos com maior poder aquisitivo (VARGAS, 2010). Na contramão estão os candidatos de baixa renda e, em suma, oriundos de

escolas públicas, que acabam optando por outros cursos, entre eles, os de formação de professores (FREITAS et al., 2012).

Porém, o desprestígio da profissão docente é uma questão que remonta há muitos anos. Como salienta Lüdke & Boing (2004), nas décadas de 1930 e 1940 algumas normalistas já não desejavam a profissão. O tempo passou e a questão tem se afirmado. Pesquisas como as de Oliveira et al. (2011) e Romano & Oliveira-Neto (2014) tem revelado que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas tem sofrido com a baixa procura.

Nesse limiar, mediante a intensificação da baixa procura pelos cursos de formação de professores, pode afirmar que vivencia-se na atualidade uma crise da profissão, o que está imbricado ao status social da mesma. Como referenda Saviani (2009, p. 153)

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

É, portanto, neste espaço social de contradição que a identidade profissional é (re)construída, corroborando Castells (1999 *apud* Brzezinski, 2002, p. 08) “toda identidade é construída”. Não nascemos professores. Pelo contrário: construímos nossa identidade como tal mediante um processo de formação, profissionalização e trabalho docente, uma tríade indissociável que deve se constituir de forma crítica e reflexiva, ou seja, em um movimento de práxis (unidade entre teoria-prática).

A identidade está imbricada com a história de vida dos sujeitos, a qual é permeada por um contexto histórico social que

se caracteriza pela coletividade (CIAMPA, 2001). A afirmação do autor leva a constatação de que a construção da identidade docente não se inicia na formação, mas também na vivência pré-profissional, afinal passa-se parte da vida como aluno.

Nesse sentido, Garcia & Reis (2014) ressalta que o “fazer” professor está alinhavado as redes e saberes que são produzidos conjuntamente em distintos “espaços-tempo” em que os licenciando co-habitam. A formação de professores

situada em um tempo e espaço, deve se estabelecer dentro de um sistema que possibilite aos sujeitos historicamente situados a sua afirmação, seja por meio da garantia de uma estrutura democrática que lhes permite se perceberem inseridos no processo de formação, seja por meio de um currículo que os revele e que os permitam aprender a profissão docente (TORRES; CARNEIRO, 2014, p. 1313).

Assim, a formação constitui-se como “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1992, p. 4), é mais do que a apropriação passiva de conteúdos, consistindo no contato com o ensino, o que tangencia a urgente indissociabilidade entre teoria-prática.

Com as colocações se pode inferir que a identidade docente não se constitui em um dom, embora alguns possam o ter; não é puramente uma atividade técnica e prática, apesar de serem dimensões imprescindíveis do exercício da profissão; não é uma vocação, mesmo alguns a manifestando. É, portanto um profissional de ensino, que se afirma por um conjunto de conhecimentos específicos.

Mediante o contexto reportado, questiona-se: O que tem levado os alunos a se interessarem pela profissão docente? Essa “escolha” é algo (in)consciente? Assim, este trabalho objetiva compreender as marcas na trajetória pré-profissional que levaram discentes

do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia, a profissão docente.

Para tanto, empregou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2012), por intermédio de um estudo de caso. Os sujeitos participantes da pesquisa constituem-se de discentes do curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia, matriculados na disciplina “Ensino de Biologia para o Ensino Médio”, ano de 2017. O corpo de análise, que são produções escritas (narrativas) realizadas por esses sujeitos, foram construídas durante a atividade “Memórias afetivas: um diálogo com a trajetória pré-profissional (Ciências/Biologia)”. Para análise, empregou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), emergindo as seguintes categoriais: 1) O motivo da escolha por um curso de licenciatura; 2) Expectativas de continuidade na profissão professor; e 3) A construção de sua identidade de professor.

O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: A AULA EM EVIDÊNCIA

Ser ou não ser professor? Essa questão deve ter permeado o imaginário de muitos professores que, no momento de decidir a profissão mesmo sentindo que esse era o caminho a ser escolhido, ficaram com dúvidas. É a escolha correta? Devem ter se questionado. Coloca-se que esta é uma questão natural, pois se diz de uma escolha que determina parte da sua vida, e que no bojo da formação de professores está carregada de um estereótipo que tem apontado apenas o lado negado do ser e estar professor.

Pensando essa questão foi organizada no contexto delineado na introdução deste trabalho uma aula para discutir nuances da formação, profissionalização e trabalho docente. A atividade de reflexão advém da proposta de Marandino, Selles e Ferreira (2009) e tem como objetivo compreender o processo de escolha da profissão docente, e ainda discutir questões ligadas ao trabalho docente mediante a trajetória pré-profissional dos discentes.

A aula, realizada no primeiro semestre do ano de 2017, consistiu na construção e execução da exposição “Memórias afetivas: um diálogo com a trajetória pré-profissional (Ciências/ Biologia)”. Para esse momento foram realizados três passos, sendo eles: 1) trazer um objeto afetivo que relembresse o tempo de escola, e se possível que tivesse relação com a disciplina de Ciências/Biologia; 2) produção de uma narrativa sobre suas memórias de alunos, “registrando as experiências vividas em sua trajetória escolar, com ênfase nas experiências relativas às disciplinas Ciências e Biologia” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 79-80). Nesse momento, os alunos deveriam recordar e localizar eventos e problemas vividos durante o percurso pela Educação Básica para que, em um momento posterior, pudéssemos discutir, coletivamente, o conteúdo de seus registros; e 3) retratar a narrativa em forma de desenho, para que o mesmo juntamente com o objeto afetivo compusesse a exposição.

A ideia central a ser abarcada consistia no pressuposto de que a formação de professores enquanto um processo contínuo “não se define quando o recém-professor inicia suas atividades na escola” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 79-80), incluindo não apenas o caminhar pela formação inicial de professores, mas também o período vivenciado anteriormente a esta, ou seja, a trajetória pré-profissional. Sendo que, é por intermédio de nossas experiências, como coloca Osório (2011), que construímos nossa identidade, saberes, apropriamos e (re)significamos outros tantos, bem como os que impregnam nossa prática quando professores.

AS VOZES QUE GRITAM: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Considerando as categorias que emergiram, percebe-se que as evidências nas narrativas dos discentes se coadunam com os três eixos que envolvem a profissão, já expostos neste texto como uma tríade: formação, profissionalização e trabalho docente. Mas é

necessário apresentar as palavras-chave que envolvem esses eixos: 1) formação: vida pré-profissional; socialização com a profissão; configuração do profissional; experiências marcantes; 2) profissionalização: condições; carreira; remuneração; jornada de trabalho; 3) trabalho docente: identidade, as possibilidades e as limitações frente as políticas educacionais, os dilemas (SAVIANI, 2009). Esta organização se estrutura à medida que as vozes, descritas nas narrativas dos estudantes, revelam a proximidade entre os elementos da tríade e as palavras identificadas em seus textos.

Nas narrativas, os trinta e quatro estudantes se identificaram com os seus nomes, por se tratar de uma das atividades da disciplina, e na perspectiva da relação de gênero, tão marcante nos cursos de licenciatura, mais uma vez, a feminização do magistério é reverberada (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2011). De trinta e quatro discentes, vinte e quatro eram mulheres e dez, homens. Nas palavras destas autoras, duas situações culminaram na predominância feminina: 1) pelas características da mulher, tais como habilidade, cuidado e zelo com crianças, que garantem sua inserção no universo docente; 2) o processo de industrialização brasileiro, que garantiu aos homens a saída do magistério para profissões com melhores salários e carreiras mais atrativas e a ocupação das vagas ociosas por mulheres.

A primeira situação é arduamente combatida por Nacarato, Varani e Carvalho (2011, p. 78), pois “tendemos a criticar a ênfase dada a estas características na atividade docente, afirmando que retirariam o caráter profissional da prática pedagógica”. Assim, um questionamento se coloca ante a este fato: se as políticas de formação de professores fossem mais atraentes, em todos os seus aspectos, ocorreria essa dicotomização, entre profissão de homem e profissão de mulher? Diante deste cenário, concorda-se com o encaminhamento de Saviani (2011, p. 153), a fim de resolver esse dilema, e tantos outros, que acometem a educação brasileira: “Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como

eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis”.

Continuando a análise, na primeira categoria, que trata do motivo da escolha por um curso de licenciatura, são evidenciados duas razões principais: em primeiro lugar, deu-se substancial destaque as aulas diferenciadas ministradas por docentes, tido como bons “professores”. Atrelada a esta característica, os estudantes mencionaram ainda o domínio dos conteúdos escolares e a gestão da sala de aula pelo docente (condução das atividades de ensino). Tal situação é percebida na fala dos(as) discentes:

A12⁴ - *Já no ensino médio tive um ótimo professor de Biologia que acabou me motivando a cursar Ciências Biológicas. Suas aulas eram dinâmicas e muito bem humoradas. Uma aula em especial que me chamou muito a atenção foi sobre o transporte de fluidos no corpo vegetal. Esta aula foi a primeira aula prática de Biologia que tive na escola (2º ano do ensino médio). Todos os alunos gostaram muito de ver uma rosa branca ficando colorida. E ademais compreendemos os princípios biológicos relacionados ao fenômeno.*

A14 – *No terceiro ano eu tive uma professora que passou um trabalho que eu gostei bastante, que foi mini herbário, onde ela nos ensinou como fazer dissecação de folhas de várias formas e vários tamanhos, e com esse trabalho tivemos o contato com os conteúdos que ela estava explicando e ajudou a não só fica imaginando como é, mas fez que a gente correr atrás de cada forma de folha,*

Observa-se que as narrativas das alunas trazem alguns dos elementos que modelam o ensinar dos conhecimentos escolares, bem retratados por Marandino, Selles e Ferreira (2009). Estes elementos perpassam pela transposição didática, comentada pelas au-

4 As narrativas dos estudantes foram organizadas em ordem alfabética e em seguida, numeradas, com vistas à preservação da identidade e a não exposição de suas memórias, bem como a dos professores da Educação Básica mencionados nos relatos. A letra “A” significa aluno (a).

toras mencionadas. Ou seja, dizem da forma como os professores da Educação Básica explicam os tópicos dos componentes curriculares aos estudantes, diferenciando as disciplinas das ciências de referência. Entende-se que este é um dos processos cotidianos da prática docente, e é inerente a profissão professor, que levam a cristalização de tais mecanismos na memória daqueles que vivenciam estas atividades.

Agora, evidencia-se o relato de uma estudante que descreve o oposto à situação acima:

A03: *A minha professora de química durante o ensino médio era, em minha concepção, uma péssima professora. Sentia que ela não dominava o conteúdo de forma clara. Com isso eu fiquei com um bloqueio em não querer aprender nada relacionado.*

Diante deste cenário, recorre-se a Libâneo (2002, p. 39) para destacar a importância da inerente relação postura docente e conhecimento sistematizado:

Obviamente, se esperarmos da educação escolar a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa relação tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade, como ajuda para compreender o mundo cultural e social.

Em segundo lugar e na mesma vertente desta categoria, outro aspecto amplamente descrito pelos estudantes diz respeito a boa desenvoltura nas atividades das disciplinas Ciências e Biologia. Os relatos de alguns discentes apontaram como influência para a escolha da profissão professor a facilidade no entendimento da disciplina, que reverberaram em bons conceitos durante os bimestres letivos, o qual Nacarato, Varani e Carvalho (2011, p. 93), deno-

minaram de “paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem”. Na palavra da discente A-06, confirma-se esse fascínio pelo aprender:

A06 – *Durante meu ensino fundamental eu tive ótimos professores de ciências, e eu sempre tirava ótimas notas nas provas porque eu gostava muito de estudar, então era a disciplina que eu mais me empenhava, adorava as tarefas, adorava os trabalhos e sempre ficava muito ansiosa para receber as minhas provas e ver minhas notas.*

Outro elemento relevante, a ser apontado, é a postura conquistada por estes estudantes, frente a seus pares, na relação com o saber escolar: um monitor, aquele que detém o conhecimento e consegue se fazer entender na explicação dos conteúdos. Apresentam ainda características que, na visão dos estudantes, são inerentes ao trabalho docente: articulação na exposição das ideias, “transposição didática”, clareza dos processos de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas (LIBÂNEO, 2002):

A15 – *Como meus amigos gostavam de estudar em grupo, eu acabava explicando por ter mais facilidade com as disciplinas. Além de gostar, me sentir útil, as pessoas falavam que eu sabia explicar bem.*

A24 – *Percebi também que possuía facilidade naquela disciplina. E essa facilidade ficava ainda mais clara quando alguns dos colegas solicitavam minha ajuda em trabalhos ou explicações para as provas (provas que eram consideradas as mais difíceis do colégio), afinal nossa professora sempre foi muito exigente.*

Enumera-se ainda outras situações, não menos importantes, relativas a vida pré-profissional, de maneira muito assertiva, que emergiram das narrativas discentes: auxílio aos familiares nas atividades escolares; convívio com o meio educacional por meio de parentes, que são/eram profissionais da educação; participação em programas de iniciação à docência.

Na segunda categoria, agrupou-se ainda as ideias dos estudantes sobre as expectativas de continuidade na profissão profes-

sor. Da totalidade de estudantes participantes, 32% mencionaram o interesse por outro curso superior e, conseqüentemente, por outra profissão, em algum momento de sua trajetória escolar. Seria esse um indício dos reflexos atuais, considerando essa geração, de como a mídia tem repercutido as vozes (ou não) dos professores em efetivo exercício? Relutantemente, acredita-se que esse é um debate que requer outros cenários, outros tempos e outras vozes, que tenham mais tempo no magistério.

As narrativas demonstram, em suma, que há interesse em continuar na profissão docente e desvelam ainda, um desejo, quase incólume, de hipnotizar seus futuros alunos para a esteira do conhecimento, da mesma forma em que foram influenciados anteriormente:

A08 – *Mesmo com todos os problemas e caos na educação pública a minha biologia foi encantadora e sim eu escolhi biologia desde sempre e quero ser professora para encantar os alunos mostrando o lado simples e belo da mesma e me dedicando a genética que é um dos mais belos conteúdos.*

Argumenta-se, uma vez mais, com Ciampa (2011), para reafirmar que a relação da construção da identidade docente está atrelada as experiências da vida. Entretanto, alguns estudantes ampliaram o sentido atribuído a ser profissional da educação e entendem o fazer docente como espaço de luta contra a desvalorização, de politização dos pares, de busca por condições dignas de trabalho, de resistência, de transgressão:

A21 – *No ensino médio culpava os professores pelos problemas da educação, hoje atuando como professor entendo que somos muitas vezes “obrigados” a sujeitar-nos a determinadas situações como a falta de recursos, baixos salários e salas lotadas onde os alunos devem aprender conteúdos e mais conteúdos sem se preocupar com o ser social ou com o contexto sócio-histórico-cultural e descobrimos que a escola perde seu papel de socialização (...). E apesar de sem-*

pre ouvir de meus professores que a profissão não é valorizada que não existe reconhecimento, ainda sim eu decidi cursar licenciatura em biologia e ser mais um que luta pela melhoria da qualidade no ensino público e valorização dos docentes.

Reverbera-se neste ponto o exercício crítico no bojo da formação, entendendo uma formação que oportunize o aluno a romper com a lógica neoliberal. Atuar para a transformação é o que pode levar o discente a entender o processo de formação, profissionalização e trabalho docente como um movimento de luta em seu sentido amplo, quer seja não somente de melhoras salariais, mas da conjuntura da educação no país.

Nota-se como é empoderada a discussão proposta pelo aluno A-21, ao apresentar os principais fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente, nas concepções de Nacarato, Varani e Carvalho (2011, p. 79): “ a) as condições físicas da escola e as relações entre seus setores; b) as condições profissionais docentes; c) o sistema burocrático imposto ao trabalho docente; d) os controles externos sobre o trabalho docente; e) as implicações do projeto político-educacional do governo”. Compreende-se que este licenciando é um sujeito, que apesar de toda a adversidade, considera o estudante, tratando-o de forma respeitosa, não desistindo das lutas, e das limitações impostas cotidianamente.

A última categoria proposta para este trabalho diz da identidade da profissão professor, as limitações e as possibilidades, exposto nas narrativas, pelos estudantes. Identificou-se que as narrativas dos estudantes mostram o que querem e o que não querem, quando em efetivo exercício.

Num primeiro posicionamento, que trata do desejo dos discentes, observa-se o entrelaçamento com a primeira categoria descrita neste texto, enfatizando a força das memórias e das experiências bem sucedidas como mecanismos para a construção de sua identidade, embasados principalmente em seus relacionamentos com os professores da Educação Básica.

A22: *O empenho do meu professor de biologia dos meus dois últimos anos do ensino médio em repensar suas aulas para quebrar com este movimento positivista ainda me motiva a pensar melhor minhas aulas quando iniciar o trabalho docente, para que, assim como ele, talvez eu possa encantar outros estudantes acerca dos conceitos da biologia.*

A25: *Tal fato e a amizade que existia entre nós, acabou fazendo com que eu escolhesse fazer Ciências Biológicas na modalidade licenciatura, pois durante as aulas dele eu me enxergava em seu lugar, ministrando a disciplina de forma semelhante a que ele ministrava para que assim eu pudesse também estimular mais pessoas a seguir o caminho que ele me incentivou a seguir.*

No outro lado da moeda, os alunos relataram o que não querem ser, aquilo que os impactou negativamente, o que leva a empreender o pensamento de que as atividades realizadas em sala de aula estão sobre o viés de um processo avaliativo, de todos que estão presentes ali.

A19: *Mas o fato que ficou marcado foi quando esse professor chegou na sala revoltado, e disse que estava cansado e que não iria dar aulas mais, e saiu perguntando aos alunos quais as notas que eles queriam. Com isso eu já fiquei bem pensativa no verdadeiro papel do professor.*

A02: *Durante minha prática, me deparo com a mesma situação, entretanto ao contrário da minha professora procuro realizar aulas práticas com meus alunos. (...) Procuro sempre que possível ser o professor que gostaria de ter em sala de aula.*

Outro ponto a ser considerado, nas falas e nas memórias, é concernente a profissão professor se constituir em um espaço de luta. Para os futuros discentes, a escola e a sala de aula são locais apropriados para o engendramento de ideias com vistas a busca de melhores condições de trabalho, e mudanças do *status quo*. Ou-

trossim, reforça-se o pensamento de Brzezinski (2002) quando a autora traz a necessária construção da identidade.

A28 – *Muito precisa ser feito para que o ensino – especialmente de ciências – seja completo e atrativo para os estudantes. Não podemos esperar que apenas alguns poucos se autoestimulem e se afeiçoem pelos conteúdos biológicos, até porque não somos adeptos das perspectivas liberais e meritocráticas. Há de se pensar em novas metodologias de ensino que partam das questões mais concretas da vida escolar e avancem também levando em conta a subjetividade dos sujeitos.*

A20 – *Entretanto, com o passar dos anos e com o compartilhamento das vivências dos meus colegas em instituições escolares pude entender que lidar com a realidade e principalmente com a vontade dos alunos, como também com todo o sistema educacional é uma tarefa difícil e que exige um professor disposto a lutar por uma educação melhor.*

A identidade é aqui tomada como processo, inicia-se no bojo da formação inicial, mas em movimento contínuo se (re)constrói mediante o exercício de profissionalização e a conjuntura onde o trabalho docente se materializa. A dimensão reportada consegue desnudar a fala dos alunos, à medida que se entende que as narrativas nos dizem desse fato de (re)construção, já que o docente colocado em trânsito contínuo caminha para outros rumos em busca de novos horizontes para (re)pensar o seu trabalho na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ONDE VAMOS?

No movimento delineado ao longo deste trabalho objetivou-se compreender como as marcas na trajetória pré-profissional levaram os discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia,

a profissão docente. Para tanto, fizeram-se ecoar algumas vozes... Vozes que gritam formação, profissionalização e trabalho docente.

Assim, pautado nas perguntas que se realizou na introdução deste trabalho e nessas vozes, fica claro que o movimento pré-profissional teve grande impacto na escolha dos discentes para com a profissão. É evidente, portanto, que o mundo de concepções de onde está alicerçado a práxis docente do profissional da Educação Básica, o qual colocou esse grupo em êxtase com o ser-estar professor (Professor de Biologia).

Pode-se inferir também, pelo retrato construído pelos alunos que as escolhas para com a profissão docente foram conscientes. Esses conseguiram reportar uma conjuntura macro das políticas públicas que tem implicado no processo de formação, profissionalização e no trabalho docente grandes mazelas da profissão, quer seja a questão salarial ou mesmo a precarização do trabalho; e ainda as belezuras da docência, demonstrando um olhar sensível e feliz para com o universo do processo de ensino-aprendizagem.

O exercício de contradição reportado demonstra um olhar reflexivo crítico. Uma lente que vê esperança, quer seja, uma utopia do possível, ou seja, novas janelas para se (re)fazer a profissão. No exercício de (re)construção de suas identidades a clareza do processo é condição inicial para a transformação.

Porém, ainda questiona-se: Qual o futuro da profissão docente? Em uma conjuntura neoliberal que tem se hegemonizado, talvez não seja possível ver novos rumos para o fazer docente e conseqüentemente para a escolha, de futuros cidadãos, para a realização de um curso de Licenciatura, porém tal como as vozes dos alunos, faz-se colocar aqui o desejo da esperança. Quer seja um desejo consciente, que nos coloque em exercício de transformação para conseguirmos encontrar as f(r)estas, que façam valer um caminho de (festa) onde formação, profissionalização e trabalho docente, em uma tríade basilar crítica, (re)forme o olhar para com a profissão docente, a iniciar pelos próprios profissionais do campo e se constituir como consenso em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Prol e Acabamento, 2011.
- BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p. 7-19.
- CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 58-75.
- FREITAS, B. S. P.; MIRANDA, M. H. G.; SILVA, K. M. A.; PARANHOS, R. D.; GUIMARÃES, S. S. M. As concepções de formação para os acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas e a construção da identidade profissional. *Revista de Ensino de Biologia – SbenBio*, v. 5, 2012.
- GARCIA, A.; REIS, G. Tatuagens de sentidos: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. *Currículo sem fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 91-108, 2014.
- LIBÂNIO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 11-45.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.
- MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, T. C., MIRANDA, M. H. G., OLIVEIRA, PARANHOS, R. D., GUIMARAES, S. S. M. A Procura pela Licenciatura em Ciências Biológicas na UFG- Onde estão os candidatos a professores? In: *II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID*, 2011,

Goiânia. Anais do II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID. Goiânia : UFG, 2011. v. 1. p. 77-81.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 3ª Ed. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OSÓRIO, A. M. N. O lugar da subjetividade na formação do professor. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Professores e Professoras: Formação: poiésis e práxis*. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2011.

NACARATO A. M.; VARANI. A.; CARVALHO V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: Geraldi, M. G. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. 2ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 73-104.

ROMANO, C. A.; OLIVEIRA-NETO, J. F. “Professores, onde estão?” – A formação de professores na UEG – UNU Iporá. In: *I ELPED – Encontro de Licenciaturas em Pesquisa em Educação*, Mineiros, abril de 2014. Anais do I ELPED, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TORRES, C. M. G.; CARNEIRO, C. C. B. S. Diretrizes curriculares e identidade docente de professores de Ciências Biológicas. *Revista da SBenBio*, v. 0, n. 7, p. 1309-1319, 2014.

VARGAS, H. M. Sem Perder a Majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA UFU: EM FOCO OS SABERES DOCENTES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES¹

Naiara Sousa Vilela²; Rodrigo Oliveira de
Souza³; Geovana Ferreira Melo⁴

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da pesquisa-ação para mudanças nas concepções de professores universitários, no que se refere aos saberes da docência

1 Apoio: CAPES e FAPEMIG

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora na Educação Básica Rede Estadual de Ensino. Membro do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. E-mail: naiara_vilela@hotmail.com

3 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Membro do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. E-mail: rodrigo_bl_14@hotmail.com

4 Pós-doutorado em curso na Universidade de São Paulo – USP. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Bolsista PNPd/CAPES. E-mail: geovana.melo@ufu.br

e ao desenvolvimento da identidade profissional. A docência na educação superior tem sido alvo de nossas interrogações, pautadas na compreensão das fragilidades formativas dos professores ao assumirem a docência como profissão. Defendemos a criação e fortalecimento de políticas institucionais com foco na Pedagogia Universitária, fundamentada na necessidade de profissionalização docente. Os sujeitos da pesquisa foram trinta docentes que atuam em diversas áreas do conhecimento, participantes de ações formativas, promovidas pela Divisão de Formação Docente da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa foi norteadas pelos seguintes questionamentos: Quais as contribuições das ações formativas para a construção dos saberes docentes e desenvolvimento da identidade profissional dos professores universitários? Quais as principais mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores, participantes das ações formativas? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa – ação. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas com professores participantes de ações formativas contínuas. As ações formativas corroboraram para que os docentes participantes da pesquisa pudessem compreender e analisar suas crenças e atitudes profissionais, tendo a oportunidade de revisão e modificação de suas práticas pedagógicas, de seus saberes profissionais, assim como o entendimento de que a identidade profissional docente é um processo em construção. Reafirmamos a necessidade e importância de consolidação da Pedagogia Universitária, como política institucional, com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo.

O presente estudo é recorte de uma pesquisa maior intitulada: “Desenvolvimento Profissional de Professores na Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa”⁵. Tal pesquisa, representa a continuidade de estudos sobre a temática do

5 A referida pesquisa foi coordenada pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, no âmbito do GEPDEBS. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu entre 2014 e 2016. Contou com financiamento do CNPq e FAPEMIG.

Desenvolvimento Profissional Docente realizada com os professores efetivos da universidade pesquisada, dando continuidade a investigações iniciadas há mais de dez anos, em torno de questões referentes à docência universitária.

Na educação superior observa-se a atuação de professores que apresentam densa formação técnico-científica, no entanto, frequentemente enfrentam dificuldades na dimensão didático – pedagógica. Embora tenham a formação em cursos de mestrado e doutorado os professores sentem-se despreparados para o exercício da docência. Dessa forma, a formação contínua apresenta-se como uma das possibilidades para que o docente elabore e reelabore os saberes, e reconstrua sua identidade mediante o processo de autoformação e interformação⁶, fundantes para os encaminhamentos metodológicos da pesquisa:

A **interformação** docente é o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais [...] Os esforços [...] subentendem um grupo interagindo centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 352).

Com o propósito de explicitar e analisar as experiências formativas de professores universitários, que participaram do Curso de Docência Universitária, propiciado pela Divisão de Formação Docente⁷ destacamos a importância da Pedagogia Universitária, conforme apresenta Cunha:

6 O processo de se autoformar, em um processo individual; heteroformar, a partir de situações externas e interformar, de forma coletiva e reflexiva (MARCELO GARCIA, 1999).

7 A Divisão de Formação Docente – DIFDO é uma das divisões da Diretoria de Ensino, da Pró-Reitoria de Graduação da UFU, que tem como finalidades promover a formação contínua dos professores.

Um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artísticos altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (CUNHA, 2003, p. 321).

Diante dessa compreensão, buscamos o aprofundamento nos referenciais teórico-metodológicos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional de professores. A partir das reflexões teóricas, tivemos a clareza de que um projeto de pesquisa-ação, por seus fundamentos, suas características e princípios, poderia responder às demandas formativas dos professores na Universidade Federal de Uberlândia, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Universitária, pois, conforme destaca Nóvoa (2008, p. 9), compreender a realidade enfrentada pelos docentes implica “pensar em construir dispositivos de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

O ponto de partida para os encaminhamentos da pesquisa-ação consistiu no convite feito às Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de Uberlândia para que os professores pudessem conhecer os objetivos iniciais do projeto a ser desenvolvido com foco na formação continuada dos professores universitários. Organizamos uma roda de conversa, em que tivemos a participação inicial de 44 professores, de diferentes unidades acadêmicas. O grupo de professores ficou ciente do trabalho e da metodologia de pesquisa escolhida, a qual se mostrou adequada aos princípios e metas a serem alcançados pelo trabalho. Nessa roda de conversa os professores explicitaram suas dificuldades, suas angústias e apontaram caminhos para a elaboração dos contornos da pesquisa. Con-

sideramos importante que o planejamento das ações que seriam desenvolvidas deveriam ser as experiências docentes, conforme justifica o autor para definir o que se pode compreender desse processo de desenvolvimento profissional docente:

Entendese como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considerase que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11).

A partir das informações obtidas por meio da roda de conversa fizemos a proposta de um curso de docência universitária, com carga horária total de 32 horas em que participaram trinta professores, de diferentes áreas do conhecimento: exatas, humanas, sociais aplicadas e biomédicas. Trinta docentes participaram das ações formativas, sendo 58% mulheres e 42% homens, todos eles com idade entre 25 a 60 anos de idade, estando à maioria em uma faixa etária de 26 a 40 anos. Os encontros abrangeram uma carga horária semanal de 4 horas, totalizando 32 horas. As metodologias utilizadas foram: aulas dialogadas, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates e filmes que possibilitaram aos docentes uma ampla interação e reflexão sobre o exercício profissional da docência universitária.

Ocorreram oito encontros com os respectivos temas: Identidade docente/História de vida e Ensino superior; Aspectos gerais da docência universitária; Planejamento na Educação Superior; Metodologia ativa e Ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino e Recursos didáticos; Avaliação em Educação superior; Instrumentos de avaliação e Concepção de Educação.

Para o presente artigo, selecionamos dados obtidos a partir dos depoimentos de docentes universitários no módulo relacionado aos saberes e identidade docente. Utilizamos também, como corpus da pesquisa, o questionário inicial (início das ações forma-

tivas) e final (final das ações). Neles os professores participantes do curso de formação, explicitaram a necessidade e a importância de terem um espaço propício para discussões de suas práticas, assim como o desejo de participarem das próximas edições dos cursos propostos pela “Divisão de Formação Docente” da Universidade pesquisada.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: Quais as contribuições das ações formativas para a construção dos saberes docentes e desenvolvimento da identidade profissional dos professores universitários? Quais as principais mudanças nas concepções de prática pedagógica dos professores, participantes das ações formativas?

A seguir apresentamos os registros e depoimentos dos professores participantes, articulados aos referenciais teóricos, no que se refere aos saberes docentes e ao desenvolvimento profissional, foco do presente estudo.

OS SABERES DA DOCÊNCIA

O exercício da docência não é uma tarefa fácil, é um processo complexo de construção de conhecimento diário. Entendemos que este exercício não pode ser pautado apenas nos saberes adquiridos por um domínio científico específico e nem pelo saber experiencial. Existem várias fontes de saberes docentes baseado na ciência, como psicopedagógicas, empíricas, didático-específicas. Brito (2011) afirma que os conhecimentos adquiridos pela experiência são importantes, porém, não podem ser os únicos.

Ao aprofundarmos a compreensão teórica sobre os saberes docentes, destacamos que há diferentes tipologias, construídas por vários autores, dos quais destacamos: Tardif (2000), Pimenta (1999), Contreras (2002), Gauthier (1999). Nesse estudo optamos por Tardif e Gauthier como interlocução preferencial. Para Tardif (2000) os professores não consomem saberes prontos produzidos da academia, mas sim, são considerados como profissionais com

autonomia para refletirem criticamente sobre suas práticas, capazes de construir e mobilizar novos saberes profissionais, conforme suas realidades laborais. Para Tardif (2002) o saber docente é composto de diferentes saberes e provêm de fontes variadas, podendo incorrer em uma perspectiva complexa e até problemática entre os professores e os seus saberes. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36). Para os referidos autores é essencial partir do pressuposto de que a docência é uma profissão que somente poderá ser compreendida se situada em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos, o que implica a necessária correlação entre educação, escola, docência, saberes, estudantes.

Deste modo, o exercício da docência exige a necessária articulação entre os saberes disciplinares, que segundo Melo (2009), refere-se aos conhecimentos da área específica de formação, ou seja, um conhecimento que vai além da aquisição de informações. Para Gauthier (1998) os saberes disciplinares são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diferentes disciplinas científicas a respeito do mundo, com os saberes pedagógicos que estão relacionados às orientações para a prática profissional da docência, as teorias da educação e aos processos de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, é possível evidenciar a importância do saber pedagógico, sendo este fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à estimular o pensamento crítico. Reafirmando esta ideia, Melo (2009, p.33) destaca:

O desenvolvimento dos saberes pedagógicos possibilita ao professor uma melhor compreensão do fenômeno educativo, do exercício da docência, além de ampliar as possibilidades de reflexão sobre suas práticas. Contribui, ainda, para que o professor desenvolva sua autonomia profissional, no sentido de planejar bem suas aulas, desenvol-

ver princípios metodológicos que contribuam para o alcance dos objetivos educacionais...

A análise dos depoimentos dos professores universitários, que não tiveram a possibilidade de construir conhecimentos pedagógicos, indicou que as práticas pedagógicas são pautadas em um movimento constante conhecido como “ensaio e erro”. Neste cenário, as práticas vão sendo constituídas a partir das crenças e dos saberes da experiência, de forma amadora. De acordo com Cunha (2001) existe uma contradição presente no projeto social da universidade, pois ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

Diante dessa problemática é que evidenciamos a necessidade constante de criar oportunidades concretas para que os docentes possam refletir sobre seus saberes, exercitarem autocrítica sobre suas opções teórico-metodológicas, ou seja, tomarem suas práticas pedagógicas como objeto de estudo. Portanto, é preciso romper com a cultura do “ensino porque sei”, para “ensino porque sei e sei ensinar” (MELO, 2009, p. 32), e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma cultura institucional, própria da Pedagogia Universitária, que promova a autonomia docente e considere a necessidade de promover a profissionalização permanente dos professores universitários.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade profissional é construída a partir das diferentes experiências no decorrer da vida dos professores, logo, não é um dado imutável, mas está em constante modificação. A identidade se desenvolve por meio das experiências formativas, dos diálogos entre os pares, vivências nos espaços escolares e não escolares, constituindo-se em um permanente processo.

O docente constrói e reconstrói sua identidade profissional a partir do enfrentamento de conflitos interpessoais, desafios profissionais e pessoais, que se inter-relacionam diretamente aos modos de ser e estar na profissão. Nesse sentido, a formação contínua apresenta relevante contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional, especialmente para professores bacharéis que não tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos na dimensão didático-pedagógica. Sobre isso, Pimenta (2000, p.19) contribui para o entendimento dos processos de construção da identidade docente:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A construção da identidade também está relacionada com as relações de socialização, individuais e coletivas, subjetivas e objetivas, biográfico e estrutural, dos diversos tipos de socialização que constroem os indivíduos (DUBAR, 2005).

Porém, os docentes, a maioria que possui formação inicial em cursos de bacharel, por exemplo, economia, fisioterapia, engenharias, entre outros, e lecionam nos cursos de ensino superior não se identificam como professores. Estes profissionais docentes afirmam serem fisioterapeutas, economista, ou engenheiros que lecionam nas Instituições de Ensino Superior. De acordo com Melo:

Os docentes, em sua maioria, identificam-se mais com o curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente, ao serem indagados sobre sua profissão muitos professores

afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc. (MELO, 2009, p. 34).

A identidade não é algo imutável nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1999). Desta maneira, sua construção ocorre na medida em que desenvolve a prática profissional, no enfrentamento dos conflitos, desafios, contradições e ambiguidades próprias do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação é uma prática social concreta.

O QUE DISSERAM OS PROFESSORES: EM FOCO SEUS SABERES DOCENTES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

A partir da participação nas ações formativas, especificamente no módulo “Saberes e Identidade Docente”, os professores tiveram a oportunidade de fazerem o estudo teórico de textos sobre o tema saberes e identidade profissional docente. Destacamos que ao serem indagados em relação à temática, a maioria afirmou nunca ter estudado ou lido sobre essas concepções. No início das ações formativas, por meio do questionário inicial, os professores foram responderam a respeito de quais saberes consideravam como essenciais para o exercício da docência. Dessa forma, os docentes afirmaram:

O conhecimento da área específica das disciplinas ministradas, os conhecimentos das aplicações práticas dos temas abordados (sujeito 1).

Os conhecimentos técnicos da graduação ministrada e os conhecimentos de relacionamento pessoal (sujeito 2).

Acredito que um fator primordial seja o amplo conhecimento da área de ensino, dado que as disciplinas ministradas requerem, por vez, conhecimentos amplos e mais abrangentes do que a linha de pesquisa específica do docente (sujeito 3).

A partir dos relatos apresentados pelos professores, é possível perceber que muitos deles destacam apenas o domínio do conhecimento específico e prático para o exercício da docência, não fazendo nenhuma menção aos conhecimentos pedagógicos. Trata-se de docentes universitários, o qual em sua maioria se formaram bacharéis e, posteriormente, aprofundaram sua formação em cursos de *latu-sensu* e *stricto-sensu*, com foco majoritariamente na formação para a pesquisa, sem compromissos com a dimensão pedagógica. Os dados analisados revelam o quanto à formação direcionada aos conhecimentos técnicos-científicos influenciam as opções metodológicas dos professores, ou seja, alguém que sabe muito de um determinado conteúdo, o transmite, por meio de aulas expositivas, para quem nada sabe.

Mediante, a falta ou, o desconhecimento da importância dos conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência como: o planejamento, a relação professor – aluno, metodologias de ensino e o processo avaliativo de aprendizagem, sabe-se que, muitos docentes tomam como referência para suas práticas em sala de aula, os exemplos vivenciados por eles como alunos. É muito comum que as práticas pedagógicas tomem por base os professores marcantes que, muitas vezes, também não tiveram formação pedagógica e pautaram suas práticas nos pressupostos da pedagogia conservadora.

Nesse sentido, é preciso atentar-se para as crenças que os docentes constroem em suas experiências como alunos, uma vez que muitos deles, ao se tornarem professores, não investigam sua prática e repetem exemplos cristalizados durante anos, em que “[...] Esse modelo herdado da experiência escolar é muito forte e persiste através do tempo e que a formação universitária não con-

segue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2002, p. 20). Referente ao mesmo contexto, Marcelo Garcia e Vaillant (2012, p. 53) reafirmam que:

Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar. As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que tem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A partir das afirmações de Marcelo Garcia e Vaillant (2012) é possível compreender o quanto as crenças e atitudes profissionais dos docentes universitários muitas vezes, estão arraigadas, sendo difíceis de modificação, mas, não impossíveis. O estilo de ensino estabelecido pelo professor, assim como destacam os autores, é estabelecido a partir de vivências na condição de estudantes, reportando-as como modelo para a prática educativa.

Nesse contexto, a partir da participação em ações formativas, os docentes universitários podem ter a oportunidade de rever crenças e atitudes profissionais. Suas ações são modificadas, na medida em que são refletidas de forma individual e coletiva, em um processo de autoformação e interformação (MARCELO GARCIA, 2009).

Muitos docentes, não se dão conta que o conhecimento didático-pedagógico contribui para o exercício da profissão docente, pois, a partir do momento que o professor tem ciência de suas concepções da educação, planejamento de aulas priorizando os objetivos a serem alcançados, além de estabelecer uma condizente relação entre professor –aluno, utilizando a avaliação como instrumento diagnóstico e como retomada dos objetivos iniciais, todo o processo de ensinar e apreender se torna exitoso.

A modificação das crenças e atitudes dos professores universitários, mesmo que estabelecidas em processo gradativo, reportam diretamente na aprendizagem dos alunos Marcelo Garcia (1999) e, isso fluirá, de forma permanente, nos bons resultados no exercício da docência. Junto a isso, o excesso de discurso, e a pobreza de práticas (NÓVOA, 2002) são substituídos por ações concretas que, fazem da profissão docente uma atividade que exige conhecimentos profissionais próprios, sistematizados em contextos de trabalho.

O número exaustivo de alunos em sala de aula, a indisciplina, o desrespeito do aluno ao professor vão ao poucos sendo amenizados ou sanados a partir do momento em que, o professor toma conhecimento do planejamento das aulas, tendo como princípio, os diferentes perfis dos discentes. Além do mais, nesse processo cabe ao professor estabelecer uma amistosa relação com o aluno, pautada no respeito e autonomia e não no autoritarismo. Um dos professores universitários, após sua participação nas ações formativas afirmou:

Modifiquei o tratamento do aluno tanto em aula, quanto no atendimento, adotando uma identidade de um professor mais acessível aos alunos (sujeito 2).

Fica evidente, o quanto o sujeito 2, consegue estabelecer uma melhor relação com seus alunos, deixando de lado atitudes autoritárias, que muitas vezes dificultava a relação entre professor e aluno.

No que se refere ao isolamento e individualidade, muitas vezes mencionada pelos professores universitários “*na engenharia, a experiência que eu tenho, é que a princípio ficamos meio soltos, sem assistência e sozinhos (sujeito 3)*” se torna amena, já que as ações formativas, além de contribuírem para a reflexão dos saberes e identidade docente, possibilitam que os docentes, das mais diversas áreas do conhecimento compartilhem experiências e enfrentamentos, desenvolvam trabalhos em grupos, e estabeleçam uma

relação profissional mais próxima. É o que relata o docente após ter participado das ações formativas:

Eu achei legal, a vivência com professores mais experientes foi muito bom, isso me fez abrir mais a cabeça. Observar que eles também tinham algumas dúvidas, me deixou mais tranquilo também, porque sempre quando chegamos em um lugar novo, acabamos fazendo tudo errado, não é? (sujeito 2)

O sujeito 2 relata o quanto a troca de experiência com seus pares, professores universitários com mais tempo de trabalho contribui para a construção dos saberes relacionados a docência. O fato de ser professor iniciante é para ele um período de insegurança, descobertas e enfrentamentos. A troca de experiências, a partilha, o diálogo, são situações socializadas entre os docentes universitários em um processo de se autoformação e interformação, um espaço para construção e reconstrução dos saberes e identidade docente.

Reafirmamos a importância de considerar que a formação contínua deve pautar-se no princípio de que as atividades formativas propostas sejam “[...] construídas com eles e não para eles” (BEHRENS, 2007, p. 450), ou seja, considerando as reais necessidades. Dentre os objetivos das atividades, priorizou-se ouvir os professores e fazer um levantamento do que para aquele grupo específico de docentes, inseridos naquele real contexto, seria necessariamente essencial, ao partir de uma abordagem reflexiva, capaz de orientar a condução das ações formativas. Em resposta ao questionário final, após a participação no módulo os professores relataram:

Considero que em relação aos saberes pude perceber as classificações entre saber ser, saber entender, entender as diferenciações. Já no que diz respeito à identidade da docência pude compreender o que é a docência e como me interessei por ela (sujeito 1).

No que se refere ao registro do sujeito 1, foi possível compreender o quanto as ações formativas contribuíram para a percepção do docente em relação a dimensão didático – pedagógico da profissão como também, para construção e reconstrução dos saberes e identidade docente. Segundo Masetto (2003, p. 13):

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar que de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no Ensino Superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre, ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão.

Nesse sentido, a docência como qualquer outra profissão, exige saberes específicos para seu exercício, ou seja, conhecimentos profissionais. Essa perspectiva indica que, tanto o ensino, quanto a pesquisa devem ser considerados como eixos norteadores da prática pedagógica. Sendo assim, o professor ao mesmo tempo em que ensina, também pesquisa suas ações pedagógicas, mediante um processo de autoformação e interformação.

CONSIDERAÇÕES

A análise dos dados referentes ao processo formativo de docentes universitários participantes do curso de Docência Universitária, com foco no tema saberes docentes e identidade profissional, indica que os professores participantes tiveram a oportunidade de ampliar sua compreensão a respeito da necessidade de construir conhecimentos profissionais da docência. Os conteúdos trabalhados nos módulos e a profícua troca de experiências entre pares contribuíram para que os docentes pudessem rever suas crenças e atitudes profissionais.

As ações formativas, por meio do desenvolvimento de trabalhos coletivos e de reflexão aprofundada, permitiram o enfrentamento dos desafios da profissão. Os docentes universitários relataram o quanto o espaço de formação contínua possibilitou maior aproximação no ambiente acadêmico com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento inseridos na Universidade. Foi ressaltado também que as metodologias utilizadas nos encontros, marcadamente como processo dialógico os inspirou para repensarem suas aulas, tornando-as menos expositivas e mais dialogadas. Outro aspecto mencionado por um dos professores, da área de Exatas, foi a mudança em sua concepção de docência: “*para mim, ser professor não é mais transmitir conteúdos prontos/estranques para mediador entre conhecimento e estudantes*”. Essa transformação foi observada nos depoimentos de outros professores.

As ações formativas corroboraram para que os docentes participantes da pesquisa pudessem compreender e analisar suas crenças e atitudes profissionais, tendo a oportunidade de revisão e modificação de suas práticas pedagógicas, de seus saberes profissionais, assim como o entendimento de que a identidade profissional docente é um processo em construção. Reafirmamos a necessidade e importância de consolidação da Pedagogia Universitária, como política institucional, com base numa perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre. N. 3. 2007.
- BRITO, V.L.F.A. *Professores: Identidade, profissionalização e formação*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

CUNHA, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: docência e formação*. 2.ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 80.

DUBAR, C. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Andrea Stahel M. da Siva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. Cenários de Tecnologias e Conectividade. In: *Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 1998.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. 1999.

MASETTO, M.T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MELO TEIXEIRA, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*. Rio de Janeiro: v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____(org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO INSTRUMENTO DE APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA FERRAMENTA NA PRÁTICA DOCENTE

Amanda Rodrigues Tavares¹; Natalia do Amaral Borges²;
Talita Serravalli Lanzoni³; Marlene Barbosa de Freitas Reis⁴

INTRODUÇÃO

Estima-se que o professor durante o processo formativo, necessita apropriar-se do uso das tecnologias em sua prática pedagógica, buscando sempre inovar e aperfeiçoar seus conhecimentos, interagindo com as linguagens utilizadas pelos alunos, integrando-se de forma criativa no ambiente escolar, deste modo é fundamental uma prática que considere as Tecnologias da Informação e Comunicação, TIC, entendendo-a, como valioso ins-

1 UEG - amje.rt@gmail.com

2 UEG - borges_nati@hotmail.com

3 UEG - lanzoniserravalli@gmail.com

4 PPG-IELT/UEG - marlenebfreis@hotmail.com

trumento de interação pedagógica. Partindo desse pressuposto o presente trabalho tem como finalidade investigar o processo de Letramento Digital dos alunos matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, e compreender em que medida o uso das TIC contribuem para a formação do futuro pedagogo. Vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “O letramento digital na formação inicial do professor numa perspectiva inclusiva: Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás”, pretendemos realizar trabalho conjunto com outros pesquisadores durante o ano de 2017 e 2018, com o objetivo de analisar, a partir da perspectiva do Letramento Digital, a possibilidade de inclusão do uso das TIC na prática pedagógica dos docentes em sala de aula. Para tanto a metodologia esta dividida em duas etapas básicas: investigação documental na qual teremos como eixo de análise, as orientações curriculares, das disciplinas e os planos do curso de Pedagogia no Câmpus de Inhumas, a fim de identificar se o mesmo está estruturado de modo que garanta a formação necessária para que o professor integre e use as TIC em sua prática pedagógica; após o estudo do referencial, bem como da análise documental, realizaremos a pesquisa empírica. Os estudos teóricos estão vinculados a autores de destaque nesta temática. (FREITAS, 2016) (COSCARRELLI, 2014), (ALMEIDA, 2003), (PEREIRA, 2014).

O presente trabalho tem como finalidade investigar o processo de Letramento Digital dos alunos matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, e compreender em que medida o uso das TIC contribuem para a formação do futuro pedagogo. Vinculado ao projeto de pesquisa intitulado *O letramento digital na formação inicial do professor numa perspectiva inclusiva: Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*, pretendemos realizar um trabalho em conjunto com outros pesquisadores durante o ano de 2017 e 2018.

O advento da tecnologia trouxe novidades para a vida social a partir da utilização de novas técnicas de uso e de equipamentos que facilitaram a comunicação e a interação entre as pessoas. Trata-se de um período denominado de era digital em função da quantidade de atividades que passaram a ser pensadas e realizadas por meio da informática. Desse modo, novos conceitos começaram a fazer parte do universo de estudiosos e pesquisadores que buscam formas de pensar a sociedade e suas relações.

Um destes conceitos que passou a fazer parte deste universo de pesquisa foi o termo Letramento Digital. Freitas (2010, p.339) compreende-o “como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes”.

Já, segundo Ribeiro e Coscarelli (2005):

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e mails, redes sociais na web, entre outros. (RIBEIRO e COSCARELLI, 2005, p. 1).

Diante dos apontamentos destes autores, o Letramento Digital trata-se da apropriação do indivíduo dos múltiplos formatos da informação e suas respectivas fontes.

Neste sentido, o conceito de letramento toma novas proporções, para além da modalidade de escrita e interpretação em papel, para o meio virtual, gerando assim diferentes práticas sociais de leitura e escrita em que o indivíduo além de ler e interpretar também pode interagir com o texto.

Por meio das TIC há um processo de troca e disseminação da informação; esse movimento torna-se um processo dinâmico e acessível, entretanto não engloba a sociedade como um todo, pois muitas pessoas ainda se vêem excluídas deste processo, que pode ser resultado de reflexos sócias, culturais e econômicos, da distribuição desigual de acesso às tecnologias digitais.

Essa má disposição dos bens tecnológicos, pode ser caracterizada como exclusão digital, ao se referir a esse termo, Lindomar Boneti (2005, p. 2) diz que “trata-se de uma visão funcionalista de caracterizar um contingente populacional que estaria fora, à margem da sociedade”. Sendo assim, entende-se que, estão excluídos desse processo de uso das tecnologias todos que se encontram em uma posição social marginalizada e que não foram alcançados pela expansão das redes digitais.

De acordo com Araujo (2008), a Inclusão Digital é um dos processos que antecede o Letramento Digital, a escola deve contribuir para que as TIC sejam acessíveis a todos inseridos na comunidade escolar. No entanto é importante se atentar que:

a participação apenas como uma questão de acesso físico, individual à tecnologia é equivocada. O problema da participação o traz à tona o complexo problema relacionando a formação discursiva da vontade. Que diz respeito também a uma política favorável ao desenvolvimento do potencial discursivo (ALMEIDA, 2003, p.214).

Cabe salientar que para o desenvolvimento discursivo do indivíduo, ele deverá ter acesso a livros impressos, jornais e revistas. É preciso saber codificar e decodificar o sistema de estruturação da língua e não somente dominar habilidades específicas de manuseio do computador.

Frente ao grande desafio de proporcionar a inclusão por meio do ambiente escolar, vale ressaltar que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Desse modo, o mesmo necessita ser provocado para as novas tecnologias da informação e comunicação, de modo que ao apropriar-se dessas tecnologias possa incorporá-las em suas práticas cotidianas. Sobre este assunto, Coscarelli (2014) enfatiza o uso do computador pelo professor em sua prática, reforçando que o mesmo conduza a apropriação dessa modalidade de ensino.

Toschi (2014, p.582), após realizar uma pesquisa empírica em escolas da rede municipal do estado Goiás, esclarece que dentro do quadro de quatro escolas estudadas, “apenas alguns professores utilizam os laptops ainda assim com pouca frequência. Isso se deve a diferentes fatores, tais como a fragilidade em sua formação”.

Partindo de tais pressupostos, surge-nos um questionamento: como os professores estão sendo formados no que diz respeito a perspectiva do Letramento Digital e uso das tecnologias da informação e comunicação tendo em vista a perspectiva da inclusão social, escolar e digital?

Pereira (2011, p. 13) enfatiza que “o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”. Isso implica atenção por parte dos professores formadores em ressaltar a importância do uso das TIC. Desse modo, buscando por meio da prática na formação inicial, oferecer subsídios para o futuro profissional-professor a respeito do Letramento Digital.

Toschi (2014) ao valer-se das considerações de Sancho (2006), esclarece que as TIC são um aparato a mais para melhorar a qualidade do ensino, pelo fato de ter, em sua essência, a versatilidade que o ensino necessita e o interesse de manuseio por parte dos alunos.

JUSTIFICATIVA

Estima-se que o professor durante o processo formativo, necessita apropriar-se do uso das tecnologias em sua prática pedagógica, buscando sempre inovar e aperfeiçoar seus conhecimentos, interagindo com as linguagens utilizadas pelos alunos, integrando-se de forma criativa no ambiente escolar, deste modo é fundamental uma prática que considere as TIC, entendendo-a, como valioso instrumento de interação pedagógica.

De acordo com Freitas (2010, p. 346) “a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem”. Desse modo, nem sempre o professor contempla, de forma declarada, o uso das TIC em seu

plano de curso, fazendo com que o mesmo fique com receio de usar e integrar as tecnologias em sala de aula.

Compreendendo a importância do uso das tecnologias em sala de aula, Freitas (2010) esclarece, ainda, que:

o educador é aquela pessoa que tem de estar sempre aberta ao novo, para investigá-lo e ver o que ele representa para o conhecimento e para a aprendizagem. Para formar futuros professores para o trabalho com nativos digitais faz-se necessário enfrentar a responsabilidade de uma constante atualização, a defasagem entre o seu letramento digital e o do aluno, e manter o distanciamento possibilitador de um olhar crítico diante do que a tecnologia digital oferece (FREITAS, 2010, p. 349).

Diante do contexto apresentado, em que há uma necessidade de se trabalhar a partir de uma perspectiva de inclusão digital, é fundamental encontrar uma forma de qualificar a prática docente através das TIC. Portanto, constitui-se um desafio para o docente, que além de utilizar novos recursos, precisa levar a inclusão digital, social e escolar, para atender todos os educandos.

É preciso, portanto, aproveitar esta ferramenta como um instrumento a mais em favor o desenvolvimento do ensino e educação escolar. Nesse sentido, Toschi (2014) afirma:

Se não há inclusão digital, não haverá inclusão social principalmente em termos de acesso ao conhecimento. Negar acesso à internet, mesmo com os computadores nas escolas, é negar acesso às informações, ao conhecimento (TOSCHI 2014, p. 585)

Partindo dos pressupostos supracitados, justificamos a importância dessa pesquisa no sentido de contribuir para a fomentação de discussões sobre o Letramento Digital e uso das TIC no

curso de formação inicial de professores da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas.

OBJETIVOS

- Analisar, a partir da perspectiva do Letramento Digital, a possibilidade de inclusão do uso das TIC na prática pedagógica dos docentes em sala de aula;
- Analisar a proposta curricular do curso de Pedagogia do Câmpus Inhumas, da Universidade Estadual de Goiás, a fim de identificar se há algum direcionamento para o Letramento Digital;
- Identificar como o professor formador utiliza e incentiva o uso das TIC em sua prática na sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar o estudo proposto, utilizaremos como metodologia os pressupostos que compõem a pesquisa qualitativa. Desse modo, ao selecionar os instrumentos de coleta de dados, buscamos atender a perspectiva qualitativa que visa compreender os processos que envolvem os sujeitos pesquisados a partir de uma teoria que sustenta a pesquisa.

Sendo assim, dividimos as atividades em algumas etapas básicas que irão compor o processo da investigação: primeiro, temos realizado grupos de estudos e orientações, nos quais temos feito considerações acerca do referencial teórico que subsidiará a pesquisa; em seguida, realizaremos uma investigação documental na qual teremos como eixo de análise, as orientações curriculares, as disciplinas e os Planos de curso do curso de Pedagogia no Câmpus de Inhumas a fim de identificar se o mesmo está estruturado de modo que garanta uma formação necessária para que o professor integre e use as TIC em sua prática pedagógica.

Após o estudo do referencial teórico, bem como da análise documental, realizaremos a pesquisa empírica, por meio do estudo de caso. Para isso, utilizaremos como instrumentos de coleta de dados, a observação direta com registro de aulas em áudio e vídeo. Com isso, pretendemos observar a atuação dos professores formadores e o uso das TIC em sua prática pedagógica, bem como compreender como estas aulas podem contribuir para o desenvolvimento do Letramento Digital dos futuros professores.

A análise de dados seguirá a abordagem qualitativa, o que significa, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), “trabalhar com todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, análises dos documentos e as demais informações disponíveis”.

LETRAMENTO DIGITAL: UMA NOVA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO

Segundo Xavier (2013) com o surgimento das TIC, uma nova perspectiva tem ganhado espaço na vida moderna, e essa perspectiva atinge o âmbito do ensino aprendizagem, e tem gerado a necessidade de conhecimentos específicos, que, segundo o autor, nos remete a uma nova modalidade de letramento, conhecido como Letramento digital, que considera assumir mudanças no modo de ler e escrever, para além do papel, que não deve ser visto como retrógrado, mas um meio tradicional, que esta intimamente ligado ao alfabetizar e letrar.

Por meio de seus estudos, o pesquisador Dom Tappscot (1999) chegou a conclusão de que as formas de letramento mudam, pois estão situadas na história e acabam acompanhando as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais de cada sociedade. E é nesse sentido que se explica a concepção de Letramento digital, que se pauta nos avanços sociais no que diz respeito às tecnologias.

Freitas (2010) pontua que compreende o letramento digital como um conjunto de competências para a compreensão e utilização de informações mais críticas e estratégicas, adquiridas em

várias fontes da internet, como por exemplo, sites e blogs eletrônicos, redes sociais, e espaços de bate-papo online.

A par destes conceitos e funcionalidades, entendemos que a partir do letramento digital, o professor pode utilizar em sua prática pedagógica, diversos instrumentos de tecnologia, despertando em seus alunos um interesse maior em participar das aulas, tendo em vista que esses instrumentos tecnológicos estão presentes em seu cotidiano. Cabe a ele incorporar ao plano de aula e ao conteúdo de forma a contribuir com sua proposta de ensino.

estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno (FREITAS, 2010, p.348)

Do ponto de vista da inclusão digital, o professor deve utilizar as TIC de maneira a democratizar o acesso, ampliando o conhecimento e adquirindo informações, possibilitando a melhoria de qualidade de vida dos discentes. Vivemos uma era digital em que todos estão, diariamente, conectados.

Segundo o Programa de Inclusão Sócio - Digital (2004), citado por Bonilla e Oliveira (2011), inclusão digital significa:

Possibilitar a apropriação da tecnologia e o desenvolvimento das pessoas nos mais diferentes aspectos; estimular a geração de emprego e renda; Promover a melhoria da qualidade de vida das famílias; Proporcionar maior liberdade social; Incentivar a construção e manutenção de uma sociedade ativa, culta e empreendedora (BONILLA e OLIVEIRA, 2011, p. 34).

Nesse sentido, a inclusão digital, na perspectiva da inclusão social e escolar, é a tentativa de garantir o acesso a informações via computador/internet aos alunos, principalmente para aqueles que não possuem acesso em casa.

Assim, o professor, durante sua formação, deve apropriar-se do uso das tecnologias em sua prática pedagógica, buscando sempre inovar e aperfeiçoar seus conhecimentos. Interagir com as linguagens utilizadas pelos alunos, integrando-se de forma criativa no ambiente escolar, é fundamental para uma prática que considera as TIC, valioso instrumento de interação pedagógica.

De acordo com Freitas (2010, p. 346) “a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem”. Desse modo, nem sempre o professor contempla, de forma declarada, o uso das TIC em seu plano de curso, muita das vezes, com receio de usar e integrar as tecnologias em sala de aula.

Diante do contexto apresentado, em que emerge uma necessidade de se trabalhar a partir de uma perspectiva de inclusão digital, é fundamental encontrar uma forma de qualificar as práticas pedagógicas com o uso das TIC. Sendo assim, compreendemos que é um grande desafio para o professor, que além de utilizar novos recursos, precisa levar a inclusão digital, social e escolar, para atender todos.

“o novo, o complexo, o impensado”. BONILLA, 2005, p. 157, pode ser usado como potencialidade promovendo uma educação mais significativa a partir do cotidiano daqueles que estão imersos em uma realidade digital, deste modo a percepção a respeito das Tecnologias da Informação e comunicação devem ser de uma ferramenta positiva de ensino.

CONSIDERAÇÕES

Entendemos que, para que o letramento digital aconteça se faz necessário alguns movimentos, a começar pela formação de professores, que deve pautar além de outros aspectos, a oportunidade de vivências significativas com relação à tecnologia no decorrer do processo formativo de modo que possa refletir essas vivências em seu cotidiano profissional e assim propiciar a seus educandos esse mesmo processo de significação e compartilhamento, como coloca BONILLA, (2011):

Entendemos que devemos democratizar essas tecnologias oportunizando igualdade de acesso, pois a lógica da rede é também a do compartilhamento de informação, razão pela qual devemos começar compartilhando o conhecimento. (BONILLA, 2011 p.170)

Como citado anteriormente à pesquisa é composta por duas etapas, estudo dos referenciais teóricos de acordo com as direções do orientador e pesquisa empírica.

A primeira etapa teve início no mês de agosto de 2017 através de grupos de estudo nos quais temos feito reflexões acerca do referencial teórico que irá subsidiar toda a pesquisa.

Esperamos ao longo desta pesquisa mostrar que as TIC não são apenas meros instrumento para comunicação de conteúdos, mas que também podem proporcionar o desenvolvimento de determinados processos de aquisição e exploração do saber e da aprendizagem. Podemos dizer que o letramento digital que se realiza pelo uso das TIC e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais no interior das instituições acadêmicas, podem suprir e satisfazer as exigências daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade de qualquer tipo de letramento, a fim de proporcionar aos indivíduos intervir na sociedade. Diante disso, fica aqui explicitada a nossa expectativa com relação a essa pesquisa e suas valiosas contribuições para esta área.

Como resultado da participação neste projeto, esperamos que, enquanto pesquisadoras em processo de iniciação científica, possamos contribuir com todas as etapas desta pesquisa. Além disso, entendemos que participar de atividades desta natureza é uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de várias dimensões que vão contribuir para a ampliação de habilidades na área acadêmica, pessoal e profissional.

Assim, esperamos que nossa participação possibilite o conhecimento sobre o exercício do pensar reflexivo exigido pelo ato de pesquisar; e, nesse sentido, contribua no processo de elaboração de trabalhos acadêmicos, entre eles, Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, artigos, resumos, pôsteres entre outros.

Esses estudos, que serão resultantes do nosso envolvimento e participação na Iniciação Científica, poderão ainda serem socializados por meio de publicações em anais de eventos e em revistas científicas de áreas afins. Além disso, pretendemos participar e apresentar os resultados da pesquisa nos eventos Científicos da UEG e outros de abrangência estadual, regional e nacional, numa interlocução entre as pesquisas existentes nos demais planos de curso da equipe desta pesquisa.

Com o objetivo de promover contribuições por meio da pesquisa, participaremos de eventos científicos onde os resultados parciais serão apresentados; até o momento estão previstas apresentações no SELT e VII EDIPE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação ambiente virtual e interatividade. In: SILVA, Marcos (Org.) Educação online. São Paulo: LOYOLA, 2003.

BONETI, Lindomar W. Educação inclusiva ou acesso à educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2005. v. 1.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cesar Souza de. *Inclusão digital: ambiguidades em curso*. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 23-48. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-03.pdf>>. Acesso em 28/03/2017.

BONILLA, MHS., and PRETTO, NDL., orgs. *Inclusão digital: polêmica contemporânea* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 188p. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento digital. In: _____; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014, p.25 a 40.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. (Orgs.). *Letramento digital em 15 cliques*. Belo Horizonte: RHJ, 2013. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em 20/03/2017 as 14:50

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>>. Acesso em 02/09/2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: _____; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014, p.13 a 24.

TAPPSCOT, Don. *Geração Digital*. São Paulo, São Paulo: Macron Books, 1999.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Inclusão digital, Conhecimento e Cidadania*. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/286%20inclus%C3%83O%20digital,%20conhecimento%20E%20cidadania.pdf>. Acesso em 15/03/2017.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento Digital e ensino*. UFPE, 2013.

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola aprendente: para além da Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2005.

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: GÊNERO TEXTUAL

Eunice Maria Lopes¹; Elisiane M. Moro
Tolio²; Glaucia Lopes Moreira Paiva³

INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo apresentar os resultados preliminares de um experimento didático a respeito do gênero textual: receita culinária, desenvolvido com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Barra do Garças/MT. Para isso, nos fundamentamos em Bakhtin (1997), que aborda as questões de Gênero, em Vygotsky (2001) que traz conceitos importantes sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e em Davídov (1988) que criou uma teoria que visa formar nas crianças o pensamento teórico. Para analisar a aplicação do experimento didático no ensino do gênero receita, utilizamos a pesquisa qualitativa e como procedimentos, a observação, a pro-

-
- 1 Professora da rede estadual de educação lotada em Barra do Garças-MT. Especialista em Psicopedagogia. E.mail: eugu2009@windowslive.com.
 - 2 Professora da rede estadual de educação lotada em Barra do Garças-MT, Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar. E.mail: elisiane.tolio@hotmail.com.
 - 3 Professora da rede estadual de educação lotada em Barra do Garças-MT, Especialista em Psicopedagogia. E.mail: glaucia10paiva@hotmail.com.

dução escrita e os desenhos que auxiliaram no levantamento dos dados. Os resultados mostram que, apesar do experimento didático demandar um tempo maior para o seu desenvolvimento foi fundamental para a turma constituída por crianças que estão nos níveis de alfabetização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). A realização das ações e operações permitiu maior interação entre as crianças, onde os mais experientes orientaram aqueles que apresentavam mais dificuldades em se apropriar do gênero. Embora o gênero receita culinária se fazer presente no cotidiano das crianças, ele não era utilizado como estratégia para que as mesmas pudessem aprender a ler e escrever e, consequentemente, desenvolver a cognição.

Esses últimos anos de atuação profissional tem nos feito refletir sobre o processo de ensino, uma vez que transmitir os conteúdos empiricamente, de forma engessada e mecanizada, tem contribuído pouco para a aprendizagem dos alunos. Essas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem vêm sendo recriada a partir de nosso ingresso no grupo de pesquisa “Organização do ensino na didática desenvolvimental” que tem como objetivo analisar as contribuições da organização do ensino desenvolvimental na formação do pensamento teórico e na personalidade dos envolvidos. O projeto está em desenvolvimento no Campus do Araguaia/UFMT, desde 2016 e tem nos feito levantar alguns questionamentos como: Será que o pouco aprendido das crianças está relacionado com a organização do ensino? É possível mudar a organização do ensinar? Será que é possível organizar o ensino para crianças em fase de alfabetização? Desses questionamentos elencamos o nosso problema de pesquisa: É possível ensinar o gênero textual receita, por meio da elaboração do experimento didático, para as crianças que frequentam o 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Barra do Garças/MT? Dele resultou o objetivo que visa analisar a aprendizagem, organizada por meio do experimento didático, do gênero

textual receita, junto às crianças 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Barra do Garças/MT.

A metodologia qualitativa possibilitou a compreensão das causas e as relações da existência dos sujeitos como seres sociais e históricos, uma vez que [...] a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Essa metodologia permite a utilização da observação que se constitui em um procedimento fundamental para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças durante a realização das ações, operação e na socialização das produções. Além da observação utilizamos a análise das produções escritas e os desenhos que as crianças produziram durante o desenvolvimento do experimento didático⁴.

O referencial teórico se pautou nos estudos de Bakhtin (1997) que aborda as questões de Gênero, de Vygotsky (2001) que traz conceitos importantes sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e Davíдов (1988, 1996) que cria uma teoria de ensino que visa formar nos escolares o pensamento teórico.

Esses estudos foram fundamentais para compreendermos que o desenvolvimento psicológico do ser humano está relacionado com seu processo histórico. Assim,

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento – chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológi-

4 O termo experimento é encontrado, por exemplo, nas investigações empreendidas por autores da Teoria Histórico-cultural e da Teoria da Atividade, ambas baseadas no método dialético de investigação e compreensão da realidade. De acordo com Hedegaard (2002, p.214), “O experimento didático é uma concretização da afirmação de Vygotsky de que o método genético formativo é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo”.

cas superiores do homem e serve como base dos nossos métodos de experimentação e análise que defendemos. (VYGOTSKY, 2003, p.80)

Para o autor, a dialética é um procedimento que auxilia no processo de desenvolvimento das funções psicológicas humanas, uma vez que ao agir sobre a realidade o ser humano a modifica e, ao mesmo tempo, é recriado por ela.

Do ponto de vista do materialismo histórico dialético, de Marx (1968), o processo de surgimento e de existência de determinado fenômeno deve ser investigado tomando-se o seu devir histórico na realidade social concreta, isto é, na atividade humana real.

Essa atividade, por ser complexa, em seu desenvolvimento requer atividades de estudo que demandam tempo para o planejamento de material, seu desenvolvimento em sala de aula e do registro minucioso de cada uma das ações e operações realizadas pelas crianças. Além disso, requer uma disponibilidade de tempo considerável para a criança se apropriar dos conhecimentos escolares e desenvolver o pensamento teórico.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para instigar outros educadores à busca de metodologias inovadoras que efetivem e tornem significativa a aprendizagem em sala de aula.

GÊNERO TEXTUAL

As esferas de circulação de discursos, nas quais estamos inseridos, são muitas, entre elas a escolar, a cotidiana, a religiosa, a jornalística, a publicitária, a familiar, entre outras. Nessas esferas a comunicação se dá por meio de gêneros e em “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKCTIN, 1997, p. 279).

De acordo com o autor, os gêneros discursivos são específicos para cada esfera social. Assim, é possível falar em gêneros textuais que ocorrem no cotidiano da criança, marcados pelas

relações familiares e de vizinhança. Nas relações estabelecidas no cotidiano a criança percebe que a linguagem é uma das formas de interação no ambiente em que vive. Dessa forma,

Os gêneros são instrumentos utilizados pelo sujeito para agir linguisticamente, por meio do qual a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis, ou seja, os gêneros exercem certo efeito normativo, por funcionarem como modeladores dos discursos em qualquer situação de interação verbal. (SCHNEUWLY, 2004, p. 21)

Nesse sentido, segundo Vygotsky, a linguagem determina a forma de aprender a pensar dos indivíduos e, na mesma perspectiva, a teoria bakhtiniana enfatiza que a linguagem é importante para a produção de discursos, ou seja, dizer algo à alguém em um determinado local, numa determinada situação histórica, numa determinada forma e circunstância de interlocução. Assim,

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos [...] traduz o conceito destes elementos presente na natureza, é nesse sentido que representa a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens. (REGO, 2001, p. 54)

Dessa forma, em cada situação de atividade social utilizamos um tipo de linguagem, de acordo com o gênero de discurso específico, com regras construídas ao longo da história, incorporadas por nós, para internalizar as experiências culturais.

A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

A aprendizagem das crianças começa muito antes de seu ingresso na escola; por isso, a atividade de estudo escolar deve considerar os conhecimentos espontâneos ou cotidianos, como se refere Vygotsky (2004). Ou seja, considerar que as crianças possuem uma história de vida, no interior da qual as aprendizagens acontecem. Assim, a formação dos conceitos começa no momento em que a criança assimila, pela primeira vez, um termo novo para ela, que se torna veículo para a apropriação de conceito científico. Nesse sentido, Pino aponta que se faz necessário compreender que o desenvolvimento cultural passa por diferentes momentos, sendo:

O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede a emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros [...] É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. (PINO, 2000, p.64)

Dessa forma, os conceitos espontâneos surgem e se formam na experiência pessoal da criança e vão sendo apreendidos, por meio do contato que estabelece com determinados objetivos, fatos, fenômenos dos quais ainda não tem consciência científica. Esse processo é necessário, uma vez que: [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe

em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (Vygotsky, 1991a, p.97)

De acordo com Marzari (2016), a formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional especializada e sistematizada, exige uma operação mental do indivíduo, isto é, o desenvolvimento de procedimentos cognitivos, em que se faz necessária uma atenção maior sobre o assunto, a fim de retirar dele aspectos essenciais que lhe permitam realizar sínteses e fazer generalizações mais complexas. Nesse sentido,

[...] os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da informação definitiva (VYGOTSKY, 2001, p. 263)

Segundo o autor, o meio social e cultural em que a criança está inserida é muito relevante para desafiar, exigir e estimular o seu intelecto, para que alcance estágios cada vez mais elevados, em termos de raciocínio, necessários à apropriação de conceitos. Isso significa dizer que o pensamento conceitual não só depende do esforço individual, mas também da interação com o contexto em que o indivíduo está incluído.

Vygotsky define a zona de desenvolvimento como as funções que:

[...] ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento. O nível do desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a

zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente [...]. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Dessa forma, todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver as funções psicológicas superiores. Para isso as interações dos indivíduos com seu grupo social e com os objetos de sua cultura são decisivas nas definições das formas de governar tanto o comportamento como o desenvolvimento do pensamento.

Para se ensinar os conceitos científicos é necessário compreender o desenvolvimento mental das crianças, em suas diferentes etapas e, assim, entender o que acontece na sua mente, pois a interiorização e apropriação dos conceitos não ocorrem pelo simples processo de assimilação e memorização, mas requer uma série de funções intelectuais, como atenção deliberada, memória lógica, abstração, planejamento, análise, classificação, comparação e discriminação, entre outras.

Nesse sentido, a preocupação em relação ao ensino se volta para melhoria do processo de aprendizagem das crianças, ou seja, em desenvolver as capacidades intelectuais necessárias para que sejam capazes de se apropriarem e fazerem uso dos conhecimentos na vida prática. Nesse sentido, Davídov escreve:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o

qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de ‘desenvolvimental’. (DAVÍDOV, 1988, p.3)

Assim, a organização didática voltada à estimulação e a promoção do desenvolvimento cognitivo deve ser orientada pela zona de desenvolvimento proximal que “caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de alcançar por conta própria e o que é capaz de conseguir com ajuda do instrutor”. (VYGOSTKY, 2004, p. 463)

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para que a criança desenvolva o pensamento teórico, segundo Davídiov (1988), é necessário que o professor ensine de modo que sejam capazes de reproduzir o caminho para obter, investigativamente, as conclusões acerca desse objeto de conhecimento. Sendo necessário organizar o ensino introduzindo tarefas que coloquem as crianças em busca científica, guiada pelo movimento dialético de pensamento: o movimento do abstrato ao concreto. Isso se dá por meio de perguntas, questões e conjunturas, instigando as crianças a desenvolver a lógica do pensamento investigativo do objeto, se apropriando do conceito para identificá-lo em situações mais particulares e específicas.

Dessa forma, as crianças se apropriam e reproduzem os objetos histórica e culturalmente produzidos por gerações e gerações de cientistas, ao longo do processo histórico, convertendo em conhecimento individual.

De acordo com Davydov (1988) a apropriação dos conhecimentos resulta do desenvolvimento das ações mentais que têm implícitos em si as ações de aprendizagem que precisa acontecer de modo que as crianças identifiquem o “núcleo” do objeto, aquele aspecto mais geral que o caracteriza e, com base nesse nuclear, deduzam as diversas particularidades do objeto (conteúdo de aprendizagem), então:

A organização didática da aprendizagem tem que partir da experiência dos alunos, dos seus interesses, das perguntas, e das necessidades, etc; deve estimular e utilizar conflitos; estimular a reflexão sobre demandas objetivas e pré-requisitos subjetivos como uma base para a formação de objetivos de aprendizagem tem que tornar os alunos cientes dos sucessos e das falhas, etc, e tem que manter a autoconfiança e a autocompetência dos alunos. (LOMPSCHER, 1999, p.3-4)

Ao organizar o ensino e as tarefas de estudo o professor deve levar em conta dois aspectos essenciais: as ações de aprendizagem das crianças que são, inicialmente, coletivas e depois individuais e; o movimento de pensamento presente nessas ações que segue a direção do geral (abstrato) ao particular (concreto pensado).

[...] primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrap psicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKY, 1991, p.64)

Mediante as diferentes estruturas das tarefas didáticas, Davydov (1988), distingue seis ações de aprendizagem que podem ser vistas como diferenciação nas fases da atividade de estudo, são elas:

- a transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais, dentre aquelas extraídas das características do objeto estudado, ou mudanças, ou produção de um problema, de modo que as relações gerais fiquem claramente visíveis;
- a criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses

modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros;

- a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto;
- a criação de um sistema de problemas específicos, que poderão ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo;
- o controle da realização das ações precedentes;
- a avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem.

A concretização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que as crianças realizam, de forma dirigida e mediada, apropriando-se dos conceitos.

DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

O desenvolvimento da organização do ensino sobre o gênero - receita - foi realizado com os alunos do 2º ano do ensino fundamental, no período de 26 de junho a 11 de julho do corrente ano.

Inicialmente propomos que cada criança fizesse uma exposição oral de receitas culinárias, as quais “sabiam” fazer ou que ajudaram alguém a realizar e, em seguida, registraram em seus cadernos. Essa proposição fez com que as crianças ficassem muito motivadas para falar, pois a maioria havia feito alguma receita sozinha. Um aluno nos surpreendeu ao descrever como fazia sozinho, bolo com massa pronta. Segundo ele era muito fácil, bastava seguir os passos que vinham descritos na embalagem.

Na sequência dividimos as crianças em grupos de quatro integrantes e iniciamos a ação 01(um) que consiste na transformação dos dados da tarefa para a identificação da relação universal

do objeto estudado, nesse estudo, do conceito de gênero - receita culinária. Essa ação tinha como objetivo apreender o nuclear da receita em sua totalidade. Para isso, organizamos quatro operações. Na primeira, as crianças leram um texto, adaptado, que tratava da origem das receitas culinárias para que pudessem compreender que a receita surgiu com o aparecimento do Homem e que, com o passar dos tempos, foram sendo aprimoradas, transformadas e compartilhadas.

Ao ler o texto, as crianças precisavam falar sobre a origem das receitas, sua função, os meios de circulação, quem as utilizavam, para quê e porque foram sendo registradas. Depois de realizar a tarefa, cada grupo socializou para os demais grupos.

Nessa operação as crianças que tinham domínio da leitura auxiliavam as demais que ainda precisam se apropriar da leitura e escrita.

Na operação 02 (dois) apresentamos uma receita escrita, em um cartaz, para que as crianças observassem a estrutura organizacional, basicamente dividida em duas partes - ingredientes e modo de fazer - para que pudessem de posse de algumas receitas impressas, relacioná-las com o cartaz. Depois disso, precisavam identificar possíveis divergências nas receitas que se encontravam com elas, pois algumas estavam sem os ingredientes e outras sem o modo de fazer.

Durante a realização da operação uma criança nos questionou, pois disse que havíamos entregado receitas 'erradas'. Ao ser indagada, afirmou que havia receitas incompletas e justificou o que estava faltando, ou seja, em algumas faltava o modo de fazer e outras os ingredientes. Após as diversificadas argumentações e inquirições as crianças 'completaram' as receitas incompletas e explanaram aos demais grupos suas 'correções'.

Na operação 03 (três) distribuimos aos grupos cópias de receitas doces e salgadas para que lessem e observassem a estrutura composicional, comparando-as e elencando as similaridades e diferenças entre elas. Ao compartilharem os resultados com os cole-

gas perceberam que todas as receitas possuíam a mesma “forma”, o que diferenciava eram os ingredientes, pois umas eram doces e outras salgadas.

Nessa operação, algumas crianças queriam as receitas que haviam elaborado inicialmente para consertarem o que estava faltando, pois perceberam que não estavam condizentes com a estrutura composicional de uma receita.

Na operação 04 (quatro) as crianças assistiram a um vídeo a respeito de uma receita de mousse de maracujá. Em seguida tiveram que relacionar o que assistiram no vídeo com os conhecimentos aprendidos nas operações 1, 2 e 3 e escrever a receita apresentada no vídeo.

Mesmo os alunos que ainda precisavam dominar a escrita alfabética arriscaram-se a escrever com a ajuda dos colegas, pois queriam fazer a receita em casa. Com isso, é importante registrar que todas elas internalizaram o conhecimento sobre o referido gênero, mesmo que ainda algumas precisam se apropriar da escrita.

De acordo com Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2008), a escrita é vista como objeto de conhecimento para a criança a partir do momento em que a mesma compreende para que serve a escrita e a compreende como uma representação gráfica com significados.

Nessa ação tivemos a preocupação de organizar os grupos para que todos tivessem crianças que possuíam o domínio da leitura e escrita junto com as que ainda precisam se apropriar delas. Essa iniciativa fez com que essas crianças que ainda precisam desenvolver a leitura e escrita participassem oralmente da tarefa e tentassem escrever as receitas.

A ação 02 (dois) refere-se à modelação da relação universal que consiste na criação de um modelo expresso por meio da icnografia.

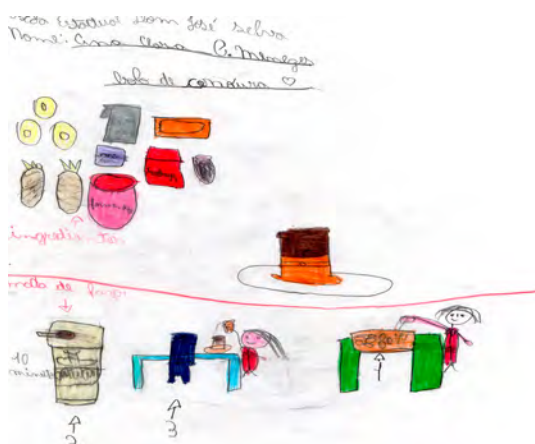
Essa ação tem como objetivo fazer com que as crianças expressem, graficamente, o que aprenderam sobre o conceito abordado. Para isso, cada criança criou um modelo com sua com-

preensão sobre o gênero receita e, em seguida, socializou com os demais colegas, explicando-o.

Figura 01 – Modelação do conceito de receita culinária.



Figura 02 – Modelação do conceito de receita culinária.



Nessa ação, as crianças foram desafiadas a resolver um problema que requeria criatividade para elaborar um modelo que contemplasse o núcleo do objeto estudado e suas relações internas. Como podemos observar, na figura 01, o objetivo proposto deixou a desejar, pois a criança representou apenas alguns ingredientes de uma suposta salada de frutas, deixando de mencionar o modo de preparo e o nome da receita.

Na segunda figura a criança alcançou o objetivo proposto ao demonstrar a estrutura composicional de uma receita culinária, ou seja, o título, os ingredientes e o modo de preparo. Vale ressaltar também, o nível da escrita em que as crianças se apresentam uma no nível silábico – alfabético e a outra no nível alfabético.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2008), no nível da *hipótese silábico-alfabético*, a criança consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, na tentativa de tornar sua escrita socializável e no nível da *hipótese alfabética*, a criança compreende o modo de construção do código da escrita.

É importante ressaltar que as crianças dessa sala de aula, encontram-se em diferentes níveis de alfabetização. Algumas crianças ainda se encontram no nível pré-silábico, ou seja, ainda não estabelecem vínculo entre fala e escrita e tem a leitura global, individual e instável do que escreve, outras estão no nível intermediário silábico onde começam a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita; e outras crianças se encontram no nível da hipótese silábica e tentam fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras. Esses níveis fazem parte do processo que a criança percorre para "[...] compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento "(FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p.18)

Nesse sentido, Vygotsky mostrou a relevância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento, a partir da assimilação da produção cultural da humanidade, já que “as funções mentais

específicas não são inatas, mas postas como modelos sociais” (DAVIDOV, 1988c, p. 52).

A ação 03(três) trata-se da transformação do modelo para estudar suas propriedades intrínsecas e tem como objetivo abranger as singularidades do objeto. Se considerarmos que a ação anterior, a modelação aparece de forma abstrata, sua transformação e reconstrução permitem às crianças estudar as propriedades da relação universal como tal, em seu aspecto concreto, isto é, o objeto manifesta-se sem o ocultamento produzido pelas circunstâncias presentes.

Com base e análise das icnografias, observamos que algumas crianças deixaram de representar com clareza o objeto estudado. O que nos levou a incentivá-las a falar, a fim de que fossem capazes de realizar inferências sobre as dúvidas diagnosticadas nas ações anteriores.

Posteriormente fomos ao laboratório de informática para que as crianças pudessem pesquisar diversificadas receitas culinárias, observando sua estrutura composicional e, em seguida, realizassem um paralelo entre as receitas pesquisadas e a modelação construída, compartilhando os resultados com os demais grupos.

A resolução dessa tarefa específica gerou novos desafios às crianças e contribuiu para o desenvolvimento do pensamento.

A ação 04(quatro) visa à construção do sistema de tarefas particulares que pode ser resolvidas por um procedimento geral e tem como objetivo solucionar situações problema relacionados à receita culinária. Nessa ação, apresentamos uma situação-problema a respeito do objeto de estudo para as crianças resolverem.

De posse do texto abaixo:

A torta⁵

Meu irmão Luís, minha avó e eu resolvemos fazer uma torta.

A vovó colocava avental e bate palmas:

— Atenção, crianças! Vamos começar?

5 Contos de 1 minuto. Barueri: Girassol, 2004. p.8

__ Quando papai e mamãe voltarem, terão uma surpresa – disse Luís.

__ Vítor... __ diz a vovó para mim. Você precisa quebrar os ovos e separar as claras das gemas!

[...]

__ Luís, misture a farinha com o açúcar! __ diz a vovó de costas para nós, enquanto descasca umas maçãs.

[...]

Após a leitura, as crianças foram indagadas se o texto se referia ao objeto de estudo e o porquê. Algumas crianças disseram que o texto possuía alguns ingredientes e o modo de fazer semelhante às receitas, porém que não estava escrito da mesma forma e que também não aparecia à quantidade das “coisas”. Diante das explicações foram questionadas se havia a possibilidade de transformá-lo em uma receita. A maioria das crianças afirmou que sim, porém era preciso escrever de outra forma. Ao serem questionadas se aqueles ingredientes seriam suficientes para fazer a receita, algumas crianças diziam que sim e outras que não. Na sequência as crianças registraram a referida receita e depois compartilharam com os colegas. Embora alguns dos ingredientes e o modo de fazer divergiam, perceberam que a estrutura composicional era a mesma.

A ação 05 (cinco), que trata do controle da realização das ações anteriores, tem como objetivo determinar se as ações de aprendizagem estavam correspondendo às exigências e às condições estabelecidas na tarefa. Nessa ação as crianças foram orientadas a trazer um ‘prato’ (simples), de suas casas e preparamos uma mesa com os produtos trazidos. Na sequência, cada grupo escolheu um dos ‘pratos’ e registrou a receita e, em seguida, compartilharam com os demais grupos, os quais sugeriam o acréscimo ou a retirada de alguns ingredientes, bem como a disposição do modo de fazer.

Para Magda Soares, o “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que

adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18)

De acordo com a autora, o conceito de letramento resulta de um processo de alfabetização no contexto histórico e cultural da criança, no qual faz uso social dos conceitos apreendidos.

Por último, a ação 06 (seis) refere-se à avaliação da aquisição do conceito receita culinária e tem como objetivo verificar se as crianças se apropriaram do procedimento de resolução da tarefa de aprendizagem e se os resultados das ações correspondem ao objetivo final.

Dessa forma, com base nos conhecimentos adquiridos sobre o objeto de estudo, produziram uma receita culinária e a compararam com a primeira produção, compartilhando as conclusões com os demais grupos.

Figura 03 – Avaliação da aquisição do conceito receita culinária de uma criança.

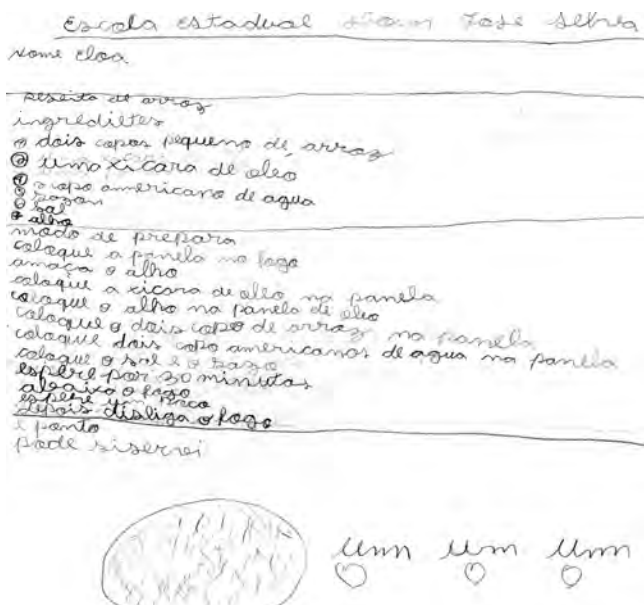
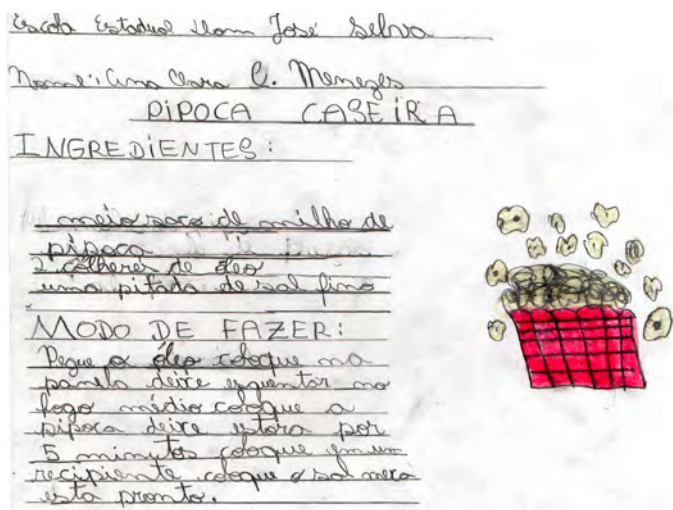


Figura 04 – Avaliação da aquisição do conceito receita culinária de uma criança.



Nessa ação ocorreu a avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem que correspondeu à resolução de um problema. Vale ressaltar que as crianças que ainda apresentam dificuldade em dominar a escrita tiveram a ajuda de outras crianças.

As ações de estudo desenvolvidas por meio de diferentes operações permitiram que às crianças fizessem uma reflexão a respeito de sua aprendizagem e da importância de aprender o processo de leitura e escrita.

Assim, podemos dizer que a realização do experimento didático sobre gênero textual receita contribuiu significativamente para a aprendizagem de todas as crianças, porém somente algumas que se encontram no nível de alfabetização mais avançado conseguiram caminhar no sentido da formação do pensamento teórico. Outras crianças se desenvolveram, mas ainda carecem avançar, tanto no processo de alfabetização como no desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa formação acadêmica aprendemos a transmitir os conteúdos empiricamente e isso tem se manifestado em nossa prática educativa. Mudar essa forma de ensinar requer muito estudo e domínio dos conceitos para mediar didaticamente o processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental realizarmos uma constante avaliação de nossa prática em sala de aula, pois temos que nos ‘policiarmos’ para não darmos respostas prontas, mas fazer com que as crianças pensem e falem sobre suas elaborações, correlacionando-as com os conhecimentos historicamente construídos, com o intuito de compreendê-los e utilizá-los ao longo do processo de aprendizagem e da vida.

Essa forma de ensinar favorece a apropriação de conceitos científicos e, conseqüentemente, à formação do pensamento teórico que é imprescindível para uma educação escolar que visa à qualidade no processo de aprendizagem.

Para ensinar, nessa perspectiva, é necessário rever questões que envolvem, além do tempo dedicado aos diferentes conteúdos curriculares, a formação dos professores para que superem o ensino direto dos conceitos que pouco contribui, pois “[...] a criança não assimila o conceito, mas a palavra capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado”. (VYGOTSKY, 2001, p.247)

Por fim, podemos dizer que a organização do ensino em ações, operações e tarefas foram fundamentais para que as crianças se apropriassem dos signos culturais, imprescindíveis para a formação do pensamento teórico, por meio do processo de internalização e apropriação dos conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psicológico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.) *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Eliza. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. *O capital*. Crítica da economia pública. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARZARI, Marilene. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davydov*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade* — Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e onto-genéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Márcia Santos Anjo Reis¹; Halline Mariana Santos Silva²

INTRODUÇÃO

Este artigo científico trata de uma experiência educativa relacionada à didática e às práticas de ensino das disciplinas de Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia do ensino de Matemática e Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Humanas para os anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG-REJ). No ano de 2016 no segundo semestre, os docentes das referidas disciplinas propuseram aos acadêmicos matriculados no 4º período do curso a elaboração de Projetos Interdisciplinares com o objetivo de promover a mobilização de saberes e conhecimentos adquiridos dos acadêmicos das diferentes áreas, desenvolvendo cooperação, além de torná-los

-
- 1 Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da UFG - Regional Jataí e do Programa de Pós- Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG - Câmpus Jataí. marciasareis@gmail.com
 - 2 Doutora em Educação, professora do curso de Pedagogia da UFG - Regional Jataí. Coordenadora da Especialização em Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Unidade Acadêmica Especial de Educação UFG - Regional Jataí. hallinemariana@hotmail.com

mais autônomos. Utilizou-se como aporte teórico as contribuições de Fazenda (1993, 2008), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997a,b,c, 2002), Kleiman e Moraes (1999), Augusto e Caldeira (2009), dentre outros. Iniciou-se o trabalho com os acadêmicos por meio do estudo dos fundamentos da metodologia científica, culminando com a elaboração de projetos, norteados pela temática geradora “Regiões Brasileiras”. Sabe-se que o estudo sobre as regiões do Brasil faz parte da composição curricular do ensino fundamental, o que justifica a escolha do tema. Participaram da proposta 42 acadêmicos sendo elaborados dez projetos, intitulados: Nordeste – a seca e seus impactos; Açaí – fruto típico da região norte; Barragem de Fundão- Mariana; Etnias indígenas do centro-oeste; Chimarrão: uma tradição da região sul; A seca na região nordeste do Brasil; Região sudeste: favelas; Enchente na região sul do Brasil; Frutos do cerrado na região Centro-oeste; Escassez da água – Região Sudeste. A orientação dos projetos foi realizada pelos professores de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Matemática, em encontros semanais. Os projetos foram apresentados para a comunidade acadêmica da Regional Jataí, na 2ª Exposição de Projetos Interdisciplinares do curso de Pedagogia da UFG-REJ no ano de 2017, sendo avaliados pelo grupo de professores orientadores. Esta proposta de trabalho ainda se encontra em fase de aperfeiçoamento, esperando-se ampliar o número de docentes envolvidos em 2017. Espera-se que os Projetos Interdisciplinares propostos possam ser incorporados ao cotidiano escolar como importante instrumento pedagógico de construção crítica, imprescindível a prática docente.

A obtenção do conhecimento humano se efetiva em diferentes esferas, determinações e relações humanas nas quais o homem se socializa. Em todos os momentos nos envolvemos com um fazer e com um aprender a fazer. Segundo Coelho (2006), o sentido da formação universitária é contribuir para que os acadêmicos consigam superar o mundo da aparência, da imagem, da ideologia e aprendam o cultivo da dúvida, do trabalho intelectual, dos métodos de investigação e de interrogação do saber.

A formação universitária amplia a reflexão crítica, possibilitando a interiorização dos conhecimentos, saberes, culturas, com seus significados e valores.

O papel da universidade é formar profissionais e recursos humanos de qualidade à sociedade, num contexto de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Somente uma formação pautada no processo de investigação, curiosidade, dúvidas, permeada pela busca de respostas, poderá contribuir com a formação de um sujeito autônomo, crítico, reflexivo, transformador. As experiências vividas no meio universitário devem ultrapassar o simples repasse de conhecimento, devem ser propostas diferenciadas para a formação profissional.

Dentre as propostas diferenciadas, o presente artigo apresenta um relato de experiência educativa do ensino superior relacionado à didática e às práticas de ensino das disciplinas de Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia do ensino de Matemática e Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Humanas para os anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG-REJ). Os docentes das referidas disciplinas fizeram uma proposta aos acadêmicos de elaborarem projeto interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como tema gerador as regiões brasileiras. O projeto deveria articular conhecimentos no mínimo das áreas de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Matemática.

De acordo com Fazenda (1993, p. 3) “Interdisciplinaridade é um termo para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...]. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo”.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de

negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 1997b).

Segundo Lenoir (2001) a interdisciplinaridade se institui em três planos: a curricular, a didática e a pedagógica. A interdisciplinaridade curricular se estabelece no campo administrativo, na constituição do currículo escolar, ao se definir os objetivos e programas de cada disciplina. A interdisciplinaridade didática prevê o planejamento do trabalho interdisciplinar, procurando fazer a articulação e a integração dos conteúdos dos planos específicos de cada disciplina. E o terceiro plano é a interdisciplinaridade pedagógica, ligada à prática da sala de aula, ou seja, a prática pedagógica interdisciplinar. Dessa forma, o presente artigo refere ao plano da prática pedagógica e configura como exercício de reflexão a partir da realização da atividade elaboração e exposição de Projetos Interdisciplinares do curso de Pedagogia da UFG-REJ no ano de 2016, segundo semestre.

JUSTIFICATIVA

A realização deste trabalho se justifica pela necessidade dos graduandos de Pedagogia da UFG – Regional Jataí, durante sua formação para a prática docente para o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, terem formação teórica e prática para pensar e elaborar projetos interdisciplinares para desenvolver em sala de aula.

A interdisciplinaridade caracteriza um diálogo entre os diferentes campos disciplinares, “por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo” (FAZENDA, 1993, p. 41). Visando estabelecer diálogo entre diferentes campos disciplinares foi proposto aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFG-REJ a elaboração de projeto interdisciplinar, com atividades pedagógicas que articulassem as diferentes relações entre as áreas de Ciências Naturais, Ciências Humanas (História e Geografia) e Matemática para a construção de conhecimento sobre as regiões

brasileiras apreendendo a diversidade, as semelhanças e diferenças regionais. Vale destacar que as disciplinas de História e Geografia foram trabalhadas na perspectiva de Penteadó (2011) que as compreende como Ciências Humanas, área do conhecimento humano que “tem por objeto de estudo o homem e suas relações” (p. 21) com o mundo social e natural.

A interdisciplinaridade surge da necessidade de uma resposta para a fragmentação das disciplinas, propondo um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, um modo de trabalhar o conhecimento, ampliando a visão do todo, para que os alunos compreendam melhor o mundo que está inserido. Partindo deste princípio, a função da proposta de elaboração de uma proposta interdisciplinar consiste em promover um ensino capaz de fazer com que os acadêmicos reflitam sobre o estudado, possibilitando a prática de pesquisas, indagações, argumentos que os tirem da passividade e os levem a serem críticos. Vale destacar que a interdisciplinaridade ainda é um grande desafio, que deve ser visto pelos professores que estão em sala de aula, o que justifica continuar pesquisando sobre o tema e o presente artigo.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Contribuir com a formação dos futuros educadores, propondo a elaboração de propostas de projeto interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

- Compreender a importância da elaboração e execução de projetos interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Dar subsídios teóricos para a construção do conhecimento sobre projetos interdisciplinares;

- Estimular a capacidade de comunicação, investigação e criatividade do aluno do curso de Pedagogia para a execução de projetos interdisciplinares;
- Fortalecer as linhas de pesquisa da graduação e da pós-graduação do curso de Pedagogia da UFG-REJ.

METODOLOGIA

Inicialmente foram trabalhados textos de fundamentação teórica pelos professores das disciplinas de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Matemática que abordavam questões ligadas à interdisciplinaridade, projetos pedagógicos e fundamentos e metodologia de ensino.

Em seguida os acadêmicos formaram grupos de quatro pessoas e foram sorteadas as regiões brasileiras. Definida a região de cada grupo, eles passaram a pesquisar sobre os aspectos geográficos, históricos, ambientais, humanos, econômicos e culturais da sua região, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos. Ao mesmo tempo procederam a leitura dos PCN de cada disciplina (BRASIL, 1997a, b, c) e das diretrizes curriculares nacionais, para identificar conteúdos que são sugeridos para serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando um tema que fosse possível articular o conhecimento das diferentes áreas.

À medida que definiam o tema, procuravam os professores orientadores para apresentar a estrutura do projeto e trocavam ideias, pegavam orientação e sugestões de referencial teórico e de propostas metodológicas. Como o trabalho durou todo o semestre, os acadêmicos nas aulas tinham acesso a novos textos, discussões e reflexões que de alguma forma contribuía com a produção de conhecimento e com o projeto.

Cada grupo tinha que entregar por escrito o projeto interdisciplinar, seguindo as normas da ABNT, contendo: **introdução** - apresentando o tema escolhido, as disciplinas envolvidas, a série ou ano a qual o projeto se destinava, a faixa etária dos alunos, a

quantidade de aulas previstas para o desenvolvimento do projeto, citar os conceitos principais que seriam abordados bem como determinar as competências e habilidades que esperavam alcançar com os alunos; apontar **objetivo geral e objetivos específicos**; **justificativa**, escrever sobre a relevância do projeto interdisciplinar para o ensino, destacar a importância do tema escolhido para a formação do aluno e para a sociedade, e buscar referencial teórico nas disciplinas para justificar e fundamentar teoricamente o projeto interdisciplinar; **metodologia**, relatar como pretendiam desenvolver o projeto, comentando sobre a atividade desencadeadora do projeto (que motivará o aluno a querer participar do projeto), as atividades desenvolvidas durante a execução e da atividade que culminaria no fechamento do projeto; **cronograma**, quantos dias, a quantidade de aulas previstas com a previsão de minutos de duração; **planejamento das aulas**, anexar os planos de aulas previstas com os seguintes pontos: disciplinas envolvidas, tema trabalhado, duração da aula, objetivos, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação; e por fim as **referências bibliográficas**.

O projeto interdisciplinar foi proposto no primeiro mês do segundo semestre de 2016. A entrega e a apresentação final dos projetos foram realizadas durante os três últimos dias de aula do semestre, das disciplinas envolvidas na 2ª Exposição de Projetos Interdisciplinares do curso de Pedagogia da UFG-REJ, oportunidade em que foram também avaliados. Os trabalhos foram apresentados em forma de pôster para toda a comunidade acadêmica da Regional Jataí.

O objetivo da elaboração do pôster foi proporcionar aos acadêmicos do curso de Pedagogia a oportunidade de aprender sintetizar as ideias principais de um trabalho e pensar, organizar e confeccionar um banner seguindo normas pré-estabelecidas de evento científico acadêmico, praticar a oralidade por meio da apresentação pública, contribuindo para futuras participações em eventos do gênero.

Para a confecção do pôster os acadêmicos seguiram as seguintes orientações: incluir cabeçalho – com identificação da instituição, do curso, das disciplinas que propuseram o trabalho; destacar título seguido dos nomes dos autores e dos docentes orientadores; texto contendo introdução, objetivos, justificativa, metodologia, os planos de aula em forma de quadro para facilitar a visualização de toda a proposta e a bibliografia utilizada no pôster. A configuração do pôster foi de 90 cm de largura por 1,10 cm de altura, formatado com fonte a partir da qual fosse possível ler as informações sobre o projeto a um metro de distância, com imagens que permitissem identificar o tema e compreender o projeto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A interdisciplinaridade tem a finalidade de valer-se do conhecimento de diferentes disciplinas para resolver problemas ou esclarecer um determinado tema ou assunto, contribuindo para maior interação entre os alunos e professores com o intuito de formar sujeitos conscientes e comprometidos com a realidade social. Segundo Fazenda (2008) a forma de pensar a interdisciplinaridade deve partir da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é auto-suficiente, assim sendo, deve então dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se enriquecer com elas.

[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas, no saberes que contemplam, os conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seus lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas ganham status de interdisciplinar no momento que obriga o professor a rever suas prática e a redescobrir seus talentos no momento que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporada (FAZENDA, 2008, p. 18).

Dentre as possibilidades de utilidade, valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade, Fazenda (2008) destaca os seguintes³:

1. Meio de conseguir uma melhor formação geral, possibilitando aos estudantes desenvolver suas atividades (“aprendem a aprender”) e a compreender e criticar as relações homem-mundo.
2. Meio de atingir uma formação profissional, que exige o aporte de múltiplas e variadas disciplinas e a manutenção de interesse e curiosidade constante.
3. Incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, preparando os acadêmicos para “saber analisar as situações, saber colocar os problemas de forma geral e a conhecer os limites de seu próprio sistema conceitual” (FAZENDA, 1993, p. 44).
4. Condição para uma educação permanente, considerando a tarefa contínua de aprimoramento pessoal, engajamento social e político.
5. Superação da dicotomia ensino-pesquisa. “Forma de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado, a uma intersubjetividade” (FAZENDA, 1993, p. 46).
6. Forma de compreender e modificar o mundo. O homem como ser agente e sujeito do próprio mundo, precisa conhecer a realidade multifacetada do mundo, para compreendê-lo e modificá-lo. Para tanto não pode se restringir a uma única abordagem do conhecimento se não terá uma visão distorcida da realidade.
7. Integração como uma etapa da interdisciplinaridade, procurando conhecer e relacionar conteúdos, métodos

3 Vide Fazenda (1993, p. 42-50).

e outros aspectos do conhecimento para uma mudança na atitude de compreender e entender ou transformação da própria realidade.

Completando a ideia sobre utilidade, valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade, mencionada anteriormente, Fazenda (1993, p. 49-50) destaca ainda que:

o verdadeiro espírito interdisciplinar nem sempre é bem compreendido. Há o perigo de que as práticas interdisciplinares tornem-se ou práticas vazias, produtos de um modismo [...] ou constituam-se em meras proposições ideológicas, impedindo o questionamento de problemas reais.

No ensino, os conhecimentos são organizados em função das disciplinas. E as disciplinas por sua vez constituem-se a base curricular do sistema escolar. Qualquer alteração das mesmas implica na modificação das diretrizes centrais do sistema. A classificação hierárquica de disciplinas é reflexo dos valores sociais e econômicos vigentes, determinado pelo tempo e espaço em que se situa o fenômeno.

Considerando o fato de a realidade ser multifacetada, torna-se necessário uma abordagem interdisciplinar, pois não faz sentido, analisar a realidade e o mundo sob um único ângulo, por meio de uma única disciplina. A proposta é de se criar condições de ensinar “em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade” (FAZENDA, 1993, p. 53), eliminando-se as barreiras entre as disciplinas e as pessoas, e a rigidez das estruturas institucionais.

Consciente das finalidades e aplicabilidades da interdisciplinaridade, vale ressaltar os obstáculos que os educadores encontram para colocar em prática os projetos dessa natureza. Segundo Santomé (1998), as práticas interdisciplinares exigem do educador postura diferenciada:

Planejar, desenvolver e fazer acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (p. 253).

Outro obstáculo para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares é a formação dos professores dentro de uma visão positivista e fragmentada do conhecimento (KLEIMAN; MORAES, 1999). O professor se sente inseguro de colocar em prática a interdisciplinaridade, porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado, ou seja, ele não vivenciou esta experiência.

Em pesquisa com professores em formação continuada, Augusto e Caldeira (2009) citam obstáculos relativos aos conteúdos científicos para a realização de trabalho interdisciplinar. Os citados pelos professores durante a pesquisa referem-se:

- a) Às dificuldades em pesquisar devido à falta de tempo e acesso a fontes de pesquisa; b) à falta de conhecimento em relação aos conteúdos de outras disciplinas em consequência de uma formação muito específica nos cursos de graduação; c) à falta de recursos ou de material de apoio que trate do tema; d) à crença desses professores de que nem todos os conteúdos podem ser trabalhados interdisciplinarmente porque não estão relacionados (AUGUSTO; CADEIRA, 2009, p. 187).

Além destes obstáculos também foi citado pelos professores a dificuldade em trabalhar coletivamente, baseado nos seguintes motivos:

- a) falta de tempo para se reunir com os colegas e preparar as aulas; b) dificuldades no relacionamento

com a direção e a coordenação; c) falta de “espírito de equipe” aos professores; d) pouco comprometimento dos colegas com o trabalho que se reflete no excesso de faltas; e) rotatividade de professores nas escolas; f) falta de coordenação entre suas ações, já que o coordenador pedagógico é desviado para a função administrativa (AUGUSTO; CADEIRA, 2009, p. 187).

Diante esta fundamentação teórica, encontra-se na proposta interdisciplinar uma opção de amplas possibilidades para abordar e compreender as regiões brasileiras. O próprio PCN aborda a interdisciplinaridade da seguinte forma:

[...] É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e acadêmicos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafie uma disciplina isolada e atraia atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar interferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Entende-se a interdisciplinaridade como uma alternativa para uma transformação pedagógica, tornando possível o diálogo entre diferentes conhecimentos, o que para a educação se traduz em uma formação mais crítica e consciente do aluno possibilitando o mesmo desenvolver suas habilidades a fim de definir o papel que deverá desempenhar na sociedade.

RESULTADOS

O olhar interdisciplinar é um ponto de vista de certa forma privilegiado, que tem mais sentido, uma vez que abarca um conjunto de conceitos e os relacionam. Rompe com a visão fragmentada de conceitos abstratos que às vezes não são pelos alunos internalizados. Como os conceitos científicos são abstratos, o olhar interdisciplinar favorece a apreensão desses conceitos.

A utilização e aplicação de projetos dessa natureza, que visam uma efetiva aplicabilidade em sala de aula de um olhar integrado, requerem esforços dos docentes do ensino superior no sentido de possibilitar a vivência dos acadêmicos em experiências interdisciplinar orientada, para que desenvolvam esse olhar interdisciplinar e continuem fazendo uso dessa visão integrada quando forem atuar como pedagogos.

Temos consciência que por sermos frutos de um sistema de ensino que fragmenta o estudo dos fenômenos históricos, econômicos, geográficos, ambientais, culturais e sociais em disciplinas que muitas vezes não dialogam entre si, a abordagem interdisciplinar não é natural, e, portanto precisa ser incorporada na prática e teoricamente no fazer cotidiano da sala de aula.

Participaram desta experiência educativa relacionada à didática e às práticas de ensino das disciplinas de Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais, Fundamentos e Metodologia do ensino de Matemática e Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Humanas para os anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí (UFG-REJ), um total de 42 acadêmicos e foram elaboradas 10 propostas de projetos interdisciplinares, sendo elas: Nordeste – a seca e seus impactos; Açai – fruto típico da região norte; Barragem de Fundão– Mariana; Etnias indígenas do centro-oeste; Chimarrão: uma tradição da região sul; A seca na região nordeste do Brasil; Região sudeste: favelas; Enchente na região sul do Brasil; Frutos do cerrado na região Centro-oeste; Escassez da água – Região Sudeste.

O embasamento teórico foi amplamente debatido durante as orientações, a importância da interdisciplinaridade ficou evidenciada, entretanto, nem todos os trabalhos conseguiram viabilizar uma proposta didática pedagógica que contemplasse a interdisciplinaridade ao abordar os conceitos científicos elencados nos projetos interdisciplinares propostos pelos acadêmicos.

Dos 10 trabalhos apresentados, dois projetos fizeram apenas justa posição de disciplinas e conceitos não conseguindo atingir o objetivo proposto. Os trabalhos intitulados: Nordeste – a seca e seus impactos e Região sudeste: favelas, não conseguiram de fato elaborar uma proposta dentro da abordagem interdisciplinar, criando condições de explorar as relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade, como proposto por Fazenda (1993). Contudo não se restringiram somente ao olhar estereotipado que o senso comum remete ao pensar essas duas regiões, a visão simplória de seca e de favela. Grande parte dos referenciais encontrados pelos acadêmicos nos materiais didáticos os direcionavam a essa compreensão limitada, mas com a intervenção dos orientadores os grupos perceberam a necessidade de explorar a complexidade das relações históricas, sociais, culturais, econômicas e ambientais nos diferentes tempos e espaços, que compõe as regiões brasileiras.

Os demais grupos atingiram o objetivo proposto, conseguiram elaborar projetos interdisciplinares relativos às regiões do Brasil adotando uma visão do todo, contemplando as diversas relações, nos diferentes tempos e espaços.

Analisando os projetos interdisciplinares propostos, o que se percebe é a preocupação dos acadêmicos em selecionar, organizar, e problematizar conteúdos e práticas pedagógicas de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual dos alunos. Para isso criaram situações interessantes e significativas, fornecendo informações que possibilitam a ampliação dos conhecimentos prévios e intuitivos dos alunos, propondo articulação das informações de diferentes áreas, a fim transformar em conhecimento sistematizado.

As atividades presentes nos projetos interdisciplinares foram: roda de conversa, realização de pesquisas na internet leitura e interpretação de diferentes tipos de textos (livros, revista em quadrinhos, literatura infantil, letras de música, poesias, mapas, gráficos e tabelas), produção de texto, análise de paisagem e modos de vida em tempos diferentes propondo debates coletivos, diferentes propostas de comunicação (escrita, oral e desenho), observação, coleta, organização de dados e utilização de recursos visuais adequados (fluxogramas, tabelas e gráficos) para sintetizá-los, comunicá-los e permitir a elaboração de conclusões, criação e confecção de jogos didáticos, confecção de livro, construção de painel, construção de terrário, visita a museu e atividades em grupo.

Como consideração final pode-se afirmar que o objetivo geral proposto pelo grupo de professores de Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais, Ciências Humanas e Matemática do curso de Pedagogia da UFG-REJ foi alcançado, o de contribuir com a formação dos acadêmicos dando a oportunidade de pensar e elaborar um projeto interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir este objetivo os acadêmicos tiveram acesso a aporte teórico que os fundamentaram na construção dos projetos interdisciplinares das diferentes regiões brasileiras. Como os grupos tiveram que sintetizar as ideias principais do projeto e confeccionar um banner para a exposição oral, esta atividade contribuiu para futuras participações em eventos científicos e estimulou a capacidade de comunicação por meio da apresentação pública.

Dentre as possibilidades de utilidade, valor e aplicabilidade da interdisciplinaridade identificada pelo grupo de professores que propuseram esta experiência educativa relacionada à didática e às práticas de ensino podem ser destacadas as seguintes: permitir aos acadêmicos uma melhor formação geral e profissional; manter o interesse e a curiosidade constante dos acadêmicos; proporcionar situações que possibilitem os acadêmicos pensar, organizar e elaborar suas atividades; articular o aporte de múltiplas e variadas disciplinas; conhecer diferentes realidades das regiões brasileiras

estabelecendo comparações, identificando aspectos comuns e específicos com o objetivo de conhecer e relacionar conteúdos, métodos e outros aspectos do conhecimento para a transformação da realidade, eliminando-se as barreiras entre as disciplinas, as pessoas e a rigidez das estruturas institucionais.

Assim como Augusto e Caldeira (2009), Kleiman e Moraes (1999), alguns obstáculos foram encontrados para colocar em prática esta proposta de trabalho. Dentre eles podem ser destacados a falta de disponibilidade de tempo para orientação por parte dos alunos, tendo em vista que a maioria trabalha durante o dia e estuda a noite; a dificuldade por parte dos professores orientadores de organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a este tipo de proposta; dificuldades em pesquisar devido à falta de tempo e acesso a fontes de pesquisa ou de material de apoio que trate do tema; como os alunos vivenciaram uma aprendizagem dentro de uma visão fragmentada do conhecimento, por disciplina, eles se sentiam inseguros de colocar em prática a interdisciplinaridade, pois não tiveram esta experiência durante sua formação; e dificuldades em trabalhar em grupo.

Sabe-se da complexidade e dos obstáculos existentes ao se trabalhar com a interdisciplinaridade. O desafio foi aceito, e como educadores do ensino superior argumentou-se neste texto sobre a importância da interdisciplinaridade no contexto escolar e na formação do professor e apresentou-se uma experiência educativa relacionada com a didática e às práticas de ensino superior, direcionada para o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, T. G. da S.; CALDEIRA, A. M. de A. A interdisciplinaridade em foco: concepções de professores em formação continuada. In: TEIXEIRA, P. M. M.; RAZERA, J.

C. C. (Orgs.) *Ensino de ciências: pesquisas e pontos em discussão*. Campinas, SP: Komedi, 2009. p. 167-189.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

COELHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). *Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FAZENDA, I. C. A. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2001.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de história e geografia*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOMÉ, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2001.

A EXPERIÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Gislene Lisboa de Oliveira¹; Mara Rúbia Magalhães²;
Vanessa de Souza Vieira³; Nayane Peixoto Soares⁴; Eude
de Sousa Campos⁵; Valéria Soares de Lima⁶

-
- 1 Universidade Estadual de Goiás – UEG/ Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)/ gislene.lisboa@ueg.br
 - 2 Universidade Estadual de Goiás – UEG/ Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)/ maramagalhaes2@gmail.com
 - 3 Universidade Estadual de Goiás – UEG/ Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)/ biovanessa23@hotmail.com
 - 4 Universidade Estadual de Goiás – UEG/ Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)/ nayane_peixoto@hotmail.com
 - 5 Universidade Estadual de Goiás – UEG/ Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)/ eudecampos38@gmail.com
 - 6 Universidade Estadual de Goiás – UEG/ Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR)/valerialima38@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira tem como escopo a tríade ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, é comum percebermos alunos universitários envolvidos no ensino e na pesquisa, sem valorizar e executar atividades de extensão, que, de acordo com a legislação vigente, torna-se como indispensável na formação docente. Neste trabalho, apresenta-se a relação na formação de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede, da Universidade Estadual de Goiás, em uma experiência em que propõe-se promover esta tríade universitária, por meio da apresentação, vivência e avaliação dos trabalhos desenvolvidos em escola - campo durante a II etapa do Estágio Curricular Supervisionado. Conclui-se que o componente curricular de Estágio Supervisionado é um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão e, pode ser uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A sociedade contemporânea, denominada sociedade do conhecimento, introduz novos modos instigantes na produção do conhecimento e, portanto, na forma de aprender. Diante disso, todos estão reaprendendo a conhecer, a comunicar-se, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão na contemporaneidade, frente aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se a Educação a Distância - EaD, uma modalidade educacional que surge como uma “alternativa para atendimento à demanda por conhecimentos profissionais provenientes de pessoas que residiam em locais distantes dos centros mais desenvolvidos” (MILL et al, 2008, p. 113).

A Educação a Distância - EaD cresceu, consideravelmente, nos últimos anos, especialmente com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs aplicadas ao ensino e a implementação de modelos de aprendizagem flexíveis e

inteligentes, baseados em atividades educativas via *Web*. Essa modalidade de ensino e aprendizagem sempre instigou pesquisadores e educadores, quer nos questionamentos de sua utilização ou na busca de seu aprimoramento. Seu crescimento e os novos modelos tornaram-na um desafio ainda maior para os profissionais que trabalham diretamente com esta modalidade educacional, os quais precisam saber como, para que e porque fazer a EaD (ALMEIDA, 2001).

O intenso crescimento da EaD no Brasil e no mundo tem motivado, nas instituições de ensino, o interesse por essa modalidade educacional, pois possibilita a ampliação de suas fronteiras, oportunizando pessoas de várias regiões do Brasil a ingressarem em cursos em vários níveis de formação. Nesse aspecto, a democratização do acesso ao ensino, por meio da Educação a Distância se faz cada vez mais presente entre os acadêmicos que ingressam no ensino superior no País.

No cenário contemporâneo, em que o grande desafio é a formação de pessoas que articulem diferentes saberes de modo que assumam posturas comprometidas no aspecto social, ético e político, um dos grandes desafios da educação é o de aproximar a experiência do cotidiano, frente às tecnologias e conhecer outras formas de se relacionar com o mundo, consigo mesmo e com o outro, de modo a expressar e criar ideias e sensações antes desconhecidas, favorecendo a valorização da diversidade cultural existente no mundo, no Brasil e em cada um de nós.

O trabalho propõe-se fazer um relato de experiência quanto a formação docente dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade a Distância, ofertada no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede da Universidade Estadual de Goiás, pautado no ensino, pesquisa e extensão. Para Borssoi (2008) “não basta ao professor adquirir conhecimentos sobre seu trabalho, é fundamental que ele saiba disponibilizá-los, transformando-os em ação” (p.14).

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

A atual situação dos cursos de formação docente nas universidades brasileiras, causam uma certa preocupação dos gestores dos cursos de licenciatura, visto que este processo formativo é um fator essencial para todo o contexto de ensino e aprendizagem no campo do trabalho e na atuação profissional e, conseqüentemente, para todo o País.

É certo que uma formação docente que promove a formação de professores qualificados, competentes, comprometidos e valorizados, aptos a formarem sujeitos críticos e reflexivos, faz-se de fundamental importância nos cursos de graduação e pós-graduação. Para isso é necessário que ofereçam, além de conhecimentos científicos, atividades práticas que articulem a teoria e a prática (PIMENTA e LIMA, 2004).

A formação dos futuros professores é alvo de uma crise na formação e atuação docente em todo o País. Os acadêmicos atuam em toda a educação básica e, como a própria nomenclatura define é “a base da educação formal de ensino”. Nesse sentido, o nível de formação compromete o desenvolvimento científico e tecnológico deste futuro profissional, o que interfere seriamente no processo educacional nacional (SAVIANI, 2009).

O professor na sociedade contemporânea perdeu o seu prestígio social, salários baixos desmotivam cada vez mais a formação, a atuação e a permanência de jovens que escolheram a profissão docente, mas que a abandonam em pouco tempo. Souza (2011) corrobora esse fato, relatando que:

“Os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, o controle burocrático do Estado, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política são exemplos que desmotivaram a categoria de professor. (SOUZA, 2011, p. 03).”

Ainda nesse sentido, professores do ensino médio são cada vez mais desmotivados em função das reformas do ensino que colocam em risco a sua profissão docente. De acordo com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, em seu Art. 36 em que relata: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (BRASIL, 2016). Isso implica dizer que a disciplina de Biologia passa a ser obrigatória apenas para os alunos do ensino médio que optem seguir no ensino superior, cursos voltados à área de Ciências da Natureza.

Esse desnivelamento social para o professor de Biologia no ensino médio provoca o desprestígio social, perdas salariais significativas e ausência de realização pessoal/profissional em função das condições que as escolas e as reformas educacionais estão sendo estabelecidas. Diante da crise em todos os setores, em especial, na educação, a prática (“mundo real, do cotidiano”) impõe à teoria (“mundo oficial ou do sistema que deve ser seguido”) as exigências da realidade.

Mesmo diante do ‘caos’ o professor de Biologia é reconhecido, nos contextos escolares, pela relevância diante dos conhecimentos biológicos do homem e do mundo nos tempos atuais, para a sustentabilidade do planeta e, também, para a manutenção do ser humano de forma saudável (CONFORTIN, 2014). Considerando a atuação docente como uma prática social complexa, utiliza-se o processo de ensinagem que trata de uma ação de ensino da qual resulta na aprendizagem do acadêmico. Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, professor e aluno, em sentido amplo é de suma importância, pois engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual de parceria

7 As expressões “mundo real” e “mundo oficial”, “mundo vivido” e “mundo do sistema”, são utilizadas, há algum tempo, recorrentemente, em pesquisas e publicações produzidas e/ou coordenadas por Iria Brzezinski, com forte evidência nas obras *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (Editora Cortez, 2001) e *LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares*. (Editora Cortez, 2008).

deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar (ANASTASIOU, 2004).

Sendo assim, entende-se que a formação do professor de Biologia e da sua prática profissional deve apresentar um caráter dinâmico desenvolvendo habilidades e experiências, com criatividade, para lidar com situações ambíguas, incertas e conflitantes que configuram o cotidiano da sala de aula.

E, partindo desta concepção sobre a formação docente é que o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – EAD do CEAR/UEG, está voltado para repensar a formação do professor de Ciências Biológicas e tem como finalidade a de formar profissionais que “sejam capazes de compreender a complexidade das realidades sociais nas quais estamos envolvidos e contribuir para a sua transformação, para que os mesmos sejam produtores, transformadores, co-criadores, e não reprodutores de saberes” (BARBOSA-RINALDI 2008, p. 192).

O CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CEAR/UEG

Conforme o Censo da Educação Superior/2013, entre os anos de 2010–2013 o número médio de matrículas em cursos de Licenciatura foi de 1.363.012. No entanto, o número médio de concluintes neste mesmo período foi de 224.164. Além desta discrepância entre o número de matriculados e o de concluintes nos cursos de licenciatura, há um expressivo número de professores em exercício na educação básica que não têm a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação para sua atuação (INEP, 2015).

A proposta de implementação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – EaD no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) se deu em função do papel histórico da formação docente que a Universidade Estadual de Goiás desempenha no Estado, principalmente por ser uma instituição Multicampi abrangendo praticamente todas as regiões do estado de Goiás. Dentre os princípios norteadores desta Instituição, o Curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas - EAD tem como objetivo a promoção do desenvolvimento e a divulgação da ciência, da tecnologia e da cultura, assim como formar e qualificar pessoas para o exercício do magistério e da investigação científica.

No panorama atual da educação brasileira não basta apenas formar mais professores, mas formar professores conscientes da responsabilidade social e da dimensão política de seu trabalho. E é neste sentido que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - EAD em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB está em sua segunda oferta, computando a matrícula de 63 alunos no último semestre (8º período) vigente.

O curso está estruturado em três Polos de Apoio Presencial (Aparecida de Goiânia, Mineiros e São Simão) e apresenta como perspectiva metodológica a concepção de que a aprendizagem é um processo que se constrói na interação professor, aluno e conhecimento, estando os conteúdos pertinentes a cada disciplina trabalhados em suas especificidades e em interdisciplinaridade com outras disciplinas do Curso. Nesta perspectiva, a aprendizagem deve manter íntima relação com as atividades de pesquisa, para que os estudantes aprendam a buscar e analisar informações, relacionando-as com conhecimentos anteriores, com sua visão de mundo e sua vivência.

Na estrutura administrativo-pedagógica do curso, o estudante é acompanhado pelo Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem - Moodle e em Polos de Apoio Presencial por professores formadores, professores tutores (a distância e presencial), equipe de apoio tecnológico e de logística e coordenação pedagógica e de curso. Essa equipe é composta por professores e técnicos administrativos do quadro interno da UEG e por colaboradores eventuais bolsistas.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Estágio Curricular de acordo com a Lei N.º 11.788/2008 em seu Art. 1.º é definido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o campo produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Em um sentido mais amplo o estágio é de fundamental importância na formação docente uma vez que possibilita a interseção entre a teoria e a prática, a partir de conhecimentos do campo do trabalho, verificando os procedimentos didáticos pedagógicos utilizados pelos docentes, bem como a organização do ambiente escolar, dentre outros fatores.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o objetivo central do estágio é o de aproximar o acadêmico à realidade escolar, para que o aluno possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que vai exercer, integrando - o ao saber fazer, percebendo e obtendo trocas de experiências e (in)formações (BORSSOI, 2008).

De acordo com a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a atividade de estágio, além de fortalecer a articulação entre a teoria e a prática, tem como um dos elementos para a formação do profissional, um papel social, ou seja, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser encarado como um elemento formador de cidadania. Sendo assim, o estágio é a prática profissionalizante direta e específica, devendo ser devidamente supervisionada, orientada e qualificada para a formação de profissionais devidamente estruturados para cumprirem com os objetivos da profissão.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o Estágio Curricular Supervisionado constitui-se em componente curricular do Currículo Pleno dos Cursos de Licenciatura nas suas respectivas áreas de

conhecimento, totalizando 400 horas, subdivididos em 200 horas para o Estágio Supervisionado em Ciências (Ensino Fundamental) e 200 horas para o Estágio Supervisionado em Biologia (Ensino Médio), no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O estágio é desenvolvido em instituições de ensino de educação básica e instituições não formais de ensino a partir do início da segunda metade do curso, conforme proposto no Projeto Pedagógico do curso em questão.

O Estágio Curricular dos Cursos de Licenciatura ofertados na UEG caracterizam-se por apresentar um conjunto de atividades teórico-práticas, voltadas para a formação profissional, através da vivência de situações reais do processo de ensino e de aprendizagem. Esta experiência deve propiciar ao aluno estagiário, ao longo da realização do estágio, vivenciar o exercício da profissão e, possibilitar ao acadêmico, a participação na dinâmica das escolas, empresas ambientalistas, áreas de proteção ambiental, entre outras, conforme propõem o Projeto Político Pedagógico do Curso, devidamente orientados por professores formadores e professores tutores, como consta no Regulamento do Estágio Supervisionado do CEAR e demais orientações da Pró-Reitoria de Graduação.

Com base nesse contexto é que a experiência aqui relatada ressalta a importância do Estágio Curricular na formação do Biólogo professor, bem como a inserção dos acadêmicos em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Conforme legislação vigente, o eixo fundamental da Universidade brasileira é constituído pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão e não pode ser segmentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que [...] “as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Tendo equidade legitimada essas funções básicas mere-

cem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal.

A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético (MOITA; ANDRADE, 2009, p.01).

A possibilidade de um conhecimento “pluriversitário” torna-se benéfica não apenas as comunidades que têm seus saberes mesmo que partam do ‘senso comum’ como descrito em Santos (2004), que relata que a própria universidade se renova nesse processo. O ensino, nesse sentido, passa a ser o melhor exemplo dessa renovação, à medida que, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa, às inquietações da sociedade consideradas nas atividades de extensão, ganha em importância e significado para a comunidade universitária. Dessa maneira, o processo de ensinar passa a se tornar uma atividade que:

“[...] ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social.” (MOITA; ANDRADE.2009, p.3)

Diante do exposto, entende-se então que não há pesquisa nem extensão universitária que não chegue até o ensino. E, ciente das particularidades que caracterizam cada uma das três funções universitárias, entendemos a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como um catalisador do conhecimento do acadêmico universitário, que conforme Santos (2004, p. 31), passa a ser “a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na

universidade”. Logo, essa indissociabilidade foi vivenciada pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em três momentos propostos pela equipe da coordenação em conjunto com os demais cursos de licenciatura ofertados no CEAR/UEG, a saber: Computação e História. A primeira atividade foi experienciada durante a etapa II do Estágio Curricular Supervisionado em que os dados propostos no projeto de intervenção foram compilados e resultou na elaboração de banners que foram apresentados durante o I Encontro Científico dos Cursos de Licenciatura do CEAR, nos respectivos polos em que os cursos são ofertados. A partir da avaliação da comissão científica, composta por professores das diversas áreas de atuação, os melhores trabalhos apresentados pelos acadêmicos foram inscritos ao III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEG.

ENCONTRO CIENTÍFICO DO CEAR E O III CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG

O I Encontro Científico das Licenciaturas do CEAR/UEG nasceu da necessidade de apresentar à comunidade goiana os trabalhos de pesquisa desenvolvidos nas escolas-campo da rede pública de ensino, pelos acadêmicos estagiários, durante o Estágio Curricular Supervisionado.

Tendo como premissa que as experiências adquiridas no Estágio são fundamentais para a formação acadêmica dos estudantes por proporcionar ao discente o início da formação de sua identidade profissional, especialmente nos cursos de licenciatura. É por meio deste componente curricular que o acadêmico poderá conhecer e refletir a realidade docente, dialogando com a teoria e realizando intervenções na realidade escolar.

Com base nesta realidade, o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR da Universidade Estadual de Goiás – UEG propôs a realizar o *I Encontro Científico das Licenciaturas* no intuito de apresentar, avaliar e divulgar os trabalhos de pesquisa

desenvolvidos no Estágio Curricular Supervisionado pelos acadêmicos estagiários dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Computação e História. Todos os alunos regularmente matriculados neste componente curricular desenvolveram seu projeto de pesquisa orientado por um professor supervisor ao longo de um semestre letivo e ao final estruturou a apresentação deste trabalho em formato de banner, cuja avaliação ocorreu por pares de professores que compunham a comissão científica do evento.

As normas para submissão, apresentação e avaliação dos trabalhos foram estabelecidas em conformidade às do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UEG, pois os dez melhores trabalhos avaliados foram inscritos à participação deste evento. O CEPE é o maior encontro científico da Universidade Estadual de Goiás e congrega os trabalhos acadêmicos desenvolvidos em todos os 42 câmpus da UEG, buscando fomentar a discussão e o desenvolvimento de conhecimento aliado às demandas sociais locais.

É importante destacar que o *I Encontro Científico das Licenciaturas* foi uma atividade acadêmica para os alunos dos cursos de licenciatura do CEAR, mas também aberto à comunidade para discussão das temáticas relevantes, não somente aos educadores, mas também à população em geral. Para tanto, este Encontro cujo tema gerador centrou-se na Educação na Contemporaneidade, contou em sua programação com palestras, mesa redonda, relato de experiência, além da apresentação dos trabalhos desenvolvidos.

Especificamente para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas 45 alunos apresentaram os trabalhos nos dias 10 e 11 de junho de 2016 no Polo de Apoio Presencial de Aparecida de Goiânia e 21 alunos nos dias 18 e 19 de junho no Polo de Mineiros. Na estrutura do curso em questão, todos os professores formadores e professores tutores atuaram como orientadores dos alunos estagiários durante o Estágio Curricular Supervisionado, estando cada professor com a orientação e acompanhamento *in loco* de 05 alunos.

Como mencionado anteriormente, todos os trabalhos foram apresentados em formato banner e avaliados por uma Comissão Científica, com critérios observados desde conteúdo, relevância no campo educacional até organização de fala e oralidade. Os melhores trabalhos foram então inscritos para participação no CEPE 2016 (tabela 01).

Tabela 01: Trabalhos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas selecionados para apresentação no III CEPE – UEG

Acadêmico(a)	Título do Trabalho
Aryani Ferreira Batista	Ensino de Ciências: o estágio como possibilidade de um ensino interdisciplinar e para a diversidade.
Joquebede Barbosa dos Santos	A construção de materiais didáticos no ensino fundamental: a citologia em destaque
Lauana Daniela Pedroso de Souza	Combate a violência na Educação básica
Luceni Almeida Caetano Souza	Projeto Visão Ambiental Transdisciplinar através da percepção e interpretação da diversidade do Parque Nacional das Emas
Darildo José Leite	PEA – Programa de Educação Ambiental, sobre os atributos naturais do cerrado, tematizando: fauna, flora e as águas deste bioma, por meio de palestras
Maria Evangelista Miranda	Educação Ambiental nos Parques
Maria Samaritana Pires	Grandes mulheres das ciências naturais: a diversidade de gênero no campo científico
Moises João Vieira	Educação Ambiental: a escola como um agente multiplicador
Ricardo Ferreira Carrijo	Aulas práticas no ensino de ciências em laboratório: da teoria a realidade prática
Wilson Rodrigues Carvalho	Educação Ambiental: a escola como um agente multiplicador

Fonte: Autores, 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou verificar a importância do componente curricular Estágio Supervisionado na articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ofertado no CEAR/UEG. Este componente curricular deve ser compreendido como “etapas” que oportunizam a efetivação do conhecimento e dos saberes docentes necessários ao exercício de sua prática pedagógica, trabalhada de forma intencional e fundamentada, pois somente assim será possível integrar teoria e prática, exercendo a práxis pedagógica necessária na formação docente.

A pesquisa indicou também que é importante refletir o quanto o professor deve planejar suas atividades por meio de um trabalho intelectual, pensando sobre as ciências, analisando os instrumentos (recursos e ferramentas) de ensino e selecionando os recursos didáticos e computacionais a serem utilizados. A docência deve ser entendida como uma ação que envolve mais que a atuação em sala de aula. Conforme Saviani (2009), o professor precisa ter conhecimento para distinguir entre aquilo que é essencial e acidental, principal e secundário, fundamental e acessório na hora de definir os pressupostos de seu trabalho e os caminhos que poderá seguir.

No Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CEAR/UEG, os acadêmicos iniciam essa trajetória de construção de novos conhecimentos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme a experiência relatada. Os dados mostram que, para que o Estágio Supervisionado não seja apenas o cumprimento de tarefas e carga horária, é importante que se manifeste como uma rica (e ainda não suficientemente explorada) oportunidade para o exercício da indissociabilidade das atividades acadêmicas. Além disso, o Estágio Supervisionado é de extrema relevância quanto à sua função na formação do professor, pois se revela como uma etapa primordial na formação docente.

Conclui-se que o componente curricular de Estágio Supervisionado perfaz uma etapa no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CEAR/UEG, de contínua investigação científica, pois vai além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão (LIMA FILHO, 2010). Por isso, o presente estudo foi desenvolvido a fim de trazer a público a importância do Estágio Supervisionado no processo de formação do profissional docente. Também relata a importância da experiência prática aliada aos conhecimentos teóricos na vida dos acadêmicos de graduação e a comunicação científica das experiências vivenciadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In: ALMEIDA, F. J. (Coord). Projeto Nave. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, setembro/dezembro de 2008. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2431>. Acesso em 09/02/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB – 9394 de 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09/02/2017.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 09/02/2017.

_____. Presidência do Brasil - MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 08/02/2017.

BORSSOI, B.L. O Estágio na Formação Docente: da teoria à prática, ação-reflexão. 1.º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia. Unioeste, Cascavel/PR. novembro de 2008.

CONFORTIN, R.; CAIMI F. Saberes e sabores da docência: o que move o professor de biologia na/para a sala de aula? X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.1-19. Disponível em http://xanped-sul.faed.udesc.br/arq_pdf/631-0.pdf. Acesso em 08/02/2017.

LIMA FILHO, D. L. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. Revista RHISTEDBR. On-line, Campinas, número especial, p. 83-92, ago. 2010.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação, Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED. Resumo técnico - Censo da Educação Superior. Brasília-DF, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_e_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em 07/02/2017.

MILL, D.; ABREU E LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. Cadernos da pedagogia, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago/dez, 2008

MOITA, F.M.G.S.C; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissolubilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2009, v. 14, n.41, p. 269-393, 2009.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. **In:** MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.. BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004. p. 721-756.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155.

ISSN 1413-2478. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 08/02/2017.

SOUZA, S. O. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da EDUVALE*. Publicação Científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço - Jaciara/MT. Ano IV, nº 06, novembro de 2011 - Periodicidade Semestral - ISSN 1806 - 6283. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_M

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Pereira Carneiro¹; Mara Cristina de
Sylvio²; Rafaela Segatti Lopes³

JUSTIFICATIVA

Esse texto trata das primeiras aproximações da pesquisa de formação continuada viabilizada pela parceria realizada entre o Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar- TRABEDUC, da Faculdade de Educação e a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Goiânia. Tal pesquisa se divide em duas etapas e tem como objeto de estudo o ensino da literatura. A primeira etapa trata de um estudo teórico e biblio-

1 Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. brunacarneiro12@gmail.com

2 Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Goiás. mcsylvio@gmail.com

3 Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino. Raffaelasegatti81@gmail.com

gráfico respaldado em duas teorias: a teoria sócio histórico cultural, que possibilitou reconhecer as raízes do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o aparecimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento próximo, a relação do pensamento e da linguagem, o princípio da internalização da cultura, assim como conceitos cotidianos e conceitos científicos como teses e conceitos importantes que possibilitaram estudos voltados para o específico ensino escolar. Um desses estudos culminou na elaboração da teoria do ensino desenvolvimental, a segunda teoria fundamentadora da nossa pesquisa, que buscou compreender como o ensino pode ser organizado para que haja mais desenvolvimento. Assim, lançamos mão das principais obras de Vigotski (2000, 2001, 2010) que mais sistematizaram as ideias sobre a construção do pensamento e da linguagem e a aprendizagem; as obras de Davidov (1982, 1988), assim como. Os primeiros resultados viabilizados pela conclusão da primeira etapa da pesquisa já demonstraram que os conhecimentos da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental pode fundamentar o trabalho didático na perspectiva de uma didática desenvolvimental. A segunda etapa da pesquisa trata de um experimento didático com foco no ensino da literatura no sexto ano de uma escola da rede municipal de Goiânia que ainda está sendo realizado. Nossa hipótese é que com a inserção das tarefas escolares, os alunos consigam vivenciar a literatura de forma tal que consigam identificar elementos que proporcionam ao interlocutor compreender os sentimentos e emoções expressadas pelo artista/escritor e consiga expressar os próprios pensamentos, sentimentos e emoções nas tarefas que envolverão trabalhos artísticos e escritas de textos literários variados.

O presente trabalho integra um projeto intitulado: “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares” vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar- TRABEDUC, da Faculdade de Educação, que procura integrar a formação continuada

de professores de Ensino Fundamental do município de Goiânia com a investigação sobre a formação de conceitos com base na teoria do ensino desenvolvimental, tendo referendado em Vasili V. Davíдов e na didática desenvolvimental subsidiada por diversos autores como FREITAS, LIMONTA, LIBÂNEO, SFORNI entre outros.

Esse projeto, com duração de quase dois anos, tem nos possibilitado enquanto professores, construir subsídios teórico-didáticos para o planejamento e desenvolvimento do pensamento teórico em nossos educandos. Isto é, viabilizar meios para que eles consigam formar conceitos e desenvolver seu próprio pensamento, visando a efetiva promoção do seu desenvolvimento psicológico à luz do referencial da atividade de estudo com base nos pressupostos defendidos por Davíдов.

Na atual conjuntura educacional que se apresenta com elevados índices de não aprendizagem, propomos uma reflexão sobre o conjunto de processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, mas não qualquer um, e sim, aquele que promove o desenvolvimento psíquico. Vigotski aponta que o “bom ensino” é aquele que se adianta ao desenvolvimento, assim o ensino precisa ser a fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Compreende-se que o desenvolvimento psíquico só é possível por meio do ensino organizado, em que coloca em movimento vários processos de desenvolvimento (Vigotski 1998). Assim a escola precisa romper com os processos de ensino que envolvem atividades que provocam apenas a memória, num processo mecânico, reprodutivo e superficial. É imprescindível que haja uma mudança nesse modelo secular de ensino, de maneira que o processo de ensino fundamente-se nos conhecimentos científicos, colocando o educando como sujeito do seu conhecimento.

Esse trabalho se propõe em respaldar o processo de ensino, de modo que tanto o conteúdo quanto os procedimentos metodológicos estejam articulados, possibilitando a apropriação teórica dos conhecimentos de Língua Portuguesa no que diz res-

peito à literatura, junto aos educandos do Ensino Fundamental, correspondente ao 6^a ano em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

OBJETIVOS

Essa pesquisa tem como objetivos compreender e sistematizar as contribuições da teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental para pensar, a partir dos estudos teóricos e bibliográficos das obras de Vigotski e Davidov, o ensino da literatura no Ensino Fundamental como processo que, a partir do trabalho didático bem organizado, possibilita a vivência literária, expressão dos sentimentos e emoções, e ainda, uma leitura mais crítica e consciente da realidade.

METODOLOGIAS

Nossa pesquisa está dividida em duas etapas. Na primeira etapa de nossa pesquisa trazemos como metodologias de investigação o estudo teórico e a pesquisa bibliográfica tendo como perspectiva o materialismo histórico dialético.

Essa etapa contou com quase dois anos de duração e foi amplamente desenvolvida com base nos estudos teóricos e discussões acerca das duas teorias fundamentadoras de nossa pesquisa no grupo de estudos Trabeduc - Grupo de Estudos e Pesquisas: Trabalho Docente e Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Essa etapa integra o curso de formação continuada para professores da Secretaria Municipal de Educação do município de Goiânia, implementado em uma parceria da SME com a Faculdade de Educação com o objetivo de fazer valer a dialética conteúdo e forma, teoria e prática.

A proposta do curso era trazer inicialmente teorias que fundamentassem o trabalho didático do professor para depois implementar pesquisas no interior da escola. Então, procuramos entrar em contato com as obras do próprio Vigotski (2000, 2001, 2010)

que mais sistematizaram as ideias sobre a construção do pensamento e da linguagem e a aprendizagem, assim como as obras de Davidov (1982, 1988) sobre o ensino escolar para fazer um estudo sistemático e rigoroso.

A segunda etapa desta pesquisa conta com a concretização de um experimento didático formativo, com foco no ensino da literatura, que já está sendo realizado no Ciclo II, 6º ano (crianças de 11/12 anos) em uma escola da rede municipal de Goiânia.

O experimento é didático porque prevê a intervenção pedagógica, e formativo porque contribui com a formação continuada do professor regente da turma que participará da pesquisa. Assim, o professor regente da turma em questão terá oportunidade de entrar em contato com metodologias fundamentadas nas teorias por nós estudadas.

Tal experimento formativo diferencia-se sobejamente de demais experiências, porque o pesquisador além de planejar as tarefas de estudo, que serão elaboradas conjuntamente com o professor regente, também acompanha e avalia mudanças nas ações mentais dos alunos em relação a níveis esperados de desenvolvimento mental, em situações específicas de ensino em sala de aula.

O método do experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. (DAVYDOV, 1988, p. 196).

O plano de ensino contará com a elaboração de tarefas que proporcionará aos alunos identificar o conceito nuclear a ser estudado - a literatura - sempre buscando relações mentais que possibilitam a análise do conteúdo do objeto em suas multideterminações. Obviamente, uma rede de conceitos será acessada/introduzida de forma que haja condições para que o aluno consiga

fazer a análise do conteúdo partindo do geral e abstrato rumo ao particular e concreto em uma perspectiva crítica e teórica.

Levantamos duas hipóteses de pesquisa. A primeira é a de que, com a inserção das tarefas escolares, os alunos ao vivenciar a literatura de forma tal que consigam identificar elementos que proporcionam ao interlocutor compreender os sentimentos e emoções expressadas pelo artista/escritor e consiga expressar os próprios pensamentos, sentimentos e emoções nas tarefas que envolverão trabalhos artísticos e escritas de textos literários variados.

A segunda hipótese de pesquisa é a de que o ensino organizado na perspectiva da didática desenvolvimental elaborada com base nas teses da teoria do histórico-cultural em muito pode colaborar para a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento omnilateral do sujeito, permitindo que os alunos consigam pensar sua realidade de forma crítica e consciente.

Todo o experimento será filmado para uma posterior análise conjunta entre as pesquisadoras e o professor regente da turma em questão. Os resultados dessa pesquisa comporão um rol de conhecimentos que pode colaborar com os estudos voltados para a didática e a prática de ensino da literatura no Ensino Fundamental.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Vigotski⁴, precursor da teoria histórico cultural, construiu um arcabouço teórico interessante para refletir a respeito do pensamento e da linguagem, conhecimento importante que possibilita organizar o ensino na educação básica. Os Estudos produzidos a partir da década de 20 no século XX, realizados também por outros autores russos como Leontiev ([197-], 1983, 2001) e Daví-

4 A grafia dos nomes de Vigotski e Davidov aparece de várias formas diferentes, dependendo da fonte bibliográfica utilizada. Optamos pela grafia “Vigotski” e “Davidov” para nos referirmos aos autores ao longo do trabalho e manteremos as grafias das obras que forem citadas direta ou indiretamente.

dov4 (1987, 1988), contribui até hoje para repensar a organização atual da educação.

Pautando-se no materialismo histórico-dialético de Marx, principalmente na máxima de que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24)”, Vigotski e seus colaboradores elaboraram a teoria histórico-cultural. Nela a consciência humana é formada paulatinamente no processo de apropriação e aquisição da cultura, ou melhor, a atividade social externa vai, aos poucos, se convertendo em atividade individual interna, em uma dinâmica que torna o objetivo em subjetivo, a consciência social em individual (LONGAREZI e FRANCO, 2013, p. 84). Portanto, se a criança for inserida em ambientes em que desde pequena lhe permite desenvolver muitas habilidades, isso vai ocorrer.

Assim como em Marx, na teoria histórico cultural o ensino intelectual também é valorizado, sendo, portanto, considerado como essencial à todas as crianças independentes de classe social. Nessa teoria, ficou estabelecida a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, confirmando, dessa forma, que o ensino escolar influencia sobejamente o desenvolvimento humano.

Debruçado nos processos psicológicos, Vigotski revolucionou a forma de pesquisar quando, ao observar como as psicologias idealista e mecanicista se posicionavam em torno da compreensão do pensamento e da linguagem, percebeu que os métodos de investigação por elas utilizadas não alcançavam a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (BERNARDES, 2010, p. 301).

Esse estudioso acreditava que ambas correntes filosóficas eram inconsistentes na explicação dos processos intercorrentes da relação homem e realidade por não considerarem os mediadores (ferramentas, instrumentos) (PICCOLO, 2012). Por meio da análise dos mediadores, elemento revolucionário no processo de desenvolvimento humano, Vigotski conjecturou e desenvolveu

importantes constructos teóricos constituídos por teses e conceitos. Importa-nos, nesse trabalho, trazer, ainda que minimamente, algumas dessas teses e conceitos que estão consubstancialmente imbricados no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e, portanto, correlacionadas à teoria do ensino desenvolvimental, assunto que abordaremos mais adiante.

Tais teses e conceitos são: as raízes do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o aparecimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento próximo, a relação do pensamento e da linguagem e o princípio da internalização da cultura, conceitos cotidianos e conceitos científicos.

As raízes genéticas do pensamento e da linguagem estão congregadas no processo filogenético (evolução do homem), no encontro dele com a natureza dos objetos da cultura. Nos primórdios, o homem fabricou e utilizou instrumentos para modificar a natureza, o que possibilitou a criação de um mundo humano que continuou e continua sendo reelaborado e ampliado cotidianamente. Esse processo permitiu que o homem se desenvolvesse biologicamente (mãos, braços, pernas, cabeça, órgãos dos sentidos), mas principalmente permitiu que a linguagem também se desenvolvesse, no processo de nomeação das coisas e comunicação no processo de trabalho, no estabelecimento de signos sociais. (VYGOTSKY e LURIA, 1996; VYGOTSKI, 2000).

De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, as funções psicológicas superiores são constituídas paulatinamente no meio social por meio da internalização dos signos desenvolvidos culturalmente (VYGOTSKY e LURIA, 1996; VYGOTSKI, 2000).

O simples fato da espécie humana criar a imagem mental na ausência dos objetos, coisas, seres, etc a partir da pronúncia das palavras (signo e significado) que os representam já se configura em uma atividade mediada por signos culturais. Tanto as atividades como os mediadores psicológicos “vão se complexificando cada vez mais, até que a criança tenha toda a estrutura de seu

comportamento reconstruído a partir de tais mediações simbólicas constituídas, por sua vez, histórica e socialmente” (SYLVIO, 2015, p. 81).

A habilidade em lidar com os signos sociais trazem implicações para o desenvolvimento psíquico individual, constituindo um movimento dialético que transforma as funções psicológicas consideradas como elementares “(memória natural, reflexos, atenção involuntária, formas naturais de pensamento e de linguagem, reações automáticas etc.) em funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.)” (LIMA, JIMENEZ e CARMO, 2008, p. 09).

Vê-se, portanto, que o desenvolvimento concebido pela teoria histórico-cultural decorre de processos mediados tanto pela linguagem na interlocução com outros, como na relação com os objetos, coisas, seres etc. Trata-se, portanto, do processo de interiorização dos resultados exitosos do desenvolvimento histórico-social, primeiro “fora”, numa relação intersíquica com os objetos e com os outros, depois “dentro”, por meio de uma atividade mental intrapsíquica e individual.” (SYLVIO, 2015, p. 79).

Com base nessa tese, sobreleva-se a importância do ensino escolar, porque é na instituição escolar que o homem, ainda bem jovem, inicia o processo de apropriação dos resultados dos diversos campos científicos. Vigotski (2010) menciona reiteradamente em sua obra sobre o papel de destaque que o ensino escolar ocupa no processo de desenvolvimento humano do sujeito, deixando clara a relação que faz entre aprendizagem e desenvolvimento: “(...) o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 14).

Vygotsky fez duras críticas às teorias psicológicas de sua época, porque elas definiam o nível de desenvolvimento do sujeito pautando-se no nível de desenvolvimento potencial/real/efetivo, ou seja, naquilo que o sujeito conseguia realizar com autonomia e sem intervenções de pessoas mais experientes.

Na contramão disso, esse estudioso considerou o desenvolvimento que a aprendizagem pode conduzir, ou seja, em vias de ocorrer, tese que o permitiu elaborar o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Esse conceito é pouco compreendido no contexto educacional, pois muito frequentemente acredita-se que a zona de desenvolvimento encontra-se dentro do aluno, em uma região definida dentro do cérebro.

Ao contrário disso, a zona de desenvolvimento próximo referente ao ensino escolar é um espaço histórico multideterminado pela dialética entre a qualidade das tarefas que o professor planeja, os materiais que ele provê e ambiente que ele organiza, o conhecimento dos conteúdos que o professor quer ensinar, a relação professor/conhecimento/aluno e ação mediadora, pelas emoções, etc. Tudo isso em movimento é capaz de gerar possibilidades de aprendizagens dos conhecimentos acumulados socialmente que vão engendrando funções psíquicas antes ausentes e provocando transformações importantes no desenvolvimento do sujeito.

Vigotski já havia trabalhado a formação conceitual do indivíduo anteriormente, dividindo o conceito em dois tipos. São eles: o *conceito espontâneo*, constituído com base em conceitos do cotidiano e do senso comum na fase pré-escolar da criança, e o *conceito científico*, que tem seu início na fase escolar da criança, momento em que ela passa a adquirir conhecimentos de cunho científico.

A formação do conceito científico contribui para a formação e transformação da consciência e das estruturas psíquicas do indivíduo garantindo o seu desenvolvimento psicológico. Nessa perspectiva, a função da escola é provocar abstrações e generalizações com o objetivo de possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos pelas crianças com o objetivo de formar o pensamento teórico.

No entanto, estamos conscientes de que apenas comunicar tais conhecimentos aos alunos ou gerar oportunidades para que eles os encontrem por si mesmos não é suficiente para que haja internalização e construção do pensamento teórico. Por isso, o

ensino deve ser pautado em metodologias que considerem as especificidades das crianças e do conhecimento a ser ensinado.

Assim, buscamos na teoria do ensino desenvolvimental de Vasili V. Davidov fundamentos para pensar o ensino na perspectiva da formação do pensamento teórico. Davidov, pedagogo russo, apropriou-se das principais teses e conceitos da teoria psicológica de Vigotski e realizou pesquisas com crianças entre sete e dez anos durante 25 anos para elaborar sua teoria de ensino para o desenvolvimento.

Esse teórico colocou em relevo a importância do ensino escolar, porque o estudou de forma específica. Sua hipótese, depois confirmada por meio de suas pesquisas, era a de que os conhecimentos científicos projetados nos conteúdos escolares “engendram o processo de formação e desenvolvimento do pensamento teórico nas crianças rumo a formação omnilateral do sujeito, mediante a criação das abstrações e generalizações essenciais consolidadas pelos conceitos científicos, pela arte e pela filosofia” (SYLVIO, 2015, p. 109).

De acordo com suas pesquisas Davidov aponta que a criança de sete a dez anos possui uma reserva cognitiva que possibilita a formação do pensamento teórico, mas que para que isso ocorresse seria necessário que o professor organizasse processo de ensino.

Essa organização é orientada na atividade de estudo, que é baseada na teoria da atividade humana desenvolvida por Leontiev⁵. Davydov aponta que “O conceito de atividade está internamente ligado ao conceito de ideal. O ideal é o vir-a-ser do objeto, que se torna real pela atividade do sujeito na forma de necessidades finalidades, imagens que surgem no sujeito.” (1988, p.07)

5 Aleksei Nikolaevitch Leontiev se debruçou nos estudos da Psicologia Geral, sobre personalidade e sentido pessoal e elaborou a Teoria da atividade influenciado pelo conceito de atividade marxista em que o homem se objetiva por meio do trabalho com o intuito de satisfazer suas necessidades. Teve participação na construção e consolidação de uma nova psicologia e faleceu ainda atuante na Cátedra de Psicologia Geral.

A atividade de estudo, assim como a atividade humana, é constituída por necessidade, motivo, objetivo, ações e operações. Por isso, Vigotski (2000) defende que para que haja o desenvolvimento e a formação do conceito é preciso que inicialmente seja provocada no indivíduo a necessidade de estudar um novo conceito.

Além da necessidade, é preciso que o sujeito seja desafiado a solucionar problemas, gerando assim a motivação que impulsiona o desenvolvimento do pensamento para que se complete os objetivos e se chegue a finalidade da atividade de estudo, que é a internalização dos conceitos científicos.

Davydov também agrega o desejo como elemento importante na construção da necessidade do desenvolvimento de uma tarefa, assim

O termo *desejo* atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. Ao discutir certa emoção podemos sempre identificar a necessidade em que está baseada a emoção. E quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam, para especificarmos o que foi citado acima. (DAVYDOV, 1999, p.5 *apud* FREITAS, 2016, p.405)

Segundo Freitas (2016), Davydov considera as emoções como a base da tarefa de estudo proposta pelo professor, porque ela só tem início quando o sujeito, movido pelas emoções, decide realizá-la e finalizá-la.

Vemos até aqui que o trabalho do professor vai além de tudo aquilo que a pedagogia tradicional e nova têm propagado como possibilidades de ensinar de forma significativa. Desencadear a necessidade e provocar o desejo e emoções é, portanto, parte constitutiva importante do trabalho docente.

O conceito nuclear desnuda-se, na atividade de estudo, mediante a relação geral e universal do objeto de estudo. O aluno por meio de relações mentais faz a análise do conteúdo do

geral e abstrato para o particular e concreto em uma perspectiva crítica e teórica. Cabe ao professor organizar essa parte do ensino com o objetivo de contribuir para mudanças e transformações psíquicas no aluno.

Ao organizar, por exemplo, uma atividade de estudo em que damos para a “literatura” o status de conceito geral, é imperativo que as tarefas de estudo conduzam os estudantes à sua origem e aspectos, desencadeando, então, um processo que vai possibilitar, primeiro, a vivência, que permitirá que o aluno expresse os sentimentos, impressões e emoções. Segundo, possibilitará a formação de uma rede de conceitos, como o conceito de literatura infantil, de texto, de tipologias e gêneros textuais, entre outros. E, terceiro, e talvez o mais importante, é que permitirá que o aluno consiga pensar sua realidade de uma forma mais consciente e crítica, pois a literatura é constituída por múltiplas determinações, e o acesso a ela por meio de um ensino organizado de forma dialética possibilita ao aluno ir para o concreto pensado, ou seja, a realidade.

Todo esse processo de desenvolvimento da tarefa de estudo Davidov dividiu em seis ações. A primeira tarefa é a proposta de um problema a ser resolvido pelo aluno. Na resolução do problema o aluno deve buscar a gênese e a relação geral e universal do objeto estudado.

A modelação da relação universal é a segunda ação de estudo e consiste em representar a relação geral e universal do objeto estudado. Essa representação pode acontecer de variadas maneiras, como literalmente, graficamente, objetivamente, entre outras, fato que “põe os alunos em um processo simultâneo de criação e de reprodução da relação geral universal.” (FREITAS, 2016, 412)

A partir da relação universal do objeto, que aparece em sua forma pura e abstrata, é possível realizar a terceira ação de estudo, ou seja, a transformação do modelo para estudar suas propriedades em forma pura. O aluno busca o conceito nuclear do objeto a partir de suas particularidades com o intuito de concretizar o conhecimento, não deixando-o apenas em sua forma abstrata. Nesta

atividade o objeto de estudo é transformado e reconstruído pelo aluno reforçando a gênese do conhecimento universal.

A quarta ação de estudo consiste em construir o sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral. Assim, o aluno assimila a solução de diversas tarefas particulares, que possuem ligação com o núcleo, tornando a solução única para o objeto universal. “As tarefas particulares são variantes da tarefa inicial e os alunos identificam em cada uma delas a presença da relação universal como se fosse um procedimento geral para pensar e analisar o objeto em todas as situações reais e concretas.” (FREITAS, 2016, p.414)

O controle da realização das ações anteriores se configura na quinta ação de estudo. Para que o aluno realize essa ação requer que a tarefa de estudo contenha ações de estudo que contribua para que o aluno consiga tirar a prova qualitativa de que as ações até ali propostas pelo professor foram executadas de maneira correta. Davydov diz, ainda, que “O controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem.” (1988, p.100).

A última ação de estudo consiste na avaliação da assimilação do procedimento geral realizada pelo aluno.

(...) ao tentar buscar o procedimento geral de solução para a realização da tarefa a ser resolvida a criança acaba se auto-avaliando. Isso porque, caso não consiga realizar a tarefa, a criança está consciente de que, em alguma das ações antecedentes, algo pode não ter sido assimilado tal qual necessário para se apropriar do procedimento geral da solução da tarefa(SYLVIO, 2015, p. 131).

Nesse processo, as próprias crianças são capazes de se auto-avaliarem, de reconhecerem que o sucesso na realização da tarefa está vinculado ao sucesso na assimilação de todas as ações da tarefa de estudo.

Davidov defende a formação de conceitos científicos como base do ensino e aprendizagem escolar, pois, é por meio da organização do ensino, em conceitos científicos, que é possível proporcionar ao aluno um conhecimento teórico qualitativo que o auxilia na ampliação de suas capacidades psíquicas superiores, como afirma Freitas (2016) a formação do pensamento teórico conceitual possibilita ao aluno desenvolver-se consigo e perceber-se em transformação, pois o conhecimento amplia sua percepção pessoal e social.

RESULTADOS

Com a finalização da primeira etapa dessa pesquisa pudemos colher os primeiros resultados, que estão vinculados à pesquisa teórica.

Ao entrar em contato com a teoria histórico cultural e a teoria do ensino desenvolvimental foi possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos escolares não ocorre e nem pode ocorrer de qualquer maneira. É essencial que o professor se aproprie dos conhecimentos que ele deverá ensinar para os alunos, mas isso só não é suficiente. O professor deve se apropriar dos conhecimentos didáticos, que, para nós, estão na didática fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental.

O ensino organizado e baseado na didática desenvolvimental elaborada por Davidov contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito e pode ser aplicado em qualquer matéria ou conteúdo escolar da educação básica ou de ensino superior. A didática desenvolvimental se desvincula do ensino tradicional e do escolanovista, porque o sujeito tem um papel atuante na atividade de estudo, que vai possibilitar a apropriação do conhecimento e das ações mentais que constituíram aquele objeto historicamente, ou seja, a aprendizagem não consiste apenas no conteúdo escolar, mas na formação do pensamento por meio de ações e operações

mentais relacionadas com o conteúdo a ser apreendido pelo aluno, gerando assim, uma aprendizagem consciente.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política*. v. 10 n. 20 p. 297-313 jul./dez. 2010.

DAVYDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. de José Carlos Libâneo. *Revista Educação Soviética*, agosto, v. 30, n. 8, 1988.

FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. *Revista educativa*. Goiânia, v. 19, n. 02, p.388 – 418, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 02, p.353 – 387, maio/ago. 2016.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: Contribuições da teoria da atividade*. 1ª Edição. Araraquara: JM Editora, 2004.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S.V. e CARMO, M. Funções psicológicas superiores e a educação escolar: uma leitura crítica a partir de Vigotski. *Verinotio*, n. 8, mai./2008.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LONGAREZZI, A. M e FRANCO, P.L.J.A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZZI, A. M. e PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: UFU, 2013. (p.68- 110).

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 283-292, maio/ago., 2012.

SYLVIO, M. C. Ensinar e aprender nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. 2015, f. 161 Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015)

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. Tomo III. 2 ed. Madrid:Visor, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Estudo experimental do desenvolvimento de conceitos. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. pág. 151 – 239. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA,

A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Marilene Marzari¹; Ismael Donizete Cardoso de
Moraes²; Maria Berndete Pozzobom Costa³

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo apresentar os primeiros resultados de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, desde o início de 2016, no Instituto de Ciências Humanas e Sociais–ICHS, do Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT. O projeto denomina-se “Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental” e tem como objetivo principal analisar as contribuições da organização do ensino, na didática desenvolvimental, na formação do pensamento teórico e na personalidade dos envolvidos. O projeto está organizado em três etapas: na primeira reali-

-
- 1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); professora nos Cursos de licenciatura do Campus Universitário do Araguaia (UFMT). E-mail: marilenemarzari@uol.com.br.
 - 2 Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); atua no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CE-FAPRO/SECUD/MT. E-mail: ismaelcardoso4@hotmail.com.
 - 3 Especialista em Metodologia e Didática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); professora no Curso de Pedagogia das Faculdades Unidas do Vale do Araguaia – UNIVAR – MT. E-mail: bernadete@univar.edu.br.

zamos estudos referentes ao materialismo histórico-dialético para compreendermos o processo de produção do conhecimento, os principais conceitos da abordagem histórico-cultural e da teoria desenvolvimental; no segundo, estamos planejando/organizando o ensino dos conteúdos a partir da proposição de Davíдов para ser desenvolvido em sala de aula, tanto na educação superior como na educação básica, respeitado a área de atuação dos pesquisadores e; por último, o desenvolvimento do planejamento do ensino com os alunos. O referencial teórico conta com as contribuições do materialismo histórico-dialético de Marx, da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev e da teoria do ensino desenvolvimental de Davíдов entre outros. A metodologia qualitativa e os procedimentos de observação, de entrevistas semiestruturada e de diálogos informais auxiliam na produção dos dados. Os participantes do projeto são acadêmicos dos cursos de licenciatura, professores da educação básica da rede estadual e do ensino superior, tanto da iniciativa pública e privada de ensino. Como resultado, ainda que preliminares, destacamos a complexidade em relação: ao processo de apropriação dos conceitos referentes aos fundamentos teóricos; a compreensão do planejamento/organização das ações e suas respectivas operações e tarefas; a seleção e/ou produção de textos que contemplem o nuclear dos conceitos; a elaboração de situações-problema; a seleção de vídeos, imagens, entre outras que contribuam para a apropriação dos conteúdos e, consequentemente, para a formação do pensamento teórico dos alunos.

Esse artigo tem como objetivo apresentar os resultados iniciais de um Projeto de Pesquisa que está em andamento no Instituto de Ciências Humanas e Sociais-ICHHS do Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT. O desenvolvimento desse projeto se justifica pela nossa trajetória de atuação na docência, tanto na formação inicial como na continuada dos profissionais da educação, e está relacionada com a preocupação em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Se tomarmos como referência os indicadores de aprendizagem trazidos pelas avaliações em larga escala, embora inconsistentes e questionáveis, percebemos fragilidades no processo de aprendizagem dos conteúdos escolar por parte dos alunos que frequentam as diferentes etapas da educação básica.

Isso nos motivou a elaborar o referido projeto de pesquisa intitulado “Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental” que tem como objetivo principal analisar as contribuições da organização do ensino, na perspectiva da didática desenvolvimental, na formação do pensamento teórico e da personalidade dos envolvidos. Além desse, outros objetivos foram elencados: Discutir os principais conceitos da teoria marxista, da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental; Planejar a organização do ensino, a partir do referencial teórico da didática desenvolvimental; Desenvolver o planejamento em sala de aula; Avaliar a aprendizagem dos escolares, a partir da utilização da didática em estudo e; Identificar as contradições, na práxis do ensino, da didática desenvolvimental.

Para a realização desses objetivos organizamos os estudos em três momentos: o primeiro refere-se ao estudo de algumas categorias do materialismo histórico-dialético; os principais conceitos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e de Leontiev e da didática desenvolvimental de Davíдов; no segundo ocorre o planejamento da organização/planejamento do ensino em conformidade com o referencial estudado e; por último, o desenvolvimento do planejamento do ensino com os alunos.

A metodologia qualitativa e os procedimentos de observação, de entrevista semiestruturada e de diálogos informais auxiliam na produção dos dados. A observação tem sido importante para o acompanhamento da elaboração e do desenvolvimento do planejamento/organização do ensino dos conteúdos, da mediação didática, da participação e aprendizagem dos alunos, do tempo dedicado ao desenvolvimento das ações, operações e tarefas entre outros. A entrevista auxilia na avaliação de todo o processo de de-

envolvimento do projeto, ou seja, dos referenciais estudados, do planejamento/organização do ensino, da participação e da aprendizagem dos envolvidos e das fragilidades em relação à utilização da teoria desenvolvimental.

O referido projeto conta com quinze participantes que atuam em diferentes instituições e etapas da educação dentre eles: três são acadêmicos das licenciaturas; três possuem vínculo com a rede estadual e duas também atuam no ensino superior privado; quatro são professores da rede estadual, sendo que um é doutorando, um é mestre em Educação; duas são mestranda e cinco são professores da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo: três doutores e um mestre do Instituto de Ciências Humanas e Sociais–ICHS e uma professora doutora do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde–ICBS. Essa composição permite que se estabeleça um dialogo com alunos da graduação, professores da rede estadual de educação básica e do ensino superior, público e privado, para estudarmos e recriarmos nossas praticas de ensino a fim de que melhore também a aprendizagem dos alunos.

O projeto teve seu início em janeiro de 2016 e durante o primeiro ano priorizamos os estudos referentes ao materialismo histórico-dialético para compreendermos o processo de produção do conhecimento e os principais conceitos da abordagem histórico-cultural e da didática desenvolvimental. No primeiro semestre de 2017 os participantes iniciaram a organização/planejamento do ensino com conteúdos da disciplina referente à sua área de formação e/ou atuação profissional. O próximo desafio consiste em desenvolver os planejamentos em sala de aula e avaliar os resultados, principalmente em relação: a elaboração do planejamento, a seleção e/ ou produção dos textos, a mediação didática em sala, a organização dos alunos e sua participação na realização das tarefas, o tempo dedicado as diferentes ações, a aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo ensinado, entre outros que envolvem as práticas didático-pedagógicas dos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

Assim, iniciamos com o estudo da teoria marxista para compreendermos as categorias básicas do materialismo histórico-dialético, imprescindíveis à educação escolar. Na sequência discutimos os principais conceitos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, da estrutura psicológica de Leontiev e, mais especificamente, a teoria desenvolvimental de V.V. Davíдов, que cria uma didática para auxiliar na formação do pensamento teórico e da personalidade dos alunos.

FUNDAMENTOS DA TEORIA MARXISTA

Os estudos a respeito do materialismo histórico-dialético se intensificam nos meios acadêmicos a partir do processo de abertura política do país, final da década de setenta e início de oitenta, e possibilitam discussões em prol da criação de novas perspectivas de ensino-aprendizagem.

Até o momento, o modelo de educação predominante priorizava a fragmentação do conhecimento, a transmissão de conteúdos considerados inquestionáveis e descontextualizados da realidade sociocultural, a passividade dos alunos, a utilização de métodos e técnicas de ensino, o predomínio da avaliação quantitativa entre outras. Essas práticas escolares passam a ser questionadas em função das novas exigências econômicas, políticas e sociais que demandam diferentes formas de lidar com o conhecimento científico, não mais entendido como isento de valores, de intencionalidade e de privilégios de uma classe bem sucedida, econômica e socialmente, em detrimento da grande maioria da população que passa a reivindicar acesso e permanência na escola. Isso requer dos profissionais da educação mudança de concepção de conhecimento, agora considerado “[...] em construção - e não mais imutável”. (MIZUKAMI et. al., 2002, p.12)

Isso desencadeia à necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem para atender as diferenças presentes nas instituições de ensino, tanto na educação básica como na superior,

o que requer dos profissionais da educação estudos que auxiliem a recriar as práticas educativas, mais especificamente o ensino dos conteúdos escolares.

Tem sido com essa preocupação que o grupo de pesquisa decidiu por estudar as principais categorias do materialismo histórico-dialético para entendermos os fundamentos da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental, na qual o ensino é organizado e desenvolvido em sala de aula, pelos participantes do grupo de pesquisa.

Os estudos de Marx (1989) mostram que o homem, enquanto sujeito histórico, busca suprir suas necessidades por meio da atividade trabalho que, numa relação dialética, modifica a natureza e a si próprio. Assim,

[...] a atividade humana é compreendida como um processo em que a realidade é transformada pela atuação criativa dos seres humanos, originalmente pelo trabalho e do qual derivam todos os demais tipos de atividade humana mental e material. Por meio da apropriação da experiência social e histórica, o sujeito individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas histórico-sociais da atividade. (DAVÍDOV, 1988, p. 330)

É nessa relação que envolve os conflitos e as contradições entre as ‘velhas ideias’ e as ‘novas’ e a superação de ambas que a dialética se constitui no “[...] método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. (KOSIK, 2002, p. 39)

O método dialético se constitui por diferentes fases: a primeira consiste no objeto empírico, ou seja, o concreto não pensado – o real, o aparente–, facilmente captado pelos sentidos; a segunda diz respeito à análise, realizada por meio da abstração, que desvela a essência do objeto ao retirar “[...] do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir ‘determinações as mais simples’”. (PAULO NETO, 2011, p. 44)

A terceira refere-se ao concreto pensado -abstraido pelo pensamento- que consiste na síntese das múltiplas determinações. Essas fases resultam na produção do conhecimento teórico que

[...] expressa o conjunto de procedimentos lógicos do pensamento por meio dos quais o sujeito efetua uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que são, ao mesmo tempo, ações mentais que possibilitam a reconstrução e transformação mental desse objeto. (DA-VÍDIOV, 1988, p. 332)

Nessa perspectiva, o papel do sujeito é essencialmente ativo para apreender, não a aparência do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica. “Para revelar a essência do objeto, é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecermos a essência do objeto”. (KOPNIN, 1978, p. 184). Dessa forma, é necessário que o conhecimento científico passe pela descrição dos fenômenos à revelação da sua essência, como seu nexos interno, por meio dos estudos da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos, uma vez que

A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 2002, p. 15)

Esse movimento da aparência/empírico para a essência/nuclear leva à formação do pensamento teórico que se diferencia do empírico, uma vez que:

No pensamento empírico o objeto é representado no aspecto das suas relações e manifestações exteriores acessíveis à contemplação viva. A forma lógica do empírico é constituída pelo juízo tomado isoladamente, que constata o fato ou por certo sistema de fatos que descreve um fenômeno. A aplicação prática do conhecimento empírico é restrita, sendo, no sentido científico, um ponto de partida qualquer para a construção da teoria. (KOPNIN, 1978, 152)

Assim, a formação do pensamento empírico se constitui como singular, em forma imediata, em suas conexões externas e aparentes, o que é passível de ser captado pelos sentidos e deixa de fazer a leitura da essência/nuclear dos fenômenos. Diferente desse pensamento, o teórico

[...] reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste, cognoscíveis por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que explica o objeto. A aplicação prática do conhecimento teórico é quase ilimitada, enquanto no sentido científico a construção da teoria se manifesta como um resultado final, como conclusão do processo de conhecimento. (KOPNIN, 1978, 152)

Dessa maneira, as abstrações fazem com que os sujeitos desvelem as leis reais dos fenômenos, uma vez que operar com abstrações “[...] é um modo inevitável de desenvolvimento do conhecimento científico, e o pensamento moderno se manifesta sob a forma de sistemas variados de abstração nos quais se apreende a realidade objetiva”. (KOPNIN, 1978, p. 158)

Isso se concretiza no movimento do concreto não pensado ao concreto pensado, uma vez que

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas definições, logo, a unidade do diverso. Por isso ele se manifesta no pensamento como processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida, embora constitua um ponto de partida real, e, conseqüentemente, seja também ponto de partida da contemplação e da noção. No primeiro caminho a noção plena evapora até atingir o grau de definição abstrata, no segundo caminho, as definições abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX *Apud* KOPNIN, 1978, p. 162)

Esses fundamentos da teoria marxista são importantes para compreendermos os conceitos da abordagem histórico-cultural e do ensino desenvolvimental.

ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Crítico das teorias psicológicas Inatistas e Behavioristas, Vygotsky (1991, 2004, 2005) cria a psicologia histórico-cultural, fundamentada na teoria do materialismo histórico e dialético de Karl Marx para estudar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Segundo Vygotsky (2004) os homens criam instrumentos técnicos e signos para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, que mudam no decorrer da história social. São esses instrumentos e signos, com destaque para a linguagem e a palavra, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo.

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos [...] traduz o conceito destes elementos presente na natureza, é nesse sentido que representa a realidade. É justamente por fornecer significados

precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens. (REGO, 2001, p. 54)

É por meio da linguagem/palavra, enquanto sistema de signos, expressos na escrita, no sistema numérico, no desenho, na leitura, assim como no sistema de instrumentos —criados pelas sociedades que levam a mudanças na formação social e no nível de desenvolvimento cultural. Com isso, a linguagem/palavra torna-se um dos principais mediadores culturais, por carregar os conceitos universais, fonte do conhecimento humano. É essa mediação que auxilia no desenvolvimento do psiquismo humano, na medida em que o sujeito internaliza e se apropria do significado do patrimônio cultural de seu grupo social e da humanidade.

Assim, ao internalizar as experiências culturais, o sujeito reconstrói os modos de ação realizados externamente e aprendem a organizar seus processos mentais que ocorrem

[...] primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 64)

Esse processo faz com que o sujeito se aproprie dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional especializada e sistematizada. Essa a apropriação dos conceitos científicos requer dos alunos operações mentais para que possam retirar deles os aspectos essenciais para realizar sínteses e generalizações complexas. Assim,

Compreender as transformações, movimentos e desenvolvimento do conhecimento não é importante apenas como aumento quantitativo de informações, mas, principalmente, porque essas

transições revelam, junto ao conteúdo, o método de conhecimento científico, expondo a gênese e a natureza dos conceitos, o que não ocorre com o ensino pautado no pensamento empírico, que se limita ao dado concreto. (HEDEGAARD, 2002, p. 345)

Sem a apropriação desses conceitos científicos o desenvolvimento do pensamento teórico fica comprometido e, conseqüentemente, a generalização teórica. Por isso, é precisa fazer com que os alunos abstraíam os modos gerais de ação é “[...] passe da descrição dos fenômenos à revelação da essência como nexo interno dos mesmos, através do estudo da constituição e funcionamento dos objetos e fenômenos”. (SFORNI, 2004, p. 65)

Isso faz com que, ao pensar teoricamente, os alunos desenvolvam os “[...] processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos”. (DAVÍDOV, 1988, p. 332)

TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Os primeiros estudos a respeito da teoria do ensino desenvolvimental aparecem nas décadas de 60/70, nas pesquisas de Elkonin e Davíдов que se fundamentam no materialismo histórico-dialético, criado por Marx, para mostrar que é pela atividade humana - trabalho - que os homens modificam a natureza, ao mesmo tempo em que se modificam para satisfazer suas necessidades; na psicologia histórico-cultural de Vygotsky que trata da mediação dos signos/linguagem, do desenvolvimento das funções psicológicas elementares e superiores, dos conceitos espontâneos e científicos, dos níveis de desenvolvimento real e potencial, entre outros e nos estudos de Leontiev (2004) que cria os elementos constituintes da atividade como uma unidade básica para melhor compreender o desenvolvimento do psiquismo humano.

Essa atividade é constituída pela necessidade, motivo (objeto), finalidade, condições e tarefas e de seus elementos estruturais formados pela atividade, ação e operação que são identificadas em todo tipo de atividade humana. Aos elementos constitutivos da atividade humana, indicados por Leontiev, Davídov (1988) acrescenta o desejo na estrutura da atividade de aprendizagem⁴. Assim, essa estrutura visa favorecer a formação do pensamento teórico dos escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento mental/cognitivo.

A preocupação de Davídov com a organização do ensino se justifica porque seus estudos mostram que o sistema escolar transmite aos escolares apenas informações e fatos isolados e essa prática desenvolve somente o pensamento empírico que se constitui pelo “[...] conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente, de quantidade, qualidade, propriedade, medida” (DAVÍDOV, 1988, p. 123). Em função disso, o conhecimento empírico, de caráter externo e imediato, se limita a descrever, nomear, catalogar, expor, esquematizar o que é possível de ser observado diretamente e imediatamente pelos sentidos. Nos dizeres de Davídov o conhecimento empírico é o “[...] movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria de existência” (DAVYDOV, 1988, p. 123).

Em detrimento disso, a aprendizagem empírica leva a uma generalização também empírica que consiste no “[...] movimento que revela as características comuns de um objeto ou fenômeno em relação a toda uma classe de objetos e fenômenos similares”. (ROSA, MARAES, CEDRO, 2016, p. 79). Essa generalização

4 Nesse estudo, estamos nos utilizando o termo atividade de aprendizagem como sinônimo de atividade de estudo com “[...] o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva à formação do pensamento teórico”. (MOURA; ARAUJO, SOUZA, PANOSSIAN, MORETTI, 2006, p. 100) trazida no capítulo: A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

possibilita somente a realização de procedimentos mentais como a definição e a classificação de animais, plantas, objetos, figuras planas, corpos entre outras, importantes, mas insuficientes para a formação do pensamento teórico.

Em função disso, Davídov (1988) defende que a escola ensine os escolares a pensar dialeticamente e impulse o desenvolvimento mental. Por isso, da importância da apropriação do conhecimento teórico que surge “[...] no processo de análise do papel e na função de certa relação peculiar dentro do sistema integral que, ao mesmo tempo, serve de base genética inicial de todas suas manifestações” (DAVÍDOV, 1988, p. 154). Para esse autor, é o conhecimento teórico que estrutura a formação do pensamento teórico que nada mais é do que:

[...] o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo- prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente. (DAVÍDOV, 1988, p. 125)

Para que a formação do pensamento teórico se efetive é necessário superar as práticas de ensino pautadas, prioritariamente, na fragmentação, na memorização e na reprodução mecânica dos conteúdos considerados inquestionáveis. Essa prática de ensino deixa de contemplar a apropriação das relações intrínsecas aos conceitos científicos que são, segundo Sforzi (2004), potencialmente promotores do desenvolvimento mental.

Nessa perspectiva, o pensamento teórico opera com conceitos que “[...] reproduzem o desenvolvimento, o processo formativo do sistema, da integridade, do concreto e somente dentro desse processo revelam as peculiaridades e conexões dos objetos singulares” (DAVÍDOV, 1982, p. 308-309). Assim, o pensamento

teórico “[...] não deve ser identificado com o chamado pensamento ‘abstrato’ que se apóia em raciocínios verbais. A essência do pensamento teórico consiste em um procedimento especial em que o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos por via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento”. (DAVÍDIOV, 1988, p. 6)

Nesse sentido, a formação dos conceitos científicos, que tem suas raízes na atividade educacional especializada e sistematizada, requer operação mental dos escolares para que possam retirar deles os aspectos essenciais para realizar sínteses e generalizações complexas. Para isso, é necessário que os professores repensem “[...] a didática, que, presa à psicologia tradicional, entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o ensino”. (SFORNI, 2004, p. 84)

Diferente disso, a teoria do ensino desenvolvimental visa organizar o ensino, segundo Lompscher (1999), a partir das experiências dos escolares e de perguntas que estimulem os conflitos cognitivos, pois, se a aprendizagem estiver pautada somente nas abstrações e generalizações de caráter lógico-formal os escolares formam os conceitos empíricos e dificilmente se apropriem dos conteúdos científicos necessários ao desenvolvimento do pensamento mental/cognitivo.

A aprendizagem dos conceitos empíricos compromete a generalização teórica que, segundo Davíдов (1988), requer a realização do caminho da análise de determinado todo, com a finalidade de descobrir a relação universal deste todo. Em outras palavras: “Se trata de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, em que podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com ele, as relações do singular e o universal” (DAVÍDOV, 1988, p. 131). Assim, “[...] a generalização teórica supõe uma análise das condições de construção iniciais de um sistema de objetos por meio da sua transformação”. (RUBTSOV, 2003, p. 131).

Diante disso, a generalização teórica requer a análise da essência dos objetos e fenômenos em sua totalidade, a fim de descobrir as relações intrínsecas ou os traços comuns de uma série de fenômenos. Dessa maneira, o pensamento teórico opera com os próprios conceitos que “[...] reproduzem o desenvolvimento, o processo formativo do sistema, da integridade, do concreto e somente dentro desse processo revelam as peculiaridades e conexões dos objetos singulares” (DAVÍDOV, 1982, p. 308-09).

Isso implica em mudanças pedagógicas e didáticas que resultem na capacidade dos escolares realizarem generalizações conceituais/teóricas. Para isso, a mediação didática do professor e/ou do mais experiente, como se refere Vygotsky (1991), deve orientar a observação dos escolares para o objeto de aprendizagem e de sua “[...] análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador”. (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103)

Nesse processo, é importante que os professores organizem o ensino a partir da estrutura de aprendizagem constituída pelo desejo, necessidade, motivo (objeto), objetivo, condições e tarefas de realização da atividade. Para Leontiev (2005) e Davídov (1988) toda atividade surge do desejo/necessidade que acaba impulsionando os motivos orientados para um objeto. O motivo é aquilo que impulsiona a realização de uma atividade, visto que articula uma necessidade a um objeto, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real. Para esses autores, os elementos estruturais da atividade se constituem em atividades, ações e operações.

As atividades estão relacionadas com o motivo (objeto), as ações com as finalidades que se referem ao aspecto intencional e operacional de realização das operações.

Assim, cada ação que compõe a estrutura da atividade de aprendizagem implica na realização de diferentes operações e tarefas que dependem de condições materiais e espirituais para sua

execução. É a partir dessa estrutura que Davíдов (1988) cria as seis ações para a organização do ensino: 1) transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal – essência – do objeto estudado; 2) criação de um modelo⁵ das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal; 3) transformação do modelo, por parte dos escolares, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas da relação universal do objeto, não em seu aspecto abstrato, mas concreto; 4) criação de problemas específicos que podem ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral descoberto pelos alunos ou criação de novos problemas e tarefas a partir do modelo; 5) controle da realização de todas as ações anteriores e; 6) avaliação, na qual professor e escolares avaliam a solução da tarefa de aprendizagem dada, a fim de verificar se houve a aprendizagem do procedimento geral.

A realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações que os escolares realizam para se apropriarem dos conceitos científicos e desenvolver o pensamento teórico, o que ocorre quando estabelecem relações entre a aparência e a essência, isto é, quando o pensamento abstrai a totalidade dos conhecimentos presentes no movimento que ocorre do geral para o particular, da ascensão do abstrato ao concreto pensado e do desenvolvimento das ações cognitivas relacionadas à reflexão, à análise e ao planejamento. Nesse sentido,

O ensino desenvolvimental tem como essência o desencadear do pensamento teórico, isto é, que reproduza conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a explicar as importantes relações estruturais que caracterizam aquela matéria. (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

5 O modelo acaba sendo uma reprodução aproximada, simplificada, esquematizada do objeto real. Assim, a elaboração do modelo envolve fortemente a dimensão criadora do sujeito, sendo um momento de riqueza criativa e elaboração individual/social.

Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino desenvolvimental é fazer com que os escolares desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmo, mas o professor tem a responsabilidade de organizar meios e situações para que ocorra a apropriação dos conhecimentos produzidos pelas experiências histórico-sociais. Desse modo, a atividade de aprendizagem deve desencadear a mobilização do pensamento dos escolares, em direção à apropriação dos conceitos científicos.

Desenvolver o ensino, nessa perspectiva teórica, é necessário, segundo Davídov (1988), da mediação constante do professor para que os escolares desenvolvam as ações, operações e tarefas. Porém, no decorrer das atividades de aprendizagem, eles adquirem a capacidade de aprender e de pensar, uma vez que a base desse ensino está pautada na apropriação dos conteúdos. Em outros dizeres, a essência do ensino desenvolvimental está centrada na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino que visa o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

Isso requer que os escolares aprendam a identificar o ‘nuclear’ ‘originário do conteúdo e, a partir disso, deduzam as suas múltiplas propriedades. Assim, a identificação do ‘nuclear’ ajuda os escolares a reproduzirem mentalmente o objeto. É, portanto, no processo de desenvolvimento do pensamento que o ‘nuclear’ revela-se, como natureza universal, em um determinado todo, atuando como a base de todas as manifestações do concreto pensado, uma vez que, por meio das conexões com essas manifestações, realiza a função de unificá-las e de concretizá-las.

Segundo Davídov (1988), o escolar deve pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico para lidar com ele em situações concretas de vida. Para isso, é fundamental a realização de diferentes ações, operações e tarefas, pois se o conteúdo for ensinado empiricamente e

expositivamente os escolares deixam de se apropriar teoricamente dos conhecimentos e a aprendizagem dificilmente se efetiva.

Organizar o ensino com a finalidade de formar o pensamento teórico demanda uma preparação do professor que a maioria dos cursos de formação, inicial e continuada, deixa de contemplar em seus currículos. Em função disso, o professor acaba ensinando os conteúdos apenas de forma empírica que, segundo Davídov (1988), ajuda pouco no desenvolvimento integral dos envolvidos.

Superar essa prática implica que o professor planeje o ensino de maneira que os escolares reproduzam o caminho do pensamento científico, movimento dialético de construção do conhecimento e desenvolvam o pensamento semelhante ao raciocínio utilizado pelos cientistas para construir os conceitos científicos. Para isso, o professor planeja tarefas com solução de problemas que levem os escolares ao processo de busca científica das condições de origem do objeto, pelo movimento do abstrato ao concreto. Nessa perspectiva, “[...] trata-se de incluir nas disciplinas não definições extraídas dos conceitos e suas ilustrações, mas problemas que exijam esclarecer as condições de origem desses conceitos” (DAVÍDOV, 1982, p. 418-419)

Planejar o ensino que vise à formação do pensamento teórico, por meio do domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, implica na apropriação dos fundamentos teóricos da organização do ensino a partir de ações, operações e tarefas para que os escolares se apropriem, de forma teórica, dos conceitos em estudo. Desse modo, formam os conceitos teóricos a respeito dos objetos para lidar com eles em situações concretas da vida.

RESULTADOS PRELIMINARES

Entendemos que os conceitos da teoria marxista e da abordagem histórico-cultural são fundamentais para a compreensão da didática desenvolvimental, porém são complexos e de difícil entendimento para a maioria do grupo de pesquisa que, em sua

formação acadêmica, aprendeu empiricamente esses conceitos. Isso faz com que sejam constantemente retomados para que todos apreendam e se utilizem na vida prática, especialmente em sala de aula.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à organização/planejamento dos conceitos disciplinares a serem ensinados aos alunos, uma vez que a atividade de estudo, proposta por Davidov (1988), requer um desencadear lógico de ações com as respectivas operações e tarefas para que os alunos se apropriem teoricamente desses conteúdos. Isso pressupõe/requer a seleção e/ou elaboração de textos que traga a essência/nuclear do conteúdo, a seleção de vídeos e/ou de imagens, a elaboração de situações-problema, entre outras tarefas que contribuam para a internalização, apropriação e reprodução teórica do conteúdo. Tudo isso para que, de acordo com Davidov (1988), os alunos percorram, de forma reduzida, o caminho da produção do conhecimento para formar o pensamento teórico.

Durante o exercício de planejamento das ações, operações e tarefas a mediação didática dos mais velhos e/ou experientes, como se refere Vygostky (1991), tem sido fundamental no sentido de contribuir para que cada um se aproprie, tanto dos referenciais teóricos como da lógica de planejamento/organização dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos.

Esse exercício de construção e reconstrução, embora requeira tempo e persistência, está relacionado com o desejo de intervir nas práticas de ensino-aprendizagem, uma vez que os participantes do grupo são acadêmicos e professores que, de certa forma, se sentem 'frustrados' com os resultados em relação às suas práticas de ensino que pouco têm contribuído para a formação do pensamento teórico dos alunos, seja da educação básica ou superior. Isso tem sido determinante para que cada um dos participantes do grupo se sinta motivado para construir - desconstruir - construir os planos de aula que auxiliem os alunos na formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo histórico a educação escolar esteve fundamentada, prioritariamente, em práticas de ensino que reproduziam o conhecimento como verdade inquestionável, em que o professor se constituía como seu transmissor e os escolares como passivos e receptivos desses saberes para se adequarem à realidade. Essa base teórico-prática começou a ser discutida nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, no início dos anos oitenta, com o processo de abertura política.

Nesse sentido, uma das alternativas têm sido os estudos a respeito do materialismo histórico-dialético, de Marx, que traz o conceito da atividade - trabalho - como fundamental para produção de conhecimentos e instrumentos necessários a sobrevivência humana. Desse referencial Vygotsky desenvolve a psicologia histórico-cultural que traz conceitos importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Dentre os quais os signos/linguagem/palavra produzidos historicamente pelos homens no processo de trabalho.

Esses referenciais teóricos são imprescindíveis para a criação da teoria do ensino desenvolvimental de Davídov que propõe uma organização do ensino a partir de ações, operações e tarefas. Planejar o ensino, nessa perspectiva teórica, se constitui em desafio para os participantes do grupo que possuem uma formação pautada na perspectiva empírica, como se refere Davídov (1988), e ensinam a partir dos princípios desse modelo, mas que estão dispostos e motivados a buscar alternativas para o exercício da docência, seja na educação básica ou superior.

REFERÊNCIAS

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel A. M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

_____. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). *Vygotsky e a educação*: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOPIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LEONTIEV, Aléxis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER,

J. (Orgs.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

MARX, KARL. *Contribuição para a crítica da economia política*. São Paulo: Eições Mandacaru, 1989.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Josélia Eusébio da; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; CEDRO, Wellington Lima. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. Trad. Eunice Gruman. In: GARNIER, Catherine; BEDNAZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina; COLABORADORES (Orgs.). *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escolas Russa e Ocidental. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villa lobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ATIVIDADE DE ENSINO À FORMAÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO

Márcia Amélia Guimarães¹; Wanderson Pereira
Lima²; Beatriz Aparecida Zanatta³

INTRODUÇÃO

O motivo do artigo é a necessidade de desvelar princípios fundamentais da atividade de ensino à formação de conceitos, em específico o conceito de número suscitados na teoria do ensino desenvolvimental por Davydov. Tem-se o objetivo de promover uma análise da especificidade da atividade de ensino e delinear aportes para formação do conceito de número, por parte dos alunos. O ensino desenvolvimental apresentado pelo psicólogo russo Vasili V. Davydov enfatiza que o ensino e a educação realizados na escola são determinantes do desenvolvimento mental das crianças em idade escolar e, portanto, corrobora com a ideia de que o ensino eficaz é o fator determinante na melhoria da escolarização. Este artigo

1 Mestranda em Educação pela PUC-GO, participante do grupo de estudo: teorias e processos pedagógicos. marciaaguima@yahoo.com.br.

2 Mestrando em Educação pela UFG-GO. wplima9@gmail.com.

3 Doutora em educação e coordenadora do curso de pós- graduação da PUC- GO.

apresenta conclusões parciais de uma pesquisa de mestrado cujo objeto de estudo incide sobre “a atividade de ensino e formação do conceito de número nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Para este artigo foi feito um recorte da pesquisa bibliográfica realizada na dissertação, com análise de conteúdo e subsidiada em obras importantes especializadas no tema proposto e obras do próprio Davydov. A conclusão é que atividade de ensino proposta por meio do conhecimento teórico do conceito de número associada às ações propostas por Davydov levam ao desenvolvimento do pensamento teórico capaz de ampliar os recursos cognitivos dos alunos por meio das ferramentas mentais, conceitos científicos. Engendra-se assim, uma possibilidade didática para o ensino do conceito de número capaz de romper com o modelo de ensino fragmentado presente no cenário contemporâneo brasileiro.

O modo como o ensino e a aprendizagem na escola brasileira contemporânea tem sido efetivado, representa um desafio a ser enfrentado, merecendo atenção de professores, pesquisadores e estudiosos do assunto. No Brasil, os dados do desempenho do ensino-aprendizagem não são os melhores. Segundo Libâneo (2013), vários problemas podem ser elencados junto à realidade escolar contemporânea: “falta de infraestrutura das escolas, falta de recursos didáticos, salários baixos dos trabalhadores em educação, violência, baixo acompanhamento familiar, falta de organização do trabalho pedagógico, dentre outros”. Complementando, o autor nos chama a atenção à forma como têm-se trabalhado nas escolas os conceitos históricos e culturalmente criados pela humanidade e aponta, a escola não tem conseguido junto aos alunos a apropriação dos conceitos científicos essenciais.

Contudo, estudos de Davýdov (1988) nomeado como ensino desenvolvimental trás aportes capazes de nortear o trabalho didático do professor a partir do conhecimento teórico á formação do pensamento teórico, por parte dos alunos. Davýdov (1988) pertence à Terceira Geração da Escola Russa, juntamente com outros autores como: “Galperin (Psicologia Infantil), Bozho-

vich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia Evolutiva e periodização do desenvolvimento humano), Zaporoyetz (Psicologia Evolutiva) e Levina (Psicologia da Educação)” (DAVYDOV, 1988). Estes dão continuidade aos estudos de Leontiev e Vigotski⁴, com pesquisas voltadas especificamente ao ensino escolar e ao desenvolvimento humano, realizadas por pesquisas empíricas e teóricas, levando-os a compreensão das ações necessárias à atividade de ensino e conseqüentemente à atividade de estudo, capaz de promover o desenvolvimento do pensamento teórico.

Davydov é o principal representante do ensino desenvolvimental, cujas premissas estão voltadas à importância da escola e do ensino, sendo estes os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico humano na idade escolar. O conteúdo é considerado a base do ensino desenvolvimental, do qual derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar o ensino.

A matemática como particularidade do ensino, tem sido tratada na maioria das escolas brasileiras como se não possuísse “vida”, ou seja, como se os símbolos tivessem vida própria. Os conceitos são apresentados, por meio do concreto palpável, de alguns experimentos ou memorizações. Desprezando a análise das mudanças históricas ou das sínteses históricas que se apresentam internamente nos conceitos matemáticos. Este cenário não é raro, não é difícil verificar o ensino do conceito de número a partir da relação objeto-símbolo ou símbolo-objeto.

Será este o conceito histórico e culturalmente criado pela humanidade ao conceito de número? É a primeira pergunta suscitada quando presenciamos a atividade de ensino do conceito de número no contexto de várias escolas brasileiras. Conforme

4 Nome de Vigotski tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Optou-se, nessa tradução, pela adoção da grafia Vigotski, que tem sido majoritariamente utilizada nas publicações em língua portuguesa.

aponta a proposta vigente pelo PNAIC⁵- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o primeiro passo á construção do sistema de numeração é o uso do corpo para contagem, ou seja, uma explicitação da “contagem por meio de objetos”, neste caso, “partes do corpo”.

[...] no ciclo de alfabetização, valorize o uso dos dedos na realização das contagens e cálculo com pequenas quantidades [...] Usar o corpo como parte fundamental do processo de construção das ideias matemáticas não obscurece a necessidade do trabalho com os registros feitos pelos alunos. Em todos os artigos e atividades que forem sugeridas neste Caderno é fundamental que o professor fique atento à produção dos registros pelos alunos, ainda que inicialmente tenha que recorrer somente à oralidade (BRASIL. SEB. DAGE. Ano 3, Unidade 3, 2014, p. 13)

Leontiev desenvolveu o conceito de atividade, utilizando aportes teóricos de Vigotski e Elkonin conceito utilizado posteriormente por Davýdov (LEONTIEV *apud* SFORNI, 2004).

O tornar-se humano, é o desafio de cada indivíduo, Leontiev explica:

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo,

5 Com a intenção de assegurar o processo de alfabetização para todas as crianças até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação, ao longo dos anos de 2011 e 2012, desenvolveu o Programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC. Os documentos da Secretaria da Educação Básica do MEC, em junho de 2013, registravam a adesão ao PNAIC de 5420 municípios das 26 unidades federativas e do Distrito Federal, 38 instituições públicas do Ensino Superior (IPES), 15 mil orientadores de estudo, 360 mil professores alfabetizadores para um universo de 7 milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização, em 108 mil escolas. (REZENDE, 2015, p.33)

enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnado, aptidões humanas formadoras no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica, enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver. (LEONTIEV *apud* SFORNI, 2004, p.87)

Neste sentido compreendemos que a matemática praticada na escola necessita de explicação dos nexos internos, ou seja, sua constituição enquanto parte da atividade humana. O modo como tem sido efetivado nas escolas públicas a atividade de ensino para formação dos conceitos matemáticos, e especialmente do conceito de número é objeto de pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar como os professores organizam e efetivam a atividade de ensino para levar o aluno a formar o conceito de número.

A perspectiva em destaque neste estudo é do ensino desenvolvimental subsidiado pela teoria histórico-cultural⁶ fundamentada por Vigotski sobre as raízes teórico-metodológicas de Marx. É importante ressaltar uma teoria educacional (psicológica e/ou filosófica) e sua epistemologia, para entendermos quais foram os percursos utilizados pelo autor para consolidar suas aspirações, e, quais foram as matrizes norteadoras do mesmo para concretizar cientificamente uma teoria que é utilizada por profissionais da educação de nossa atualidade em seus ambientes de pesquisas e atuação.

O artigo apresenta-se subdividido em três seções: a primeira seção trás às considerações da teoria histórico-cultural, em especial Davýdov(1988) acerca da especificidade da atividade de ensino no processo de formação do pensamento teórico, por meio dos conceitos científicos. A segunda parte trás alguns apontamentos do conceito de número, quanto ao modo como têm-se efetivado no Brasil e as possibilidades de mudança subsidiada pela teoria do ensino desenvolvimental. Para finalizar o artigo sem a intenção de concluir assunto, acredita-se que a atividade de ensino proposta

6 Fazemos um adendo enfatizando que não foi Vigotski quem deu esse nome a sua teoria, foram seus estudiosos após sua morte.

pela teoria do ensino desenvolvimental, “ amplia as oportunidades reais para que para que os cidadãos possam se desenvolver e aplicar suas energias criadoras e capacidades para o desenvolvimento integral de suas personalidades” (Davýdov, 1988, p.59).

ATIVIDADE DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Para Vigotski (2010) o ensino constitui a forma internamente indispensável ao desenvolvimento intelectual. Para este autor a aprendizagem escolar promovida por meio do ensino é um fator determinante no desenvolvimento das estruturas psíquicas humanas. Davýdov (1988) em busca de compreender o modo da atividade do professor, que promove o desenvolvimento do aluno, o autor, constatou que a premissa basilar é o conteúdo.

Na elaboração de problemas do ensino desenvolvimental, é indispensável apoiar-se, em nosso ponto de vista, na seguinte proposição: a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo e dele se originam os métodos (ou modelos) de organização do ensino. Esta proposição exemplifica o ponto de vista de Vigotski e Elkonin. (DAVÝDOV, 1988, p.164)

A proposição de Davýdov aponta que a prática educativa exerce influência sobre o desenvolvimento do aluno, por isso, “constitui um dos problemas mais difíceis, porém mais importante quando se trata da organização da escola futura” (DAVÝDOV *apud* ROSA, 2012, p.30).

O autor argumenta que o ensino que acontece na escola deve promover o desenvolvimento integral do aluno, ampliar sua atividade do pensamento por meio da formação de conceitos. Poderíamos, entretanto, perguntar o que é conceito? E como se formam esses conceitos? Davýdov trás os subsídios necessários para a compreensão das perguntas suscitadas e aponta a importância ao desenvolvimento humano.

Nos estudos de Davýdov sobre a formação de conceito, é evidenciado um modo de operação mental do aluno por meio dos conteúdos, no momento em que o alunos realiza a conversões dos conceitos em si, em conceitos para si. Admitindo o conceito como uma ferramenta mental capaz de relacionar o abstrato (generalidade) nas ações concretas.

O conceito é atividade mental, por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações que em sua unidade reflete universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua estruturação, isto é, como ação mental especial.

Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão, e explicação a descoberta de sua essência. V. I. Lênin assinalou como correta a seguinte tese de Hegel: “entendê-lo (o movimento – V D) significa expressar sua essência em forma de conceito”. Tendo explicado essa tese mais adiante V. I. Lênin a repete, mas já em forma generalizada: “Entender significa expressar em forma de conceitos”. Essa tese em nossa opinião conserva, do mesmo modo, seu sentido na seguinte formulação: expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência. (DAVYDOV, 1988, p.128).

A atividade de ensino é uma particularidade da atividade pedagógica e esta, é uma atividade particular no contexto geral das ações humanas frente ao processo de apropriação dos bens culturais produzidos pelos homens ao longo da história. É importante destacar que sempre que pensamos sobre atividade de ensino, faz-se necessário que nos reportemos a um sistema de atividades, já que uma está correlacionada à outra. A atividade de

ensino é responsável por desencadear a aprendizagem, engendrada na elaboração coletiva e da gênese do conceito.

Reconhece-se a atividade de ensinar como competência do professor, este precisa estruturar as tarefas de modo a criar a necessidade do aluno entrar em atividade de estudo e, o aluno, por sua vez, mobilizado pelos motivos, busca em meio a determinadas condições subordinar-se ao objeto, em função das próprias vivências. E nesse movimento realizam-se ações mentais que leva a internalização dos conhecimentos teóricos, chamado de conceitos.

Segundo Davýdov (1988), “a aprendizagem escolar vai muito além da aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consiste essencialmente em uma via de desenvolvimento psíquico.” É na educação escolar que a criança passa a ter de modo sistematizado, as formas mais desenvolvidas da consciência social, as artes, as ciências e outras.

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento). (DAVYDOV *apud* SFORNI, 2004, p.105)

Porém, na atividade dos alunos “ninguém pode forçar o estudante a entrar em atividade de estudo se ele não tem necessidade de fazer isso” (DAVYDOV, 1988). Aponta a situação desencadeadora da aprendizagem equivalente às tarefas de estudo, visto que elas são organizadas de modo a gerar a necessidade dos alunos entrarem em atividade de estudo, sob determinada condição.

Deste modo, o aluno chegará à essência de determinado objeto, se o ensino estiver corretamente organizado, ou seja, a maneira didática como o professor organiza a atividade de ensino promove a atividade de estudo e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Quando o aluno entra em atividade de estudo, ele passa a ter a capacidade de utilizar o conhecimento teórico como uma ferramenta, servindo-lhe de procedimento nas ações mentais. Ocorre a apropriação das ações mentais que permitiram às gerações anteriores produzirem os conceitos que ele, aluno, está aprendendo como conteúdo escolar. Então, os alunos internalizam e reproduzem em sua atividade pensante os objetos, que foram formados historicamente e culturalmente, por gerações e que foram sendo acumulados e tornando um conhecimento coletivo em determinada sociedade e em determinado contexto social e histórico.

A relevância do papel do professor vai se descortinando dentro dos princípios didáticos do ensino desenvolvimental. Pois é preciso criar tarefas “mobilizadoras” das necessidades dos alunos e segundo Davydov (1986) “se a princípio o aluno não sente necessidade de conhecimentos teóricos, no decorrer do processo ela surge como algo que é preciso”, em busca da resposta à exigência do problema presente na própria atividade, ou seja, na tarefa (a operacionalização do aprendizado).

Cabe ao elaborar o plano de ensino engendrar as ações de aprendizagem capazes de conversão. “o princípio da conversão da atividade externa, social, em atividade interna individual” (VIGOTSKI, 2007). Assim, os alunos vão descobrindo a relação geral, principal do conteúdo, produzindo em seu pensamento a generalização, determinando o que constitui o núcleo do objeto (do conteúdo) e convertendo-o em meio para deduzir relações particulares que formam o conceito de determinado conteúdo.

Neste sentido, o ensino desenvolvimental de Davydov traz apontamentos que colocam o professor e o aluno como seres ativos no processo de desenvolvimento das estruturas psicológicas humanas. Salienta a necessidade de considerar a condição do meio social e as formas histórico-culturais de vida das pessoas envolvidas no processo, considerando o aluno com suas especificidades em cada período da vida e a atividade dominante do mesmo.

De acordo com Davydov (1988), “a atividade de estudo é a atividade dominante na criança em idade escolar”, tendo a tarefa de estudo como unidade fundamental, cuja finalidade é a transformação do próprio sujeito, transformação esta não possível fora das ações objetivas realizáveis. Corroborando, Sforzi (2004) propõe que:

[... na organização do ensino, o professor não trata apenas da organização lógica do conteúdo, mas também no modo de fazer corresponder o objeto do ensino com os motivos, desejos e necessidades dos alunos. Sua função maior é transformar a atividade de ensino em atividade de estudo para o aluno...]. (SFORZI, 2004, p.111)

Acentuando a importância da sociedade e das condições de vida dos seres, reconhecendo que os motivos das crianças estão ligados à gênese da sociedade, primeiro no coletivo e depois individual, portanto é na atividade que a criança dá um sentido pessoal, converte-a numa fonte de autoconhecimento.

E para Lompscher (1999), a atividade de aprendizagem não pode ser baseada e promovida pela coerção e por demandas externas, pois como atividade subjetiva, ela precisa de sua própria base interna motivacional.

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base. (DAVYDOV, 1988, p.166)

O autor complementa dizendo que é no momento da tarefa que a criança pode dar o sentido pessoal, mas não é qualquer tarefa. Davydov escreve os elementos fundamentais da tarefa: “a união do **objetivo** da atividade mais as **ações** que a compõem e as **condições** para que se realize.”

Davýdov (1988), tendo em vista o alcance do conhecimento: formar o conceito, aprender, desenvolver um pensamento teórico acerca do objeto da aprendizagem; o autor afirma que é por meio das ações nas tarefas de estudo que os estudantes são permitidos a ter condições de individualizar relações gerais, identificar ideias chave da área de conhecimento, modelar relações, dominar procedimentos de passagem das relações gerais à sua concretização e vice-versa.

Assim conforme Davýdov, as ações podem ser descritas da seguinte maneira:

Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (DAVÝDOV, 1988, p.105)

Cada ação é composta pelas correspondentes operações, cujo conjunto muda conforme a variação das condições concretas em que se envolve uma ou outra tarefa.

A formulação e a solução das tarefas de estudo exige um material com o qual as crianças possam realizar as transformações correspondentes, executar a experimentação objetiva e mental. Nesse momento, cabe ao professor acompanhar se o aluno está executando de forma plena e correta as ações propostas e as operações (abstração, generalização e formação de conceitos).

O CONCEITO DE NÚMERO

A necessidade de contar objetos deu origem ao número natural e todas as civilizações que criaram alguma forma de linguagem escrita desenvolveram símbolos para o número natural e operaram com eles. A imensa quantidade de objetos a serem contados, as atividades práticas e o espírito indagador do homem determinaram a noção de conjunto numérico.

A necessidade de contagem ainda existe e não podemos negar a importância na atualidade, mas não justifica tratar o conceito⁷ de número apenas por uma base sensorial da contagem de objetos, propondo um conhecimento de base empírica. Não que seja desprezível, pelo contrário ele é necessário e permeia toda atividade humana. Mas, Davýdov (1988) expressa que “o conhecimento desde o começo tem forma racional”. E corroborando Kopnin (1978) esclarece o sensorial e racional:

O sensorial e o racional escreve Kopnin, não são dois degraus no conhecimento, mas dois momentos, que o penetram em todas as etapas do desenvolvimento. (...) A unidade do sensorial e do racional no processo de conhecimento não significa que um siga o outro, mas que um e outro participam permanentemente em nosso conhecimento. (...) No homem não se pode falar do conhecimento sensorial com tal. (KOPNIN , 1978, p.50)

O resultado da ação objetual-sensorial, deve ser a reprodução, nela, das formas universais das coisas. No conceito de número a

7 A teoria do ensino desenvolvimental aborda o conceito como um instrumento simbólico, uma ferramenta do nosso pensamento. É uma faculdade do nosso pensamento para fazer mediações cognitivas no conhecimento da realidade. No decorrer do artigo, sempre que houver a palavra “conceito” deverá ser entendido no sentido proposto por Vigotski(2007) “conceito científico pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, isto é, um sistema de conceitos.

experimentação objetual-sensorial é uma particularidade do conceito, neste nível de abstração⁸, a essência do objeto não é revelada. Para que se pense teoricamente é necessário atuar e pensar com conceitos, ações mentais capazes de levar a generalizações⁹ centrais do conceito de número. Para V. Bíbler *apud* Davýdov (1988) faz se necessário distinguir particularidades essenciais da experimentação realizada mentalmente:

O objeto de conhecimento é colocado mentalmente em condições nas quais sua essência pode ser revelada com especial determinação; a cada coisa dada se converte em objeto das posteriores transformações mentais; no experimento dado se forma um sistema de conexões mentais em que cabe dito objeto. Se a estrutura deste objeto pode ser representada também como processo de abstração das propriedades do objeto real, esse terceiro momento também se converte, por essência, em um agregado produtivo do objeto mentalmente representado, só neste sistema de conexões se desentranha seu conteúdo. (BÍBLER *apud* DAVÝDOV, 1988, p.127)

No contexto do conhecimento matemático, Caraça (1984, p. 04) afirma que o número natural “não é um produto puro do pensamento, independente da experiência; os homens não adquiriram primeiro os números para depois contarem”, ao contrário os números naturais foram se formando lentamente pela prática diária de contagens.

Ao analisarmos os livros didáticos brasileiros e manuais das escolas públicas, é comum as tarefas do tipo “relacionar objeto ao símbolo numérico”. Neste sentido, não tem conseguido desven-

8 Abstração para Seth Chaiklin (1999) implica em identificar no conceito uma relação geral-principal.

9 Generalização no pensamento teórico é compreendida como aplicação do princípio geral a problemas particulares.

ilhar, totalmente, do treinamento e da fragmentação. Embora, muitos professores, estejam tentando encontrar novos caminhos para organizar o ensino nas salas de aula. Davýdov (1987, 1988) critica a escola tradicional, dominada pelo método intuitivo, em que “o trabalho com os conhecimentos e as habilidades reside na dimensão utilitária e empírica, própria da prática cotidiana das pessoas” (ROSA, MORAES E CEDRO, 2010, p. 71).

No Brasil, o ensino do conceito de número segue a lógica do particular para o geral e adota uma sequência fragmentada partindo o ensino deste conceito nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos números naturais até os reais. Neste movimento linear, aproxima-se das etapas do desenvolvimento histórico desse objeto matemático: números naturais \rightarrow números racionais \rightarrow números irracionais e reais \rightarrow números relativos (CARAÇA, 1984).

Para Vigotski (1996, p. 78) “O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular”. Ao analisar a frase de Vigotski, o ensino do conceito de número partindo da relação objeto-símbolo ou símbolo-objeto, só revela uma situação particular, ou seja, o aluno relaciona elementos (de bolinhas, de carrinhos, de ursinhos) ao símbolo (2, 4, 8...). Com esse tipo de tarefa, a ação mental do aluno estão voltadas para as unidades discretas, impossibilitando a ocorrência de generalização do conceito de número.

Para Seth Chaiklin et. al. (1999) “a abstração implica em identificar no conceito uma relação geral-principal e a generalização é a aplicação do princípio geral a problemas particulares”. Este processo de identificar uma relação geral-principal (abstração substantiva) e a aplicação para analisar problemas particulares (generalização substantiva) produz um número de abstrações que se integram ou sintetizam em um conceito ou “núcleo” do assunto.

O apontamento nas pesquisas, quanto ao ensino tradicional brasileiro no que refere-se ao conceito de número, trás a ideia de que entre um número e outro não há nada. Euzébio (2011) o conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, referente ao con-

ceito de números, tem sua particularidade expressa nas significações aritméticas por meio da contagem. Uma concepção empírica que se traduz em palavras e expressões do tipo: “associação a algo”, “pegar o concreto”, “observação nos usos do dia a dia”, bem como na explicitação de objetos físicos (palitos, bolas, carrinhos, bonecas...) Isso, de acordo com Jardineti *apud* Euzébio (2011), é:

A conotação pejorativa dada ao abstrato e a ânsia a-crítica pela promoção de toda sorte de atividades (associadas ao cotidiano ou não) para a manipulação do concreto impossibilitam a efetiva apropriação dos conceitos por que, entre outras coisas, trazem em seu bojo aspectos conflitantes para com a essência lógica que engendra e explica os conceitos matemáticos. (JARDINETTI *APUD* EUZEBIO, 2011, P. 29)

Conforme o ensino desenvolvimental a autora Euzébio (2011, p.50) aponta um caminho didático para o ensino do conceito de número por meio da reta numérica no primeiro ano do ensino fundamental. Na reta numérica com base na orientação de Davýdov os números são representados geometricamente, sendo de um número a outro um segmento de reta, isto é, uma parte da reta; os pontos são lugar geométrico de cada número. Davýdov considera essencial no ensino do conceito de número introduzi-lo como um todo contínuo, enquanto que no ensino tradicional se apresentam como partes discretas.

As unidades discretas usadas no ensino tradicional enfatizam as contextualizações cotidianas. Enquanto que as contextualizações matemáticas são deixadas de lado. O conceito de número contextualizado matematicamente, na posição da reta numérica, em uma sequência infinita, engendra junto ao aluno a necessidade da atividade de estudo, na busca da compreensão do que existe entre um ponto e outro da reta. Nessa ação mental o aluno é capaz desvelar o conceito de número historicamente formado na sociedade na forma de atividade humana e em seus resultados.

Se a principio o número é apresentado como unidade discreta de relação objeto-símbolo, e não propicia o aluno descobrir a gênese do conceito; na atividade de ensino organizada por meio da reta numérica, o aluno tem condições de atuar e produzir as ações mentais por meio do próprio conceito de número, como normas, já existente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se e transforma-os, diante das reais necessidade culturais e históricas de cada época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação deste artigo foi à necessidade de desvelar os elementos da atividade de ensino proposta por Davýdov, mobilizados pelo desejo em delinear apontamentos didáticos á formação conceito de número. Davýdov ao considerar essencial o ensino escolar ao desenvolvimento dos alunos em idade escolar, expressa a relevância do trabalho do professor, ou seja, da atividade de ensino.

A pesquisa bibliográfica com a análise de conteúdos permitiu concluir que diante do ensino desenvolvimental, “o papel da escola” representado aqui pelo professor, consiste em organizar o ensino do conceito de número de forma a levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos desenvolvidos histórico e culturalmente, ou seja, o ensino escolar precisa promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos por meio da apropriação e reprodução¹⁰ dos conceitos engendrados na sociedade. Assim, delinea elementos da proposta metodológica do ensino desenvolvimental, no que compete a especificidade da função do professor no momento de organizar a atividade de ensino do conceito de número, possibilitando uma análise e reflexão aos futuros leitores.

10 Este termo não está exposto no sentido técnico e automático, mas sim, no sentido de apropriação e mediação dos saberes acumulados por meio da história

Então, parafraseando Charlot (2000, p.51), “o filho do homem é obrigado a aprender a ser”. Nesse sentido, a criança em idade escolar não se apropria do pensamento teórico por si só, mas se apropria por meio da atividade de estudo previamente organizada intencionalmente na atividade de ensino.

Por fim, a atividade de ensino organizada nesta proposta da teoria histórico cultural e, mais especificamente, segundo o ensino desenvolvimental proposto por Davýdov mostra quanto é fundamental o trabalho do professor, delineando que cabe ao mesmo não só dominar os conteúdos específicos de cada matéria, mas ir além da área específica. Atribuindo caráter formador aos conteúdos, capaz de ampliar nos seres humanos os recursos cognitivos por meio das ferramentas mentais, os conceitos científicos. Em fim, concerne ao professor debruçar em atividade, pela busca de norteadores adequados para delinear novas posições didáticas e metodológicas ao trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Alfabetização matemática: Construção do sistema de Numeração decimal: Ano 3: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CHAIKLIN, Seth, HEDEGAARD, Mariane, JENSEN, Uffe Jull (orgs.), (1999). *Activity theory and social practice: culturalhistorical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber as práticas educativas*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

DAVYDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, Nº 8, sob o título *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts*, de V.V. Davydov. EDUCA-

ÇÃO SOVIÉTICA. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

EUZÉBIO, Juliana da Silva. Ensino do conceito de número: Proposta de ensino Davydov e as proposições tradicionais. 2011. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

FREITAS, Raquel A.M.M. Aprendizagem e formação de conceitos na Teoria de Vasilli Davidov. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V.; ROSA, Sandra V.L. (Orgs). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: Editora da PUC/CEPED publicações, 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko e SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

KOPNIN, P.V. Dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1978.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Eds.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. p. 139-166.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de R433a Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC / Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende. – Marília, 2015

ROSA, J. E.; MORAES, S. P.; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do en-

sino. In: MOURA, M. O. (org.) *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

ROSA, J. E. *Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas*. 2012. 243. f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. São Paulo: JM editora, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA MATEMÁTICA

André Luiz Araújo Cunha¹; Priscila Branquinho Xavier²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar, a partir de pesquisas realizadas na Educação Matemática e Educação, o processo de formação de conceitos matemáticos na perspectiva do Ensino Desenvolvimental de V.V. Davydov. Nesta investigação de natureza teórica, analisamos os resultados obtidos em pesquisas que abordam o processo de formação de conceitos na Matemática; a organização dos conteúdos no Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa é de cunho bibliográfico e tem como referencial teórico a teoria do ensino desenvolvimental de V.V. Davydov. Para Davydov (1988) o saber contemporâneo pressupõe que o indivíduo domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico e, apropriar-se desses conteúdos é apropriar-

1 Pontifícia Universidade Católica de Goiás. aluizcunha7@gmail.com

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. priscilabranquin-hox@gmail.com

-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Neste contexto, o papel da escola é organizar o ensino de forma a favorecer o aprendizado dos alunos. Esse aprendizado deve ter como foco a apropriação dos métodos e instrumentos de pensamento, desenvolvidos social e culturalmente (DAVYDOV, 1988). O ensino da matemática, na perspectiva desenvolvimental, “deve ser estruturado de modo que seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento” (DAVYDOV, 1988, p. 15). Nesse sentido, observou-se que todas as pesquisas analisadas, apresentavam o movimento lógico-histórico de constituição dos conceitos, conforme propõe a teoria de Dayydov. Dentre as pesquisas que realizaram experimento didático formativo, os resultados indicam uma ascensão dos alunos, quanto à apropriação dos conceitos e, indícios de formação do pensamento teórico. Conclui-se, a partir dos resultados apresentados, que a teoria do ensino desenvolvimental, tem oferecido contribuições significativas à constituição de formas de organização do ensino para o desenvolvimento do pensamento matemático dos escolares.

Um dos grandes desafios que se apresenta no cenário atual, no processo de ensino e aprendizagem da matemática, é como promover um ensino que impulse o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Chamada a contribuir, a Psicologia da Educação aponta inúmeros caminhos para alcançar esses objetivos. Uma dessas correntes é a teoria histórico-cultural, que tem como objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolve durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21).

Os experimentos de Vygostky (2007) evidenciaram que o indivíduo é um ser social desde o nascimento, e a linguagem, tal como é expressa por meio da fala, traz sua marca histórico- cul-

tural, algo que ela já encontra ao nascer. Nesse contexto, pode-se afirmar que a aprendizagem de uma criança é o produto da ação dos adultos pela mediação. Em outras palavras, o verdadeiro curso do processo de desenvolvimento do pensamento assume uma direção que vai do social para o individual.

Escreve Davydov (1988, p. 46) que “a tarefa posta pela prática pedagógica é a de melhorar o conteúdo e métodos do trabalho educacional (acadêmico) e da educação (social)”, de modo a promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, por meio dos conteúdos.

A espistémê contemporânea, numa lógica dialética, pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas por meio do pensamento teórico. Nesse contexto, V.V. Davydov observando em suas pesquisas que o ensino, na forma como estava organizado na Rússia, não proporcionava condições favoráveis para a formação de um pensamento teórico-científico, ou seja, a estrutura dos conteúdos e métodos, privilegiava a formação de um pensamento empírico, descritivo e classificatório, passando assim, a desenvolver as bases de um ensino voltado para a formação do pensamento teórico-científico, com base nos princípios do método dialético marxista.

Para Davydov (1988), o pensamento teórico possui seus tipos específicos de generalização e abstração, processos estes, que levam à formação de conceitos. O domínio do conceito por parte dos escolares, favorecerá à apropriação dos fundamentos da cultura atual. Davydov defende que a escola deve ensinar os alunos a pensar teoricamente. Em outras palavras, o papel da escola é promover, “por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes, e com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos” (LIBANEO, 2016, p. 56), ou seja, uma escola voltada para o conhecimento, para a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos.

Pensando nessa abordagem – fruto da interação dialética do homem e seu meio sociocultural – e na Educação e Educação Matemática, diversos autores (MATOS, 2013; FERREIRA, 2009; BÚRIGO, 2015; MAME, 2014; FREITAS, 2016; DAMÁZIO, CARDOSO & SANTOS, 2014; LIBANEO, 2009; ROSA, 2014; entre outros) reconhecem que para a aprendizagem dos conceitos, suas origens deveriam estar nas práticas sociais e nas condições sociais e históricas de seu desenvolvimento. Essa percepção resultou na preocupação com a contextualização dos conteúdos.

As contribuições de Vasili V. Davydov, também vem sendo introduzida na Educação Matemática. A tese central desse autor é que a educação e o ensino são formas universais de promoção do desenvolvimento intelectual dos alunos (DAVYDOV, 1988).

Importante destacar que outros seguidores de Vygotsky, como Galperin, Talízina e Zankov, também elaboraram propostas para o ensino da Matemática. Atualmente o sistema geral de ensino na Federação russa é composto por 4 subsistemas, entre eles o Elkonin-Davydov e Zankov, ambos na perspectiva desenvolvimental.

Nesse contexto, fundamentando-se na teoria do ensino desenvolvimental, proposta por Davydov, e em seus colaboradores (ГОРБОВ, МИКУЛИНА & САВЕЛЪЕВА, 2008, 2012), o presente artigo, tem como objetivo, apresentar as concepções de formação de conceitos na Matemática, presente em artigos, dissertações e teses, fundamentadas na presente teoria.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em periódicos científicos das áreas da educação e da educação matemática, com classificação Qualis B2 acima e disponíveis de forma eletrônica com acesso ao texto integral. Também foram pesquisadas teses e dissertações disponíveis no banco de dissertações e teses da Capes, entre outras.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SEGUNDO A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Segundo Vigotski (2010), os conceitos possuem significações históricas, organizadas sobre uma lógica e tiveram função específica na resolução de problemas científicos durante seu processo de evolução. Para o autor, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Escreve Davydov (1988, p. 73) que “o conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é como ação mental especial”. Ter um conceito sobre um objeto, ainda segundo o autor, significa reproduzir mentalmente seu conteúdo. “A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta de sua essência”. Um conceito surge, quando um conjunto de características apresentam-se de forma sintetizadas.

O ensino escolar para Davydov (1998) deveria ter como foco a formação integral do aluno, por meio dos conteúdos. Conforme mencionado anteriormente, o ensino escolar deve priorizar a formação do pensamento teórico do aluno, no entanto, constata-se que a estrutura curricular atual, privilegia a formação do pensamento empírico. Ressaltamos que a psicologia moderna e a didática reconhecem dois tipos de pensamento: o empírico e o teórico. Tais modos de pensamentos, são responsáveis por maneiras distintas de compreender a realidade.

O pensamento empírico está associado a uma “atividade mental orientada a separar e registrar os resultados da experiência sensorial” (DAVYDOV, 1988, p. 106). Sobre o pensamento empírico escreve L. Naúmenko:

O empírico não é só o conhecimento direto da realidade, mas também, o que é mais importante, o conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente, de quantidade, qualidade, propriedade, medida. [...] O conhecimento empírico é o movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria de existência (DAVYDOV, 1988, p. 122).

No pensamento teórico, por sua vez, o que se busca é a “essência dos objetos, as leis internas de desenvolvimento” (DAVYDOV, 1988, p. 106). Escreve o autor que “o conhecimento teórico é o conhecimento com um mínimo de apoios em imagens visuais, com um máximo de construções expressas verbalmente” (DAVYDOV, 1988, p. 112). O pensamento teórico representa um “processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas”. Ter um conceito sobre um objeto, nessa perspectiva, significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo. Esclarece Davydov (1988) que no pensamento teórico, o conceito aparece:

[...] como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (DAVYDOV, 1988, p. 125)

Portanto, na perspectiva desenvolvimental, a ação mental de construção e transformação do objeto, integram o ato de sua compreensão, explicação e, conseqüentemente, a descoberta de sua essência. Em outras palavras, conhecer um objeto, significa saber expressar sua essência na forma de conceito. Por esse motivo

Davydov (1988, p. 127) afirmou que “como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente”.

A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL SE- GUNDO A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Verifica-se na literatura, o esforço teórico de pesquisadores, tanto na Educação, quanto na Educação Matemática, em como organizar o ensino da matemática de forma a promover a formação de conceitos teóricos.

Identificamos que o maior volume de pesquisas em matemática, seja na Educação ou Educação Matemática, na perspectiva desenvolvimental, se concentram no Ensino Fundamental (ROSA, 2012; ROSA & DAMÁZIO, 2012; FERREIRA, 2013; MATOS, 2013; ROSA, 2009; BÚRIGO, 2105; MAME, 2014; GLADCHEFF, 2015; BESSA, 2015, entre outros), talvez um dos fatores que justifique o expressivo número, esteja relacionado aos experimentos de ensino realizados na Escola N° 91, no Ensino Fundamental, na cidade de Moscou – Rússia. Esses experimentos, deram origem a um dos sistemas vigentes na Federação russa, denominado Elkonin-Davydov, com a produção de materiais didáticos para diversas áreas, entre elas a matemática (figura I).

Figura I: livros de Matemática adotados no Sistema Elkonin-Davydov



Fonte: <http://www.vita-press.ru/44.html>

Damazio, Cardoso e Santos (2014) realizam uma análise de um livro didático e o respectivo manual do professor proposto para o primeiro ano escolar do sistema Elkonin-Davydov, sobre os modos de organização das tarefas. A ênfase foi na estrutura e consonância entre os dois livros, bem como, a divisão de seus capítulos e os conteúdos, temas e conceitos explicitados em cada um. Na sequência, observaram a proposta de cada tarefa, por capítulos, procurando identificar quais conceitos matemáticos pretendiam desenvolver, as finalidades, as idéias que caracterizavam os conceitos e, por fim, os autores buscaram indícios do movimento do pensamento que as tarefas proporcionavam aos alunos.

Destacamos uma das tarefas analisadas pelos autores. No segundo capítulo do livro proposto para o primeiro ano, as tarefas, segundo Damazio, Cardoso e Santos (2014, p.184) “colocam os estudantes em situações de análises referente às primeiras noções geométricas de linha reta, linha curva, ponto e segmento”. A apresentação do conteúdo não é de forma imediata, ou seja, pronta e acabada mas, traz idéias com prioridade para as características gerais do objeto de estudo. Escrevem os autores que para o estudo de uma linha reta:

o professor distribui, a cada criança, uma folha. Ele dobra uma delas, de forma que fique visível o resultado que se formou no papel. Posteriormente, os estudantes repetem o procedimento com suas respectivas folhas e, em seguida, desenharam uma linha igual à formada com a dobra. A conclusão esperada é que há diferença entre as duas formas de representação. Então, o professor questiona: como fazer para desenhar uma linha reta? Após ouvir as possibilidades criadas pelo grupo, a síntese elaborada consiste na seguinte inferência: para fazer a linha reta é preciso a utilização de algum instrumento, seja dobrar a folha, a régua ou outro objeto retilíneo.

O procedimento adotado pelo professor, segundo os autores, colocam os alunos em contato com o primeiro conceito científico da matemática, a representação geométrica, além de induzi-los à necessidade da representação. No entanto, a representação por si só, não caracteriza o conceito teórico. “Este reproduz, na integralidade e concreticidade, o processo de desenvolvimento do sistema” (DAMAZIO, CARDOSO & SANTOS, 2014, p. 184). Como o objetivo é levar o aluno a formação de um conceito teórico, em um segundo momento, é proposto que as crianças contornem a palma da mão e comparem com a linha traçada com a régua (Figura II).



Fonte: (Горбов, Микулина&Савельева, 2008)

O exercício proposto tem como objetivo, segundo os autores, levar o aluno a identificação dos dois tipos de linhas “reta” e “curva”. Mesmo que preliminar, este conceito é fundamental, e referencia no sistema de conceitos que compõe a matemática. Neste contexto, outras tarefas são desenvolvidas segundo os conteúdos relativos às linhas retas e curvas, pontos e segmentos. A sequência das tarefas convergem para o conceito de áreas de figuras, levando as crianças, a diferenciarem os limites interno e externo, comparando figuras irregulares. Afirmam os autores que “a comparação é feita como um todo e não apenas com uma dimensão. Descobre-se que há mais um modo de comparação: a grandeza área”. O conceito de volume é introduzido após a resolução de tarefas que envolvem figuras planas e corpos. O objetivo

é fazer com que as crianças relacionem e diferenciem figuras bidimensionais de corpos geométricos tridimensionais. (DAMAZIO, CARDOSO & SANTOS, 2014)

Com base nos conhecimentos adquiridos, ao final da etapa de comparação, o professor orienta os alunos a formularem perguntas relacionadas aos conhecimentos adquiridos até aquele momento. Segundo os autores trata-se de um momento que requer um esforço por parte dos alunos para a elaboração de síntese, que “revela superação do concreto caótico em que os objetos se lhes apresentaram, inicialmente. Essa tarefa é a expressão do movimento de redução do pensamento do concreto ao abstrato” (DAMAZIO, CARDOSO & SANTOS, 2014, p. 187). É nesse momento que tem início o processo de representação do conceito nuclear da matemática, ou seja, da relação entre grandezas, em seu primeiro tipo, denominado pelos autores de “representação objetal”.

Em suas considerações finais, os autores afirmam que a organização dos conteúdos da matemática, presente nos livros propostos para professores e alunos, tem como objetivo promover o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes. Nesse sentido, a base unificadora é a idéia de medida que envolve as relações de grandezas (área e área, volume e volume). Afirmam os autores que “a cada capítulo aumenta o nível de complexidade que proporciona, ao aluno, a elaboração de novas abstrações, que são ponto de partida para ascender ao pensamento conceitual como um novo concreto, o pensado” (DAMAZIO, CARDOSO & SANTOS, 2014, p. 195).

Matos (2013) realizou suas pesquisas em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, aplicando problemas propostos por Davydov para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os problemas envolviam operações de adição e subtração. A metodologia adotada pela autora foi investigativa, na qual levava o aluno a pensar dialeticamente, e não linearmente. Em suas análises, afirma Matos (2013) que os alunos apresentaram dificuldades básicas na resolução dos problemas. Estes, não conseguiram explicar, conceitualmente, as

condições que determinam a operação necessária para a resolução da tarefa proposta, não identificando a operação a ser realizada. Conforme a autora:

Os dados da investigação também nos permitem afirmar, conforme demonstramos na análise, que os estudantes do sexto ano ainda não desenvolveram o pensamento teórico correspondente ao primeiro ano do Ensino Fundamental previsto pelos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Ou seja, explicitam, no processo de resolução de problemas sobre adição e subtração, apenas o pensamento empírico. (MATOS, 2013, p. 145)

Conclui a autora que, mesmo com todo o esforço por parte dos professores, os alunos não conseguiram desenvolver o pensamento teórico.

As pesquisas de Búrigo (2015), Mame (2014), Freitas (2016), Rosa & Hobold (2016), Rosa (2012), Shmittau & Morris (2004), Soares (2007), Khidir (2006), entre outros, analisaram a formação do conceito de número (positivo, negativo, frações), bem como as operações que envolvem os números (adição, subtração, multiplicação e divisão), todas à luz da teoria do ensino desenvolvimental, com foco nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL

Dentre as pesquisas voltadas para a organização do ensino da Matemática no Ensino Médio, destacamos Peres (2010), que dedicou-se a estruturar os conteúdos da Geometria, em particular da geometria espacial, na perspectiva desenvolvimental, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública.

Destaca a autora que a geometria espacial representa uma “zona de conhecimento particular da geometria que trata do estudo de pontos, retas e planos no espaço, onde as figuras geo-

métricas possuem três dimensões: comprimento, altura e largura” (PERES, 2010, p. 19).

A autora realiza em sua pesquisa uma análise lógico-histórica de constituição dos conceitos que integram o conteúdo da geometria, e por meio de uma intervenção pedagógica desenvolveu um experimento didático-formativo. Os experimentos didático-formativos propostos por Davydov (1988) visam investigar o desenvolvimento do pensamento dos alunos em conexão com o modo de organização do ensino. Logo, “trata-se de uma intervenção pedagógica que visa interferir nas ações mentais dos alunos, provocando mudanças no desenvolvimento cognitivo” (PERES, 2010, p. 67).

A estrutura do experimento didático realizado por Peres (2010), seguiu os pressupostos de Davydov, no entanto, segundo a autora, foram identificadas diversas dificuldades e/ou desafios no desenvolvimento das atividades, entre elas: o pouco tempo para a apropriação da teoria por parte do professor; mesmo com o estudo lógico-histórico do conteúdo para a formulação das atividades, alguns dos alunos não diferenciaram as figuras bidimensionais das figuras tridimensionais; entre outros. Um dos pontos positivos do experimento de ensino, é a melhor percepção do professor ao não cumprimento do objetivo da tarefa, podendo intervir de forma diferente. Nestes casos o professor, segundo a autora, elaborou novas atividades aproveitando o conhecimento empírico dos alunos, para posteriormente atingirem o conhecimento teórico.

Em suas considerações finais a autora destaca que uma das maiores contribuições da pesquisa foi mostrar que é possível organizar o ensino da matemática na perspectiva desenvolvimental. Segundo Peres (2010, p. 119):

A pesquisa revela a mudança de qualidade do pensamento na passagem das ações às operações com os conceitos. Assim, as dificuldades e contradições presentes na escola pública e na vida escolar dos alunos, não é um fator impeditivo para se realizar o ensino baseado voltado à promoção

do desenvolvimento do aluno e organizado em torno da formação de conceitos.

Souza (2015) buscou em sua pesquisa organizar o ensino de função na perspectiva das teorias do Ensino Desenvolvimental e Ensino Problêmico, elucidando o aspecto nuclear do conceito de função. Os procedimentos metodológicos utilizados consistiram em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A autora realizou um experimento didático em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Em suas análises, Souza (2015) buscou confrontar a situação inicial de aprendizagem dos alunos com os dados obtidos após o ensino por problemas no experimento didático-formativo.

Realizando uma análise lógico-histórico do conceito de função e, na busca de um conceito teórico deste conteúdo, afirma Souza (2015, p. 37) que “o conceito de função é bastante complexo para ser apreendido e construído de um único modo, sintetizado em um único problema cognitivo, uma vez que a própria história de sua gênese e evolução é longa e conturbada”. Nesse sentido, a autora adota como conceito teórico, o conceito dado por Bourbaki: “é a relação de variação e dependência entre duas grandezas” (Idem). E considera como conceito nuclear no ensino de função as “especificidades da relação entre os elementos de dois conjuntos não vazios”. (Idem).

As mesmas dificuldades apontadas por Peres (2010) durante a execução do experimento, são apresentadas por Souza (2015), embora a última destaque que a pesquisa não avaliou o alcance máximo da aprendizagem promovida pelo experimento didático.

Cunha (2014) apresentou em sua pesquisa, uma proposta de organização para o ensino e aprendizagem da Estatística, também na perspectiva do ensino desenvolvimental. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e teve como foco, os conteúdos da estatística descritiva, conteúdos estes trabalhados na 3ª série do Ensino Médio.

Analisando os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, para o Ensino Médio, afirma o autor que nenhum dos exemplares apresenta um conceito teórico de Es-

tatística, ou mesmo o que é Estatística. E ainda, muitos conceitos estatísticos são apresentados de forma incompleta e desconexa aos demais conceitos.

O autor apresenta em sua pesquisa, uma análise lógico-histórico dos conceitos estatísticos e sua evolução na história humana, seguida de uma análise teórica do conceito de Estatística, na perspectiva de autores e pesquisadores das áreas da Matemática e Estatística (BATANERO, 2013; BATANERO & GODINO, 2005; BENITEZ & ARRONDO, 2005, entre outros). E com base nas definições e conceitos apresentados, acrescidas das contribuições da teoria do ensino desenvolvimental, o formula um conceito teórico:

Estatística é uma ciência que tem como objeto o comportamento quantitativo dos fenômenos coletivos inseridos em um universo variável, investigados e analisados pelo método de redução das informações e análise dos resultados em termos de representatividade simbólica de seus significados quantitativos, tendo em vista explicações do comportamento presente e previsões de comportamento futuro. (CUNHA, 2014, p. 91)

Ainda segundo o autor, a essência dos conceitos estatísticos encontra-se nas relações de “contagem”, ou seja, os demais conceitos desta ciência se originam deste conceito nuclear. Escreve o autor que:

A assimilação da ideia básica da concepção de Estatística deve começar pelo domínio do conceito de contagem e o estudo de suas propriedades. O conceito de contagem está vinculado com as relações de observação, registro (coleta e organização dos dados) e análise dos parâmetros obtidos. [...] As propriedades da contagem são descobertas pelo indivíduo antes mesmo de terem sido expressos os métodos estatísticos, na observação de fatos ou fenômenos cotidianos, que apresentam uma frequência (repetição). Por exemplo: o tem-

po gasto por uma pessoa para realizar uma mesma atividade repetidas vezes, como tomar banho, comer, dormir, etc. Nesse contexto, percebe-se que realizamos contagens (sem uma estrutura) tentando estabelecer uma relação visando compreender o comportamento de um fenômeno, a partir de quantidades extraídas por meio da observação.

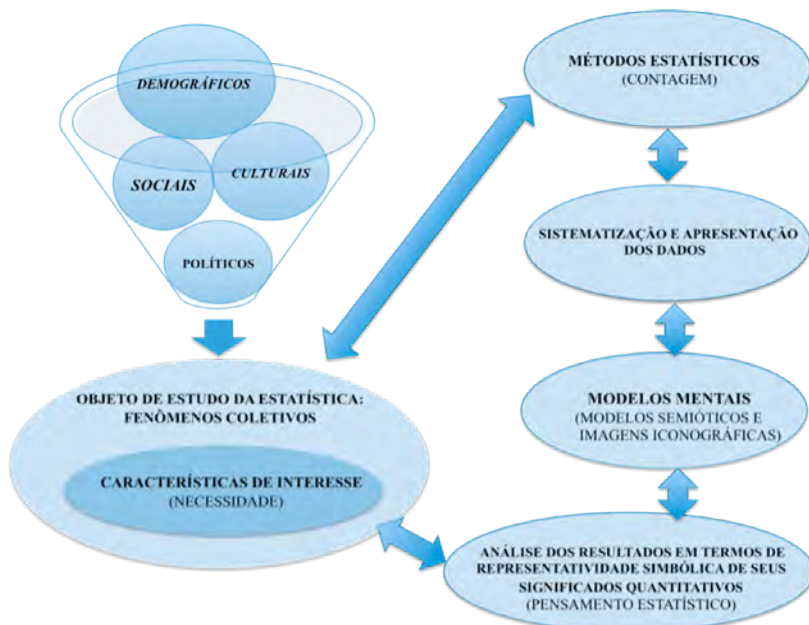
Nesse sentido, afirma o autor que os alunos devem compreender a ciência Estatística, como uma ferramenta que organiza os modos de observar, captar e analisar essa realidade, que se apresenta de forma quantitativa. Cabe ainda ao ensino escolar, desenvolver nos alunos os modos de pensamento próprios da Estatística, que segundo o autor diferem do raciocínio matemático:

O raciocínio matemático é um raciocínio abaladamente lógico, em que uma proposição é verdadeira ou falsa. Em compensação, no raciocínio estatístico, lidamos com afirmações que não podemos dizer que são verdadeiras nem tão pouco falsas. Em outras palavras, a análise quantitativa do comportamento dos fenômenos coletivos através das probabilidades envolvem incertezas, próprias do pensamento estatístico. [...]A apropriação dos modos de pensar da Estatística requer, então, uma reestruturação de nosso pensamento quanto ao raciocínio lógico determinístico. A compreensão das relações conceituais em seu movimento de variabilidade e incerteza está diretamente ligada ao desenvolvimento das potencialidades do nosso pensamento para além da leitura de parâmetros ou visualização de imagens iconográficas, ou seja, é necessário desenvolver a habilidade de captar a forma geral da organização presente (considerando a variabilidade dos dados) e futuro (incerteza) do objeto em estudo. (CUNHA, 2014, p. 93)

Cunha (2014) apresenta um modelo conceitual (figura II) que expressa as relações entre o objeto de estudo da Estatística

(fenômenos coletivos) e, as formas de organização dos conceitos, visando a formação do pensamento teórico dos alunos.

Figura II: Modelo conceitual da Estatística



Fonte: (CUNHA, 2014, p. 97)

Analisando a evolução histórica da Estatística, como um ramo da Matemática, o autor busca apresentar elementos que compõem o surgimento e evolução desta ciência, justificando que esta surge como uma necessidade humana de se conhecer características sociais, políticas, culturais e demográficas de determinados grupos. Os dados eram obtidos pelos governantes por meio da contagem de indivíduos, pelos denominados censos, que após um “tratamento estatístico”, forneciam parâmetros que serviam como referência para tomada de decisões. Importante destacar que “a palavra Estatística tem origem na palavra em latim, *status*, trazida como estudo do Estado e significava, originalmente, uma cole-

ção de informação de interesse do estado sobre a população e economia” (BAYER et. al, 2004, p. 2), a partir das informações obtidas, os governantes construía seus programas de governos. Neste contexto, afirma Cunha (2014) que para a formação do pensamento teórico dos alunos, é necessário conhecer mais que tabelas, formulas e gráficos, é preciso compreender as relações de poder, interesses e necessidades que envolvem a ciência Estatística.

Ainda, com base nos princípios da teoria do Ensino Desenvolvidor, é apresentada também uma proposta de organização (sequência) dos conteúdos da estatística descritiva. São privilegiadas nessa proposta: a zona de desenvolvimento proximal; necessidades e motivos dos alunos; atividade principal dos alunos; entre outros fundamentos propostos pela teoria de Davydov. Nesse sentido, escreve o autor:

a organização proposta para os conteúdos da Estatística Descritiva tem com objetivo a formação do pensamento teórico e espera-se que, operando mentalmente com os modos de pensar da Estatística, os alunos serão capazes não apenas de ler e interpretar dados apresentados, mas de realizar uma reflexão crítica da realidade que se apresenta “estatisticamente” (CUNHA, 2014, p. 106)

A pesquisa de Rezende (2016) buscou associar o uso das tecnologias (software Geogebra), à proposta de organização do ensino segundo a teoria do Ensino Desenvolvidor. O conteúdo matemático que serviu de base para o experimento didático foi o Teorema de Tales, realizado em uma turma de 2º série do Ensino Médio.

Por ser um conteúdo introduzido inicialmente no Ensino Fundamental, afirma Rezende (2016) que os conceitos apropriados pelos alunos encontravam-se no campo empírico. Os mesmos não tinham claros conceitos chave do conteúdo como razão e proporção. Outro ponto observado durante o diagnostico inicial foi

a ausência, por parte dos alunos, do conceito de retas paralelas e transversais.

A utilização da proposta de Davydov no ensino do Teorema de Tales, segundo o autor, proporcionou a apropriação de conceitos fundamentais. O movimento lógico-histórico de constituição do conteúdo, favoreceu a compreensão dos conceitos (razão, paralelismo e proporção) não apropriados antes da aplicação do experimento. Afirma Rezende (2016, p. 159) que:

O processo de apropriação conceitual ocorreu tendo como referência a relação geral principal, a essência do conceito. De posse dessa relação geral principal, o aluno através do movimento de ascensão do abstrato para o concreto, percebeu uma série de possibilidades de aplicações para problemas concretos.

Quanto à utilização do software Geogebra no experimento, justifica o autor que o software é dinâmico, com grande capacidade interativa, seja ela geométrica ou algébrica. O aluno com a utilização dessa pode fazer desenhos geométricos, alterando suas formas de maneira rápida, percebendo o movimento dos conceitos nucleares em diversas situações, sem contar a perfeita integração entre as janelas geométricas e algébricas. Em relação a utilização do software escreve o autor:

O Geogebra, por ser um software de geometria dinâmica, propicia e facilita muito a visualização e o teste das conjecturas. Ao mesmo tempo, o Geogebra se mostrou como um bom veículo que permite ao professor mediar e ao aluno acessar o núcleo do conceito. Vimos isso em várias situações ao longo do experimento, desde o momento de verificar se determinados segmentos eram ou não proporcionais, com o uso do comando de Arrasto perceber que independente de mover ou não as retas paralelas no feixe ou mesmo as trans-

versais, o teorema de Tales continuava valendo.
(REZENDE, 2016, p. 162)

Assim, conclui o autor que o ensino do teorema de Tales organizado na perspectiva desenvolvimental, com o auxílio do software Geogebra, pode resultar na apropriação de conceitos fundamentais desse conteúdo, no entanto, alerta que é indispensável que o professor tenha conhecimento da teoria do ensino desenvolvimental e domínio dos conteúdos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma particularidades da proposição de Davydov para o ensino da matemática, consiste na ênfase aos conceitos teóricos, cujo objetivo é a formação do pensamento teórico alunos. Esse movimento conceitual deve seguir do geral para o particular, no qual, em que as significações algébricas, aritméticas e geométricas devem estar inter-relacionadas desde as primeiras séries do Ensino Fundamental.

V.V. Davydov e seus colaboradores propõe que o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, deve ocorrer por meio da apropriação dos conceitos científicos sob um método investigativo de aprendizagem. Nesse sentido, observou-se que as pesquisas no campo da matemática observadas nesse artigo, que se orientam nessa perspectiva, procuraram estabelecer relações entre o objeto de estudo e os princípios propostos pela teoria do ensino desenvolvimental, adaptando às condições e realidade ao qual foram observados, seja por meio do experimento didático e/ou pesquisa bibliográfica.

A partir da revisão bibliográfica, observou-se que o maior volume de pesquisas que se orientam nessa perspectiva, disponíveis no banco de teses e dissertações da Capes, entre outros, tem como foco os conteúdos da matemática no Ensino Fundamental. Embora o número de pesquisas no Ensino Médio seja significativamente menor, percebeu-se um esforço teórico, tanto

no movimento lógico-histórico de constituição de cada conceito, quanto na organização dos conteúdos segundo os princípios da teoria desenvolvimental. Importante destacar o maior numero de pesquisas no Ensino Médio, estão veiculadas à Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Enfim, com base nos resultados apresentados pelas pesquisas, conclui-se que, a teoria do ensino desenvolvimental, na perspectiva de Davydov, é capaz de apresentar caminhos para o ensino e aprendizagem da matemática, que podem favorecer a ascensão dos conhecimentos cotidianos do aluno, ao patamar dos conhecimentos científicos.

REFERENCIAS

BATANERO, C. *Sentido estadístico: Componentes y desarrollo, I Jornadas Virtuales de Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y la Combinatoria*. Granada, 2013.

_____; GODINO, J. *Perspectivas de la educación estadística como área de investigación*. En R. Luengo (Ed.), *Líneas de investigación en Didáctica de las Matemáticas* (pp. 203- 226). Badajoz: Universidad de Extremadura, 2005.

BENITEZ, G.S; ARRONDO, V. M. *Sobre la definición de la estadística*. DataGamaZero – Revista de Ciências da Informação, v.6 n. 4, artigo 2, 2005.

BESSA, M. L., *Aprendizagem de Geometria no curso de Pedagogia: um experimento de ensino sobre a formação de conceitos de perímetro e área baseado na teoria de V.V. Davydov*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

BÚRIGO, L. S. M., *Necessidades emergentes na organização do ensino Davydoviano para número negativo*. Dissertação. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Criciúma, 2015.

CHAIKLIN, S. *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotski sobre aprendizagem e ensino*. *Psicologia em Estudo* 16.4; 659-675, 2011. <disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400016&script=sci_arttext>

CHAIKLIN, Seth. *Developmental teaching in upper-secondary School*. In: HEDEGAARD, Mariane e LOMPSCHER, Joachim (ed.). *Learning activity an development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus Universitiy Press, 1999.

CUNHA, A. L. A, *Ensino de Estatística: uma proposta fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

DAMAZIO, A., CARDOSO, E. F.M., SANTOS, F. E., *Organização do ensino da matemática no sistema de ensino Elkonin-Davydov*. *Revista Electrónica de Investigación y Docência*, Enero, p. 179 - 198, 2014. <Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n11/REID11art10.pdf>>

DAVYDOV, V.V. *Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research*. *Soviet Education*, v. XXX, n. 8, ago. 1988.

FREITAS, D., *O movimento do pensamento expresso nas tarefas particulares proposta por Davydov e colaboradores para apropriação do sistema conceitual de fração*. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2016.

GLADCHEFF, A. P., *Ações de estudo em atividades de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

HEDEGAARD, M.; CHAIKIN, S. *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus: University Press, 2005.

HEDEGAARD, M. *A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino*. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

KHIDIR, K. S., *Aprendizagem da álgebra: uma análise baseada na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov*. Dissertação. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

MATOS, C. F., *Resolução de problemas Davydovianos sobre adição e subtração por estudantes brasileiros do sexto ano do Ensino Fundamental*, Monografia, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Criciúma, 2013.

MAME, O. A. C., *Os conceitos geométricos nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental na proposição de Davydov*. Dissertação, Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. 2014.

REZENDE, S. R. A., *Ensino Desenvolvimental e investigação matemática com o Geogebra: Uma intervenção pedagógica sobre o teorema de Tales*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

ROSA, V. M. G., *Aprendizagem da equação do 2º grau - Uma análise da utilização da teoria do ensino desenvolvimental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2009.

ROSA, J. E., HOBOLD, E. S. F., *Movimento entre abstrato e concreto na proposição davydoviana para o ensino de multiplicação*. Revista Inter-Ação, v. 41, n. 1, p. 143-164, jan/abr. Goiânia, 2016.

ROSA, J.E., *Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas*. Tese. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SCHMITTAU, J., MORRIS, A., *The Development of Álgebra in the Elementary Mathematics Curriculum of V. V. Davydov*. In: *The Mathematics Educator*, V. 8, n° 1, p. 60-87. 2004.

SOARES, F. C. C., *O ensino desenvolvimental e a aprendizagem de Matemática na primeira fase do Ensino Fundamental*. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SOUZA, S. A., *Ensino do conceito de função por meio de problemas: Contribuições de Davydov e de Majmutov*. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 7° ed. 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, WMS Martins Fontes, 2010.

Горбов С. Ф., Микулина Г. Г. & Савельева О. В. (2008). *Обучение математике. 1 класс: Пособие для учителей начальной школы* (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). 2-е изд., перераб. - М. ВИТА-ПРЕССб.

Давыдова, В. В., Горбов, С. Ф., Микулина, Г. Г. & Савельева, О. В. (2012). *Математика: Учебник для 1 класса начальной школы*. 3-е изд. М.: ВИТА-ПРЕСС.

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: POTENCIALIZAÇÃO DOS TALENTOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Ivoni de Souza Fernandes¹; Rosymari de Souza Oliveira²

JUSTIFICATIVA

O presente relato surge do desafio de pensar a aprendizagem de alunos da escola pública alvo da Educação Especial, com o objetivo de abarcar os nexos constitutivos das concepções apreendidas por eles no mundo. Tem como finalidade compreender o desenvolvimento cognitivo, destacando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aspectos, suas contribuições durante a fase de potencialização dos talentos e estilos de aprendizagem de um grupo de seis alunos com altas habilidades/superdotação e seis alunos com deficiência intelectual. A experiência ocorreu na sala de AEE do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany

1 Doutora em Psicologia, Mestre em Ciências da Religião, Especialista em Psicologia Educacional e Graduada em Pedagogia. Professora da PUC - Goiás. Email: ivonifernandes@hotmail.com

2 Mestre em Educação Básica pela UFG, Especialista em Altas Habilidades/Superdotação e Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Estadual e Municipal de Goiânia. Email: mari-rosy@hotmail.com

Prates, de Goiânia. Contextualizando o relato fazemos um percurso histórico sobre quem são os alunos do Atendimento Educacional Especializado e as propostas de atendimento. A pesquisa tem caráter qualitativo, especificamente, um estudo de caso. Em seguida apreende – se a metodologia de enriquecimento escolar adotada pelo MEC, ressaltando a importância da mediação feita pelo professor entre a área de interesse do aluno, o seu estilo de aprendizagem, a elaboração do projeto de pesquisa e a tutoria deles com os alunos deficientes intelectuais. Como os interesses apresentados versavam sobre a música, história, sociedade e teatro foram proporcionadas oportunidades para o desenvolvimento do potencial mediante alternativas educacionais adequadas. O princípio básico do professor orientador é que a aprendizagem pode se tornar motivadora quando o conteúdo (conhecimento) e o processo de ensino e aprendizagem (habilidades de pensamento, métodos de investigação) são aprendidos num contexto de problemas reais. Portanto, este trabalho oferece oportunidades para os alunos delimitarem o tema de interesse, problematizando, discutindo a relevância do mesmo, desenvolvendo estratégias para sua investigação, ao mesmo tempo experimentando o papel de mediar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual dentro da mesma área de seus interesses. Eleger como tema de estudo as Altas Habilidades/Superdotação é uma forma de participar do debate contemporâneo, assim como de contribuir para que este debate efetivamente inclua as Altas Habilidades/Superdotação na atualidade do contexto escolar. Finaliza-se propondo uma reflexão acerca da metodologia de enriquecimento do psicólogo norte-americano Joseph Renzulli (1986) como proposta para atendimento de alunos na sala de AEE.

A heterogeneidade desse grupo de indivíduos apresenta-se como um desafio à definição de parâmetros precisos que determinem um conceito único de altas habilidades/superdotação. O que na prática ocorre é a construção desses parâmetros a partir dos referenciais teóricos adotados para o atendimento edu-

cacional especializado ofertado pelos diversos sistemas de ensino (ALENCAR; FLEITH, 2001). No que se refere à definição oficial, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, ao lançar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, considera estudantes com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

De acordo com o referencial teórico adotado pela Secretaria de Estado de Educação na definição de superdotação, denominado Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1978, 1986, 1988), a visão de superdotação ocorre como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse modelo vem ao encontro das diretrizes para a educação do superdotado e talentoso recomendadas pelo Ministério da Educação e Desporto (FLEITH, 2001).

Sabe-se que à educação vem alargando-se ao longo dos anos. São teorias, propostas metodológicas, conhecimentos cientificamente construídos, que abordam a epistemologia do conhecimento e as metodologias que instrumentalizam a prática pedagógica. A aprendizagem vem sendo discutida e revista a nível teórico por alguns autores. No entanto, as práticas existentes na maioria das escolas parecem perpétuas, intocáveis, distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que gere transformações. As formas de ensino que se propõem nas instituições de educação dificilmente consideram a origem e o modo como o conhecimento é construído.

Os professores que permanecem agindo como transmissores de conhecimentos e atuando de forma a classificar e selecionar os resultados de seus alunos, abstraídos de momentos absolutamente episódicos, refletem uma realidade do cotidiano de grande parte das escolas, o que nos faz concluir que as contribuições teóricas têm trazido poucas mudanças na educação.

Desta forma precisamos ocupar-nos com a qualidade do processo educativo, motivando para que o conjunto da escola aprenda, e como conjunto não podemos pensar somente os alunos, ou seja, valorizar os professores, pois assim poderemos melhorar a aprendizagem das crianças.

A presente pesquisa pretende expor os reflexos de uma vivência de transformação no Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates, de Goiânia, uma transformação dos moldes tradicionais de ensino para um novo estilo de aprender, já mais coerente com os conhecimentos construídos em educação, pedagogia, psicologia e demais áreas afins, porém em constante processo de aprimoramento. Com este trabalho acredita-se que outras instituições educativas possam beneficiar-se da experiência, motivando-se rumo às práticas que atendam mais adequadamente ao aluno em seu processo de construção do conhecimento.

Esperamos também que a comunidade científica possa despertar para a relevância do tema, investindo mais esforços em pesquisas e estudos, subsidiando e dando suporte às escolas que enfrentam o desafio da mudança, contribuindo com avanços e progressos na área educacional e, mais especificamente, no campo da avaliação e da aprendizagem. Uma nova proposta de avaliação traz novas possibilidades de ação e relação entre alunos e professores, assim como as práticas de ensino que estabelecem relações diferenciadas entre o professor e o aluno contribuem e encaminham modificações das práticas avaliativas. Existe nesta composição uma relação dialética e dialógica.

Nota-se que esta renovada visão do processo ensino aprendizagem possa produzir consequências benéficas no cotidiano de crianças e jovens, que pretendem usufruir das oportunidades em desenvolver suas potencialidades no âmbito escolar.

Ao clarear-se a maneira pela qual a avaliação interfere na aprendizagem, contribui-se para uma mudança na concepção de avaliação, pois o educador passa a possuir condições e embasamento para repensar sua prática. O educador engajado com uma

proposta de avaliação mediadora preocupa-se em cuidar da aprendizagem de seu aluno, conhece-o mais profundamente, acompanhando seu processo de aquisição dos conhecimentos.

A avaliação mediadora, que valoriza todos os atos e atividades realizados pelo aluno, perde a conotação de instrumento de controle e exercício de poder do professor sobre o estudante. Seu objetivo não é o de classificar nem selecionar, mas contribuir para o crescimento da criança.

O educador tem, assim, a oportunidade de aproximar-se mais de seus alunos, interessando-se mais efetivamente pela caminhada de cada um deles.

O texto tem por finalidade apresentar uma parte de uma pesquisa mais ampla. Pretende-se estudar o movimento das relações que ocorre na sala de aula de uma professora de atendimento especializado, tendo como prioridade uma prática de sucesso na superação/compreensão das dificuldades e estilos de aprendizagem que os alunos apresentam, os quais podem ser impeditivos para a apropriação do conhecimento.

Utiliza-se como base teórica o enfoque histórico-cultural de Vygotsky e para tanto, verifica-se que no universo da educação formal a escola é a instituição responsável pelo saber científico com o qual o sujeito entra em contato, tendo um papel significativo na construção de seu conhecimento, cabendo ao professor mediar à relação dos alunos com a aprendizagem, levando em consideração suas hipóteses e opiniões, procurando metodologias de intervenção adequadas interagindo com os educandos através da linguagem, num processo dialógico.

Não basta, apenas, inserir a criança em uma instituição escolar para que adquira novos conhecimentos, é preciso que se criem contextos de aprendizagens em que ela possa entrar em contato com tais conhecimentos. A criança precisa estabelecer relações no cotidiano da sala de aula que a levem a realizar descobertas, superar suas dificuldades pessoais e, principalmente, acreditar que pode ir além de suas capacidades imediatas.

Vygotsky traz em seus estudos um conceito que pode ser utilizado na aprendizagem em sala de aula e em quais e circunstâncias os processos de mediação da professora ou de um sujeito mais experiente assumem papel de destaque na prática pedagógica: trata-se do conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

A seguir, evidenciam-se as bases teóricas desse conceito, que servirão para a elucidação e discussão dos dados da pesquisa.

OBJETIVO GERAL

Compreender o desenvolvimento cognitivo, destacando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aspectos e suas contribuições durante a fase de potencialização dos talentos e estilos de aprendizagem de um grupo de seis alunos com altas habilidades/superdotação e seis alunos com deficiência intelectual. A experiência ocorreu na sala de AEE do Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates, de Goiânia.

PROCEDIMENTO DIDÁTICO - PEDAGÓGICO

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Para substancialidade, no mínimo duas pessoas devem estar envolvidas ativamente trocando experiência e ideias.

Relata-se que a interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimento. No que tange ao desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos, o conceito de ZDP foi, sem dúvida, o principal suporte para que o professor pudesse levá-los ao desenvolvimento de tais funções. Ao lado dele, também, as ideias acerca da atividade compartilhada e da relação entre a atividade e consciência ajudaram nessa tarefa. As implicações que o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz para a prática docente são inúmeras, uma vez que explorar essa

região leva o professor a enfrentar novos desafios os quais exigem dele maior atenção para com o processo educativo.

Para ocorrer à aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui, potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar.

O professor deve mediar à aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimulem o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP. Também pode fazer isso estimulando o trabalho com grupos e utilizando técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno.

Mas este professor também deve estar atento para permitir que este aluno construa seu conhecimento em grupo com participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos, sua orientação deve possibilitar a criação de ambientes de participação, colaborativas e troca de ideias; o contato do professor com o aluno é a modalidade de interação usual nas aulas presenciais.

A escola enquanto instituição educativa desempenha um papel relevante na interação professor-aluno, pois é o palco das diversas situações que propiciam esta interação, principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade.

De acordo com Vygotsky (1976);

A relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de

conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem (p. 78).

Nesse sentido, a atuação do professor é de suma importância, já que ele é o mediador da aprendizagem do aluno, sendo assim, muito importante para o aluno a qualidade da mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno como sujeito em construção e transformação que, a partir das interações o torne capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para à história dos homens. Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não está se pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

Na teoria de Vygotsky, é importante perceber que como o aluno se constitui na relação com o outro, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a ser trabalhados, essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, a singularidade de cada aluno seja respeitado.

De acordo com Vygotsky, a sala de aula é, sem dúvidas, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos, portanto, um elo, que se realiza numa interação constante no processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno e o conhecimento se dará coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito.

Assim, Vygotsky conceituou o desenvolvimento intelectual de cada pessoa em dois níveis, um real e um potencial. O real é

aquele já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria porque já tem um conhecimento consolidado, o potencial é quando a criança ainda não aprendeu tal assunto, mas está próximo de aprender, e isso se dará principalmente com a ajuda de outras pessoas. Vai ser na distância desses dois níveis que estará um dos principais conceitos de Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1989);

A zona de desenvolvimento proximal, que é definido por ele como; há distancia ente o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de companheiros mais capazes. (p. 97).

Partindo da teoria de Vygotsky (1989), o conceito de zona de desenvolvimento proximal abre uma nova perspectiva à prática pedagógica colocando a busca do conhecimento e não de respostas corretas. Ao educador, cabe restituir seu papel fundamental na aprendizagem dos alunos, afinal, para eles construir novos conhecimentos precisam de alguém que os ajude mediando o percurso.

A POTENCIALIZAÇÃO DOS TALENTOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O trabalho desenvolvido com o grupo de 6 alunos com altas habilidades e 6 com deficiência intelectual aconteceu na sala de AEE do Colégio Estadual Polivalente Professor Goianny Prates, em Goiânia. Eram atendidos duas vezes por semana, no contra turno da sala de aula regular, no período compreendido entre maio a dezembro de 2014. A faixa etária em que se encontravam variava de 12 a 16 anos.

Os alunos altos habilidosos cognitivos eram percebidos pelos professores, pelos pais ou pelos próprios colegas e encaminha-

dos para a sala de atendimento. Os sujeitos com deficiência eram encaminhados após a matrícula, pela secretaria do colégio.

A metodologia adotada no atendimento desse grupo de alunos foi fundamentada no Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), resultante do trabalho pioneiro de Joseph Renzulli (RENZULLI & REIS, 2000) em meados da década de 70 e validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas. Foram oferecidas atividades para confirmar as áreas de interesse apresentadas por eles. Questionários sobre preferências, estilos de aprendizagem, estilo de expressão e atividades exploratórias do tipo I em diferentes áreas do conhecimento também foram realizadas.

De acordo com Fleith (2008), as características principais do Modelo de Enriquecimento Escolar elaborado por Renzulli são: a dinamicidade das atividades, o favorecimento da autonomia, o incentivo a tomada de decisões dos alunos, envolvimento da comunidade quando faz com que os alunos utilizem sua rede de relacionamentos na realização das tarefas. As atividades de enriquecimento propostas pelo autor são divididas em Tipo I, tipo II e do tipo III. Elas devem resultar em um produto com aplicação social, dentre outros.

As atividades exploratórias do Tipo I são experiências e atividades introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma grande variedade de áreas de conhecimento e que geralmente, não são contempladas pelo currículo escolar. Para esse grupo de alunos que apresentaram interesse pela história, sociedade, teatro e música as atividades partiram de visitas pedagógicas ao Museu Antropológico da UFG e ao Memorial do Cerrado; exposição dos “Gigantes da Era do Gelo” no shopping; sessão cinema “Matrix” e “Avatar”; visita ao teatro com o monólogo “O homem das cavernas” e oficina de doces.

Ao final das atividades exploratórias do tipo I, foi realizada a dinâmica da tempestade de ideias (brainstorming) onde através da problematização os interesses de pesquisa dos alunos foram evi-

denciados. Uma dupla apresentou o interesse em pesquisar sobre a qualidade das relações estabelecidas entre os alunos do colégio. Outra dupla quis investigar o gosto musical dos alunos do colégio. Outra ainda se interessou em pesquisar sobre saúde e plantas medicinais. Dois alunos pesquisaram sobre o problema do lixo; sobre como fazer um stand up; e sobre a paz.

Com a definição dos interesses de pesquisa partimos para as atividades do Tipo II. Segundo Renzulli (2004) as atividades baseadas no Tipo II são aquelas relacionadas ao desenvolvimento de técnicas e métodos, habilidades mais específicas para conduzir as pesquisas de interesse do aluno. Nas atividades do Tipo II os alunos podem aprender a fazer pesquisa, a utilizar fontes de referência de nível avançado, bem como adquirir conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico, tais como: anotações, resumo, entrevista, observação, interpretação, análise-síntese, associação de ideias, classificação, generalização, abstração.

Para esta atividade os alunos fizeram um levantamento das atividades necessárias para a realização das pesquisas. Nesta fase foram preenchidos alguns formulários sobre “O que preciso” para a pesquisa (fontes) como: profissionais, entrevistas, visitas, bibliografias, formulários de agendamento, questionários, entre outros.

De posse a este levantamento mediamos à organização e o cronograma das atividades a serem desenvolvidas. Os alunos determinaram as pessoas a serem entrevistadas, as palestras e visitas necessárias. Elaboraram convites e ofícios, realizaram telefonemas, pesquisaram sites, revistas científicas e livros. Participaram de seminários e palestras sobre o assunto.

Nessa fase foi muito interessante observar a maneira como as duplas trabalharam. Os alunos alto habilidosos assumiram o papel de mediadores, de uma forma muito natural, sem evidenciar distâncias cognitivas. Estavam sempre em duplas, mas quando necessitavam buscavam discutir ideias ou tirar dúvidas com outras duplas ou mesmo com a professora.

No decorrer do ano letivo foi possível perceber a harmonia desse grupo. Recebemos relatos das professoras das salas regulares que ficaram impressionadas com a solidariedade entre os alunos atendidos. Segundo elas, eles passaram a se interessar pelas dificuldades dos seus parceiros oferecendo ajuda na realização das atividades propostas em sala de aula.

Por último partimos para as atividades do Tipo III, as quais visam investir na pesquisa de problemas reais para a produção de um novo conhecimento, serviço ou desempenho. A aprendizagem e o desenvolvimento de cada atividade do tipo III são personalizadas e geralmente, aplicadas individualmente ou em pequenos grupos (RENZULLI, 2004, p.36).

De acordo com Alencar e Fleith (2001), “as atividades do Tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolver habilidades para execução da tarefa (Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Tipo III)” (p. 134).

Todas as atividades desenvolvidas partiram do interesse dos alunos, que buscaram aprofundamento de temas ou conteúdos e utilizando a mediação de instrumentos e equipamentos que favoreceram a sua apreensão. No final do ano letivo participaram da Feira Cultural do colégio com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos na sala de AEE. Como trabalho final a dupla que pesquisou sobre a qualidade das relações estabelecidas entre os alunos do colégio criou placas de sinalização para a melhoria das relações na escola. A dupla que investigou o gosto musical dos alunos do colégio, compôs uma paródia sobre a paz. Os que pesquisaram sobre saúde e plantas medicinais confeccionaram um folder sobre utilização das plantas medicinais na saúde. Os alunos que pesquisaram sobre o problema do lixo elaboraram um gráfico com o destino do lixo em Goiânia; A dupla do stand up apresentou um monólogo “O riso”; e a dupla da paz criou um manual de instrução de como lidar com os adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o desenvolvimento cognitivo, destacando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), seus aspectos e suas contribuições durante uma fase de potencialização dos talentos e estilos de aprendizagem é algo desafiador. Mas, envolver um grupo de seis alunos com altas habilidades/superdotação e seis alunos com deficiência intelectual foi possibilitar entender Vygotsky na prática cotidiana de sala de aula.

Percebe-se que ao elaborar uma Zona de Desenvolvimento Proximal como estratégia de ensino em prol da formação de um ambiente mediador e propício ao processo educacional, os desafios se ampliam em relação à prática docente. Isso se dá devido ao fato de existir uma linha muito tênue entre formar um ambiente colaborativo e de trocas efetivas ou um ambiente simplesmente imposto pelo docente que irá estimular uma guerra de egos e vaidades entre os discentes na sala de AEE ou ainda, simplesmente “adestrar” os alunos às práticas grupais.

Alunos motivados avançam mais, aprendem e ensinam estimulando os colegas de sala. Com tantas discussões que se tem em torno das singularidades dos alunos, pensar sobre metodologias de trabalho que partam do interesse do aluno atingindo seus diferentes níveis de letramento parece sensato. Oferecer condições para que o aluno desenvolva sua potencialidade de autonomia por meio de projetos de aprendizagem em sua área de interesse torna-se prioridade. Desta forma, aponta-se a metodologia de Enriquecimento Escolar associada a mediação pelos pares utilizada neste relato, como prática possível a ser aplicada na sala de aula do ensino regular.

Dessa forma, fica a ressalva da necessidade de aprimoramento do método em relação a sua forma de verificação, ficando uma agenda de pesquisa quanto à avaliação externa da prática, ou seja, acompanhamento externo da operacionalização do processo. Como uma estratégia pedagógica, essa se mostrou gratificante e estimulante à prática docente devido ao fato de explorar poten-

cialidades ainda não trabalhadas e propiciar uma forma mais natural de condução das atividades em sala de aula, bem como um estímulo ao esforço e constante pensar das atividades em virtude da necessidade de não incorrer nos possíveis erros supracitados.

O docente, ao se despir do “poder da sabedoria” se torna mais fluente nas ações e consegue propiciar um ambiente colaborativo, de trocas efetivas entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor – efetivando um espaço de aprendizagem. Por fim, esse processo assistido de desenvolvimento proposto por Vygotsky se mostra um fator que ainda deve ser mais bem operacionalizado em nível docente, porém, tanto em resultados quantitativos como qualitativos se mostrou amplamente positivo.

Dessa forma, ações que ponham em práticas arranjos que se aproximem do que é defendido pelo autor são bem-vindas de sorte a formatar um rol de práticas e experiências com potencialidades de acompanhamento em longo prazo para a verificação fatural de sucesso individual a partir das ações de transposição de barreiras que o aluno teve em processo assistido.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed., São Paulo: EPU, 2001.

_____. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de.; FLEITH, Denise de Souza; RENZULLI, Joseph. *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. In: RENZULLI, Josep ; REIS, Sally. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

FLEITH, Denise de Souza (Org.) *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação* (volume 1 e 2) – Orientação a Professores. Ministério da Educação – Secretaria de Educação

Especial, Brasília – DF, 2007. Educação de Superdotação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. *Criatividade: Novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação*. Cadernos de Educação Especial, 17(1), 55–61, 2001.

http://www.dfi.ccet.ufms.br/prrosa/Pedagogia/Capitulo_5.pdf.

MOREIRA, Marco Antônio; *Teorias de Aprendizagens*. EPU, São Paulo, 1995.

LURIA, LEONTIEF, VYGOTSKY E OUTROS. (1977) *Psicologia e Pedagogia I: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: UMA ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Nilda Gonçalves Vieira Santiago¹

INTRODUÇÃO

O estudo em questão tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade, numa perspectiva de uma educação inclusiva, tendo como princípios a valorização da diversidade. O ensino ministrado nas prisões deve partir da realidade e necessidades dos sujeitos encarcerados. Entende-se que uma educação para a diversidade precisa enxergar o outro nas suas semelhanças e diferenças, combatendo as desigualdades e práticas discriminatórias. O trabalho apresenta a importância da educação para a diversidade, tendo como pressuposto o multiculturalismo, visando a autonomia, o respeito e a igualdade de oportunidades. Num segundo momento aborda a educação prisional, refletindo sobre as condições das

1 Professora efetiva da UEG-Câmpus Goianésia; doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Email: nildagvsantiago@gmail.com.

prisões, identificando quem são os sujeitos que estão nos cárceres brasileiros e principalmente salientando a importância da educação no ambiente prisional para a inserção social do aluno em privação de liberdade.

Refletir sobre uma educação voltada para a diversidade implica reconhecer que todos, independente das condições sociais, econômicas, culturais, físicas e étnicas, devem ter garantido o acesso e permanência aos diversos níveis de escolaridade, primando pelo respeito às diferenças, necessidades e potencialidades de cada indivíduo, possibilitando assim a construção autônoma do conhecimento e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto percebe-se que esse ideal de educação não perpassa por todos os segmentos sociais e que os caracteres como qualidade, liberdade de pensamento, autonomia, não estão presentes no ensino destinado às camadas populares. As políticas educacionais no Brasil ainda não conseguiram criar oportunidades iguais para todos, o que poderia permitir uma transformação social.

A escola que temos ainda não aprendeu a trabalhar com a diversidade, colocando em pauta discussões pertinentes ao multiculturalismo. Os professores ainda não conseguem dialogar ou promover um debate com seus alunos a respeito dessas questões, mesmo porque nota-se que grande parte do professorado não dispõe de autonomia para elaborar um pensamento ético que permeie o respeito e o trato às diferenças, pois o currículo a ser seguido pelas escolas quase nunca contempla uma abordagem multicultural. O resultado disso é a grande dificuldade que os educadores encontram em receber e trabalhar com os diferentes atores sociais que buscam e precisam das escolas, dentre eles os jovens e adultos que

ficaram à margem do sistema educacional e da sociedade, e especificamente os que estão em regime de privação de liberdade.

Segundo Arroyo (2005) a EJA (Educação de Jovens e Adultos) deve ser entendida no campo do direito. Os jovens e adultos que evadiram ou não ingressaram na escola, por motivos diversos, a maioria ligados à questão socioeconômica, são sujeitos históricos e específicos que precisam ter seus direitos garantidos, entre eles o direito à educação. Para o referido autor, esses sujeitos são os mesmos: negros, desempregados e pobres, que viveram trajetórias de vida semelhantes, “trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados”. (ARROYO, 2005, p. 29).

Pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional exige um conhecimento das especificidades desses sujeitos e uma reflexão sobre suas condições de marginalização e exclusão. É preciso entender que grande parte dos que estão nas prisões brasileiras são “indivíduos para quem falharam todas as oportunidades socialmente criadas, falhou a família, falhou a religião, falhou a educação, falhou o mercado de trabalho” (MORAIS, 2008, p. 46).

Torna-se importante conhecer quem são esses sujeitos a fim de se criar propostas educativas condizentes com suas necessidades. De acordo com Julião (2007, p. 4) “o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade que fica fora da vida econômica, é uma massa de jovens, pobres, não-brancos e com pouca escolaridade”. Nesse sentido a educação na prisão deve retratar uma maior preocupação com o atendimento e respeito à diversidade, promovendo a inclusão e a reinserção social daqueles que por fatores variados fazem parte da população carcerária em nosso país.

É necessário que os professores que atuam nos presídios, trabalhem numa perspectiva diferenciada e inclusiva, buscando parâmetros adequados para nortear uma educação plural e ao mesmo

tempo peculiar, que atenda as realidades diversas e singulares presentes no cotidiano das prisões. Esses profissionais devem ter formação teórica adequada para realizar seu trabalho e, sobretudo, uma formação humanitária e política, a fim de enxergar esse público de forma diferenciada. Para Arroyo (2005) é preciso um novo olhar sobre os jovens e adultos sem escolaridade e que passaram por situações adversas. “Vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados” (ARROYO, 2005, p. 40).

A educação oferecida nos cárceres precisa relacionar os saberes, histórias e experiências vivenciadas pelos educandos, com o ensino sistematizado, promovendo a formação cognitiva e ética, pois os “sujeitos apenados, como todos os demais, têm histórias de vida para além do cárcere: memórias da escola, histórias de família, de filhos, de companheiros, memórias profissionais” (PAIVA, 2007, p. 47). É importante considerar que todo trabalho pedagógico deve ter como referência a realidade do público-alvo, ou seja, para a eficácia do trabalho educativo é necessário conhecer os sujeitos que fazem parte dele e suas histórias. Isso se torna ainda mais importante no trabalho feito com alunos presidiários.

Um critério fundamental para a seleção de profissionais que atuam nos presídios é o posicionamento político, social e crítico, que deve ser contrário a qualquer tipo de discriminação e dominação, entendendo que a educação é um direito de todos previsto em lei. “A opção por tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando-a à sala de aula, não constitui privilégio, mas, sim, uma proposta que responde ao direito de todos à educação e atende aos interesses da própria sociedade” (JULIÃO, 2007, p. 6), pois a transformação pessoal e social que se dá a partir da construção do conhecimento é relevante, o que implica em possibilidades reais da sociedade receber um jovem ou adulto muito mais ético e solidário.

Teixeira (2007, p. 17) salienta que “o princípio fundamental que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sis-

tema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento”. A educação prisional não pode acontecer somente para cumprir uma lei ou tirar os presos do ócio. Ela precisa colaborar para a reintegração do apenado à sociedade, pronto para exercer a cidadania, de maneira crítica, atuante, autônoma e justa.

Na perspectiva de uma educação para a diversidade, entende-se que a Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade deve ser foco de estudos, pesquisas e intensas discussões a fim de fomentar um ensino coerente com as particularidades e anseios desses sujeitos, vindos de realidades, locais e culturas multifacetadas, que carregam histórias e trajetórias tão difusas e complexas. “É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades, compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (MORIN, 2000, p. 55). Nesse sentido parte-se da compreensão que a educação tem um papel social e político primordial, capaz de promover a transformação e construir novos caminhos para superação das desigualdades e formação de uma sociedade mais justa, com indivíduos que respeitem e valorizem as diferenças.

Esse artigo objetiva promover algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade, numa abordagem que enfatiza a diversidade e a importância da educação enquanto direito, vista como força capaz de provocar mudanças significativas nos sujeitos e na sociedade. Em relação à educação e diversidade serão apresentados aspectos referentes ao multiculturalismo e à necessidade de inserção social de pessoas que estão à margem da sociedade. Num segundo momento serão suscitadas algumas questões específicas da educação prisional, mostrando a importância da escola e dos professores atuarem junto àqueles que estão privados de sua liberdade.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: ASPECTOS MULTICULTURAIS

A temática da diversidade vem promovendo intensos debates nas várias esferas sociais, educativas e políticas, entretanto um ponto importante a se considerar nos debates sobre a diversidade não é somente a questão das diferenças, sejam elas físicas, sociais, culturais, étnicas, e sim a forma como essas diferenças são transformadas em desigualdades.

De acordo com Franco, Oliveira e Canen (2000) é preciso detectar e desafiar o processo de construção das diferenças, denunciando seu vínculo com relações assimétricas de poder na sociedade. É necessário que se desenvolvam políticas e práticas que mostrem o caráter plural das sociedades e promovam lutas de combate à qualquer tipo de discriminação. Para isso é importante que as pessoas conheçam sua própria identidade e consigam identificar também “o outro”, reconhecendo a pluralidade social. “O reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo em sua alteridade” (FLEURI, 2003, p. 30).

O que presenciamos na sociedade como um todo e especificamente nas escolas é um discurso muito bem elaborado em torno da diversidade, mas com mascaramentos em relação às desigualdades. Para Canen (2001) o termo multiculturalismo tem sido apropriado por discursos contraditórios, que defendem a valorização da diversidade, mas não questionam a desigualdade. Esse é o tipo de trabalho que muitas vezes vivenciamos nas escolas e que reflete nas chamadas comemorações em prol de uma suposta valorização das diferenças, como o dia do índio, dia da consciência negra, e outros momentos que quase nunca promovem uma verdadeira reflexão e posicionamento político e ético.

Os currículos escolares, construídos sabidamente, com interesses específicos, não trazem uma abordagem mais aprofundada sobre o assunto, dificultando as discussões pertinentes à maneira como historicamente foram firmadas as diferenças. Segundo Oliveira e Miranda (2004), as políticas curriculares oficiais apre-

sentam-se como um importante elemento simbólico do projeto social de grupos hegemônicos, compondo processos de inclusão e exclusão de culturas.

A escola que temos foi estruturada em fundamentos burgueses e por mais que se fale em democratização da escola pública, ela ainda não conseguiu cumprir sua função social. “Nossa escola não resolveu a questão da transmissão do conhecimento para as camadas populares, é uma escola de classe média, tentando impor conceitos e valores da classe média” (GADOTTI, 1992, p. 20). O ensino ofertado na maioria das escolas não contempla a realidade dos alunos oriundos das camadas populares, não tem relação com os saberes e vivências desse grupo. Para Gadotti (1992, p. 20) “uma educação multicultural visa a responder adequadamente a essa questão, levando em conta a diversidade cultural e social dos alunos. A primeira regra dessa teoria da educação é o pluralismo e o respeito à cultura do aluno”.

As especificidades das pessoas devem ser conhecidas e valorizadas. É preciso um trabalho de luta incessante pelos direitos humanos, entendendo a humanidade presente em cada indivíduo e sua complexidade. Segundo Morin (2000) a educação do futuro deve se preocupar com estudo da complexidade humana. Isso “conduziria à tomada de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas” (MORIN, 2000, p. 61).

Por muito tempo a diversidade foi encarada como problema, tendo em vista que o que prevalecia era a hegemonia dos iguais, a universalização de culturas e povos dominantes, e tudo que fosse diferente era visto como estranho. “Um cenário moderno, colonialista, ocidental e predominantemente tecnológico, branco, masculino e extremamente normatizador, homogeneizante e excludente” (FRANCO; OLIVEIRA; CANEN, 2000, p. 115).

É importante, pois, desconstruir a ideia de que o diferente é sempre o outro e reconhecer que todos somos diferentes, cada qual com suas peculiaridades. Não devemos enxergar o outro por meio

de nossos valores e culturas, mas entender a diversidade como valor. “Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo a diferença. Trata-se de abrir os olhos ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido” (FLEURI, 2003, p. 31), passando a compreender cada especificidade que nos diferencia.

Morin (2000, p. 100) enfatiza a importância do autoexame como parte do nosso cotidiano, “já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão”. Quando reconhecemos nossas limitações e fraquezas, conseguimos respeitar as limitações do outro e a partir disso nos tornamos seres humanos melhores e ajudamos a construir uma sociedade mais justa e solidária.

A educação tem importância fundamental no respeito às diferenças e valoração da diversidade, embora, como já mencionado, os currículos escolares não permitam uma ampla discussão sobre o assunto, a escola e os educadores podem promover em suas ações pedagógicas o aprendizado da compreensão e convivência humana. Na compreensão humana “se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93).

Compreender o outro implica necessariamente conhecer o contexto histórico de construção dos “diferentes” e de exclusão de alguns segmentos sociais, percebendo a relação entre esses constructos e as condições sociais, econômicas e culturais dos diversos grupos que estão à margem da sociedade. Nesse aspecto também, a educação tem papel primordial. Para Fleuri (2003, p. 22) “os processos de educação popular desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos sociais têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos”. A partir das

lutas dos movimentos sociais e da educação popular o processo ensino-aprendizagem passou a ser visto como possibilidade de libertação, autonomia e justiça.

Uma educação que trabalha numa perspectiva social e multicultural se preocupa também com a formação dos professores, para que tenham uma postura mais crítica e política, e assim, “mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo” (GADOTTI, 1992, p. 22). E nesse processo de compreensão da realidade dos alunos faz-se necessário uma aproximação de suas vivências e expectativas. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2000, p. 95).

Uma inquietação presente na prática educativa é como trabalhar questões ligadas à diversidade, à ética e ao multiculturalismo, pois é imprescindível hoje acirrar a discussão sobre “a multiculturalidade, a diversidade cultural, portanto a valorização das culturas regionais, a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos, etnias, etc.” (GADOTTI, 1992, p. 35), tendo em vista que o aluno presente nas escolas está inserido nesse contexto diverso, sendo preciso uma percepção das suas necessidades e anseios, sem querer inculcar valores abstratos, não condizentes com a sua realidade, pois para esse aluno que é “real, que não se despe de sua identidade cultural porque se acha temporariamente sentado em uma carteira escolar, as necessidades são outras. De que bem o professor está falando? De que justiça? De que integridade?” (FRANCO; OLIVEIRA; CANEN; 2000, p. 124).

Nesse contexto ao se tratar da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade deve-se ter em mente que esses alunos fazem parte de um contingente que em sua maioria estiveram à margem da sociedade, e que possivelmente, pela sua trajetória de exclusão e marginalização muitas vezes questionaram, não se

adaptaram ou burlaram as regras e valores socialmente estabelecidos. Dessa forma, pensar a educação para esses sujeitos é acreditar numa educação redutora das distâncias sociais, numa perspectiva mais humana e solidária, compreendendo quem são esses jovens e adultos a fim de viabilizar uma prática pedagógica mais coerente com suas necessidades.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

São inúmeros os desafios de uma educação nas prisões, principalmente se levarmos em conta as condições precárias presentes no sistema prisional brasileiro. A população carcerária aumenta a cada dia. Os noticiários apontam prisões superlotadas, regidas por violência, rebeliões e muitas vezes, condições subumanas de sobrevivência. Para Foucault (1987, p. 222), “a prisão não pode deixar de fabricar seus delinquentes”, mostrando seu posicionamento sobre as ações prisionais, pois para ele a forma como a instituição prisional atua favorece a reincidência e a criminalidade.

As condições para cumprimento de pena são terríveis, pois além dos castigos físicos e superlotação são várias as “humilhações impostas ao preso e a seus familiares durante as visitas, falta de produtos de higiene pessoal, pouco ou nenhum acesso a serviços de educação, saúde e assistência judiciária previstos pela lei” (MOREIRA, 2008, p. 36). O espaço prisional é cheio de regras, disciplina, horários, normas de segurança. Nesse espaço o indivíduo perde a sua autonomia e suas escolhas. Um ambiente em que as relações de poder são bem visíveis e que a manutenção da ordem, por meio da obediência é uma constante.

Na prisão a expressão e a participação são aniquiladas. As pessoas estão ali para serem punidas e não para se reabilitarem. Onofre (2012) questiona sobre o significado de uma escola nesse espaço de violência, onde as relações de poder e obediência despersonalizam e anulam o apenado. “As estruturas penitenciárias

existentes não favorecem a recuperação do preso, mas sim sua adaptação à vida do crime. A própria arquitetura indica que a maior preocupação da instituição penal é com a contenção daqueles que a habitam” (MOREIRA, 2008, p. 37).

Segundo Foucault (1987, p. 196) “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa quando não inútil. E, entretanto não vemos o que por em seu lugar”. O ambiente prisional provoca uma degradação do ser humano e a perda de sua identidade. O prisioneiro, que está ali por deixar de cumprir os contratos sociais, ao deixar esse espaço, tem uma maior certeza que não deve seguir as normas e regras da sociedade. Para Onofre (2012, p.7) “o aprisionado sofre, portanto, uma deterioração de sua identidade, forjando-se lhe uma nova. Isso implica a desadaptação da vida livre e a adaptação aos padrões e procedimentos impostos pela instituição”.

Os problemas prisionais não são recentes e estão ligados aos fatores que provocam o crescimento da violência e a inexistência de políticas públicas eficientes. Torna-se relevante o investimento em políticas públicas voltadas para a reinserção do presidiário e não apenas programas ligados ao trabalho e mesmo à educação que visam somente tirar o preso da ociosidade. São necessárias políticas que “atuem para a garantia de direitos e do processo de humanização do ambiente prisional” (AGUIAR, 2009, p. 109).

Além da preocupação com o tratamento dado àqueles que estão nos cárceres, é importante pensar também nos egressos do sistema penitenciário, pois a forma como são inseridos ou excluídos na sociedade determina a sua reincidência no crime ou o seu ajuste aos códigos sociais. Segundo Julião (2007, p. 4) “a falta de políticas públicas para atendimento aos presos que pagam suas dívidas com a justiça e retornam às ruas dispostos a levar uma vida normal ajuda a alimentar a espiral de criminalidade”. A função primeira da prisão deveria ser a de recuperar o culpado reintegrando-o à sociedade.

Nesse sentido é preciso perceber a importância da educação nas prisões, partindo do pressuposto que a educação tem papel primordial na construção de uma sociedade melhor, ajudando a promover a transformação pessoal. O ensino ministrado nas prisões deve possibilitar antes de tudo, uma inclusão social. É imprescindível “a crença no humano e no seu potencial de mudança, e depois a crença nos direitos individuais do homem” (AGUIAR, 2009, p. 104). A Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade deve ser vista no campo do direito e não como favor, prêmio ou atividade para tirar do ócio os aprisionados. “A pena da prisão é definida como sendo um recolhimento temporário suficiente ao preparo do indivíduo ao convívio social e não implica a perda de todos os direitos” (TEIXEIRA, 2007, p. 17).

Entende-se que a educação de presidiários é um direito universal, prevista na Constituição Federal, pela Lei de Execução Penal nº 7.210 de 11 de julho de 1984, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade aprovadas em 2010, entre outras, embora ainda não seja realidade na maioria dos presídios brasileiros. “Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 28). A educação ofertada nas prisões deve ter como pressuposto as diretrizes e as especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a formação específica para os professores que atuam nesse segmento.

Assim, é preciso questionar como e o que a educação pode fazer para mudar a estrutura dos presídios e a vida dos presos, contribuindo para a liberdade interior dos detentos. Um dos primeiros pontos a se considerar é conhecer quem são esses sujeitos que lotam as prisões brasileiras. Estudos apontam que a população carcerária no Brasil, compõe-se basicamente por “jovens, pobres, homens, com baixo nível de escolaridade. Pesquisas sobre o sistema prisional indicam que mais da metade dos presos têm menos

de trinta anos; 95% são pobres e 96% são do sexo masculino” (TEIXEIRA, 2007, p. 16).

De acordo com Julião (2007) os presos fazem parte uma parcela da sociedade que estão excluídos da vida econômica e social. “Cerca de 60% tem entre 18 e 30 anos – idade economicamente ativa – e, em sua maioria, estavam desempregados quando foram presos e viviam nos bolsões da miséria das cidades” (JULIÃO, 2007, p. 26). São jovens marcados pelas desigualdades sociais e por carências econômicas, escolares, familiares o que mostra “um diagnóstico de um grave sintoma social, onde a “cura” torna-se cada vez mais inalcançável, pois vivem uma realidade em que os fatores desfavoráveis são impostos, achando no crime a ferramenta para sobreviver” (HORA; GOMES, 2007, p. 39).

É necessário identificar a diversidade dos sujeitos aprisionados, reconhecendo que são pessoas com histórias semelhantes, mas singulares, carregadas de vivências opressoras e excludentes. Segundo Onofre (2012, p. 1) em sua maioria os jovens e adultos presos são “produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzida à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados”.

Portanto é imprescindível reconhecer a diversidade socio-cultural dos atores que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos e especificamente na educação prisional, e nessa perspectiva elaborar propostas consistentes com sua realidade e especificidades, levando em consideração que o papel da educação é promover a construção do conhecimento, garantindo a autonomia, a liberdade de pensamento e uma atuação cidadã e participativa.

Carvalho e Guimarães (2013), afirmam que a escola na prisão deve formar para a cidadania, promovendo liberdade, alteridade e participação na construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa. Nesse aspecto para Carvalho e Guimarães (2013, p. 55) faz-se necessário pensar o sentido da educação prisional e de

um currículo voltado para os conhecimentos relevantes no “processo de educação e reeducação desses sujeitos, e que esse processo deveria abarcar os sujeitos em todas as dimensões de sua personalidade: ética, estética, política, artística, cultural, no âmbito da saúde, do trabalho e das relações sociais”.

A educação nas prisões precisa ser melhor investigada, a fim de se traçar novos rumos para as políticas prisionais, garantindo um tratamento mais humano e contribuindo para a reabilitação do preso, de forma a diminuir as probabilidades de reincidência. O direito à educação dentro das prisões deve ser uma luta social. As pesquisas e políticas voltadas para a camada popular devem privilegiar uma educação que atenda verdadeiramente a todos. São necessários programas e “projetos sociais e educacionais voltados para os excluídos, os marginais, os insatisfeitos, os não-clientes, as maiorias perdedoras” (ONOFRE, 2012, p. 1). Os movimentos sociais democráticos devem lutar pela autonomia, ética e politização de jovens e adultos.

A escola estruturada na prisão tem uma grande contribuição para a escolha de caminhos mais éticos e humanos, por parte dos aprisionados e para a (re)descoberta de suas identidades, pois no espaço da sala de aula prisional é o lugar que permite ao detento uma maior liberdade, onde ele pode se expressar e emitir sua opinião, bem como construir e partilhar o conhecimento.

É preciso levar em conta que a escola é “um espaço multicultural e multi-social, diverso e ao mesmo tempo singular” (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013, p. 52), e isso se aplica muito mais à escola que funciona no ambiente do cárcere, pois lida com pessoas cheias de histórias marcantes, trabalha enfim com seres humanos em sua complexidade. Segundo Morin (2000, p. 59) o ser humano é “sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio”. É esse ser complexo e plural que a escola atuante nas prisões atende e para

que consiga realizar um trabalho significativo e com viés social deve ter clareza dessa diversidade e dessa complexidade, partindo de planejamentos e ações pedagógicas eficazes.

Na prisão ocorre um isolamento muito grande do mundo externo. Muitos presos acreditam que “a escola os manterá atualizados e informados em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo” (ONOFRE, 2012, p. 11), com isso fazem questão de participar das aulas, pois a escola representa um contato com o mundo exterior. De acordo com a autora citada, muitos também frequentam a escola pensando em diminuir o tempo de permanência na prisão ou para sair do ambiente frio das celas e ocupar o tempo, além de desejarem adquirir conhecimentos básicos que não tiveram acesso em outros contextos. Portanto, percebe-se que o apenado mantém expectativas variadas em relação à escola que o atende.

O espaço escolar na prisão deve acolher os sujeitos aprisionados e ter em vista que a função principal da escola é a produção do conhecimento com vistas à emancipação e à participação social. Na escola, além da preocupação com o saber sistematizado, é necessário adequar o currículo e as metodologias às necessidades dos alunos. A escola, sobretudo, deve ser “o espaço onde eles possam descobrir que são capazes de se relacionar sem violência e de forma mais cordial com os companheiros e também com os agentes penitenciários” (AGUIAR, 2009, p. 114), pois a partir dessa descoberta conseguirão também manter um convívio social ao saírem da prisão.

Assim, refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional significa pensar na função social da escola, de forma a contribuir para uma sociedade mais humana, mais justa e solidária, “por meio da aprendizagem participativa e da convivência baseada na valorização e desenvolvimento do outro e de si mesmo” (ONOFRE, 2012, p. 12). A educação que ocorre dentro do espaço prisional deve ser vista como direito e na perspectiva da inclusão e da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para todos é um direito garantido por lei, e deve contemplar, portanto, homens e mulheres em idades e contextos diversos, pois sabe-se que uma educação de qualidade é capaz de promover a autonomia, a construção do conhecimento, a socialização ativa e participativa, contribuindo assim para a transformação social e pessoal. Partindo desses aspectos entende-se que a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade deve ser priorizada como uma política de desenvolvimento social e humano.

A educação nas prisões deve se pautar pela valorização da diversidade e pela busca incessante de diminuir as desigualdades, trabalhando, pois, numa perspectiva de inclusão, buscando desenvolver no indivíduo preso, capacidades e saberes, que o possibilite restabelecer o convívio social. “O maior desafio dessa educação é romper com as perspectivas de educação já consolidadas, como disciplinadora, dominadora, excludente” (CARVALHO; GUIMARÃES, 2013, p. 56).

A escola na prisão deve ser acolhedora, participativa e coerente com as realidades diversas. Para Onofre (2012, p. 14) quando a escola acolhe o preso, “ele passa a pertencer a um lugar. Esse pertencimento lhe oferece a possibilidade de aprender outra postura, e quiçá, um conteúdo ou uma habilidade que se constitua em forma de emancipação”. Nessa perspectiva acredita-se que educação dentro das prisões é um caminho viável e possível para a reabilitação dos presidiários e para sua inserção social.

A educação deve ser entendida como promotora da liberdade de pensamento e de ação consciente, capaz de despertar sentimentos e atitudes políticas e solidárias, bem como a compreensão do outro e do mundo. Daí a importância do ensino para os excluídos e marginalizados da sociedade, que não é um favor, mas um direito garantido. Para Gadotti (1992, p. 79) “O sentido profundo que nos deve estimular para promover a equidade diante da educação é a promoção humana, o desejo intenso de fazer justiça e de

construir uma sociedade humana solidária. É uma atitude, portanto, de grande respeito pelas diferenças”.

Conclui-se, portanto, que a educação ofertada aos jovens e adultos privados de sua liberdade, deve primeiramente valorizar a diversidade e as especificidades desse público, assim como pensar num ensino que promova a reintegração dos presos ao meio social. Embora é preciso ter claro que a educação, sozinha, pode não conseguir transformar esses sujeitos, mas, como afirma Moreira (2008, p. 48), contribui “para a construção da autonomia dos sujeitos de modo que eles possam visualizar alternativas para a própria vida, inclusive – e de preferência, fora do crime”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre. Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e desafios. *Paidéia Revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Univ. Fumec, Belo Horizonte*, ano 6, n. 7, p. 101-121, jul./dez. 2009. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/download/953/725>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 4/2010*. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Hilário Sauer. Aprovado em 9 de março de 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União de 05/10/1988.

_____. *Lei de Execução Penal nº 7.210, 11 de julho de 1984*. Brasília: Senado Federal, 1984.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7051.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos. *Horizontes*, v. 31, n. 2, p. 49-57, jul./dez. 2013. Disponível em: <www3.usf.edu.br/galeria/getimage/252/96979544666780.pdf>. Acesso: 27 fev. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Monique; OLIVEIRA, Renato José; CANEN, Ana. Ética, multiculturalismo e educação: uma articulação possível? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 13, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade Cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscilla Ribeiro. Além da Educação Formal: complexidade e abrangência do ato de educar. Educação Prisional: o problema do ponto de vista do currículo. In: SALTO Para o Futuro. *EJA e a Educação Prisional*. Boletim 06. Brasil: TV Escola/SEED/MEC, 2007. p. 34-42. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacao prisional.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacao%20prisional.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para Jovens e Adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. In: SALTO

Para o Futuro. *EJA e a Educação Prisional*. Boletim 06. Brasil: TV Escola/SEED/MEC, 2007. p. 29-33. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade. In: SALTO Para o Futuro. *EJA e a Educação Prisional*. Boletim 06. Brasil: TV Escola/SEED/MEC, 2007. p. 22-28. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

MOREIRA, Fábio Aparecido. *A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação da Liberdade no Estado de São Paulo*. 2008. 84 fls. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/renata/Downloads/DissertacaoFabioMoreira.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_artte>. Acesso em: 11 set. 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *UFSCar/SP*, n. 6, 2012. Disponível em: <http://fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2012/04/escola_prisao.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

PAIVA, Jane. Conteúdos e Metodologia: a prática docente no cárcere. In: SALTO Para o Futuro. *EJA e a Educação Prisional*. Boletim 06. Brasil: TV Escola/SEED/MEC, 2007. p. 43-52. Disponível em: <<http://>

www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacao_prisional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O papel da educação como programa de reinserção social para Jovens e Adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. In: SALTO Para o Futuro. *EJA e a Educação Prisional*. Boletim 06. Brasil:TV Escola/SEED/MEC, 2007. p. 14-21. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacao_prisional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHOS QUE SE CRUZAM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Elisandra Carneiro de Freitas¹; Bruna
Cardoso Cruz²; Marilda Shuvartz³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe discutir as contribuições do Estágio Supervisionado e da Pedagogia da Alternância para com a formação de futuros professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiás. Em um primeiro momento, procurou-se refletir sobre o Estágio, a

-
- 1 Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFG – Regional Goiás. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. elisandrabio@gmail.com
 - 2 Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFG – Regional Goiás. Pedagoga e Mestre em Educação. brunacardosocruz@gmail.com.
 - 3 Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. marildas27@gmail.com

formação docente e o professor reflexivo, em seguida, discute-se a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância e a disciplina de Estágio dentro o curso mencionado. Buscou-se conhecimento de diferentes autores, como Pimenta, Freitas, Molina, Freire, Arroyo, Silva, dentre outros, e também em diversos documentos, tais como: PPC e Regulamento de Estágio do curso estudado, Leis, Pareceres, Decretos, etc. Trata-se de pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Vale destacar que o trabalho apresentado possui apenas resultados parciais.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso de formação de professores presente em várias universidades brasileiras. Nasce como fruto de reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra e reforma agrária com o objetivo de formar o sujeito do campo para atuar no processo de ensino-aprendizagem e na gestão dos processos educativos das escolas do campo.

De forma que sejam cursos de formação de professores que se identifiquem com a questão do campesinato. Segundo Molina e Sá (2011), estes cursos se materializam como política pública por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, do Ministério da Educação (MEC).

Algumas experiências piloto foram desenvolvidas na Universidade Federal de Minas

Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. A partir destas, em 2008, 2009 e 2012 o MEC lança editais públicos para que instituições de ensino superior ofertem cursos de licenciatura em Educação do Campo em todo país.

A Universidade Federal de Goiás concorre ao edital de 2012 e cria dois cursos na instituição. Um na Regional Goiás, município de Goiás, e outro na Regional Catalão, município de Catalão.

Este trabalho foi desenvolvido por docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFG/Regional

Goiás a partir de experiências vivenciadas no componente curricular Estágio Supervisionado. Procuramos no mesmo, discutir à luz dos referenciais teóricos da formação de professores, do estágio supervisionado e da educação do campo, como a organização pedagógica do estágio, na LEdoC/UFG – Regional Goiás, permite a reflexão e a práxis na formação docente. Para isso, partimos de uma análise documental (Ludke; André, 1986), utilizando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Regulamento de Estágio do Curso como *corpus documental* da pesquisa a fim de compreender a organização do estágio na LEdoC.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas tem sido objeto de estudos e pesquisas nos últimos anos no Brasil, no entanto, ainda são restritas as investigações ligadas a ele e ao processo de formação inicial de professores que contemplam os sujeitos envolvidos e as diversidades presentes no contexto escolar.

O Estágio, em sua maioria, se constitui em atividade de referência para a formação de professores, visto que o mesmo pode propiciar ao futuro profissional da educação o conhecimento do dia-a-dia das escolas e salas de aula, levando-o refletir sobre a prática docente, bem como propor novas práticas educativas que possam contribuir com o fortalecimento de novos conhecimentos pedagógicos (PIMENTA, 2006).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 34) o estágio deve ser desenvolvido como “uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Nesta perspectiva, Piconez (1991) defende que na relação dialógica, a troca de experiências, colabora para a apropriação de novos conhecimentos.

Em pesquisa realizada sobre currículo, Pimenta (2006), destaca que a maioria dos cursos de licenciaturas trabalham a disciplina de Estágio desconectada das demais disciplinas.

Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre a relação entre teoria e prática nos campos de Estágio, uma vez que os planos de ensino das disciplinas dos cursos de licenciaturas deveriam contemplar essa relação, no intuito de auxiliar o aluno estagiário em suas atividades de campo, levando-o desenvolver suas atividades práticas fundamentadas em teorias discutidas em sala de aula pelos professores formadores.

Freitas (1996), destaca em pesquisa realizada sobre formação inicial de professores, que as disciplinas de “Prática de Ensino” e “Estágio Supervisionado” são em sua maioria desvalorizadas nos cursos de licenciaturas em nosso país. Até pouco tempo, o Estágio era executado no final dos cursos de licenciaturas e sua regulamentação era realizada de maneira burocrática, com pouco espaço em termos de conhecimentos políticos, científicos e acadêmicos dentro das instituições de ensino.

A autora destaca a necessidade de superar a divisão entre a teoria e prática, em relação às atividades de Estágio e às práticas de ensino. Para Freitas (1996), é necessária a inclusão da práxis nas atividades pedagógicas das escolas, com o objetivo de refletir e analisar o cotidiano escolar e suas bases. Segundo a autora, a práxis pode ser definida como uma atividade teórico-prática, onde as dimensões teóricas devem estar ligadas ao trabalho prático.

Para Pimenta e Lima (2004), o professor deveria ser um “profissional intelectual”, visto que a atividade pedagógica carece de reflexão sobre a prática. Porém, para refletir sobre a prática trabalhada, o professor precisa de “sólidos conhecimentos científicos que permitam compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional no qual ocorre a atividade docente” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 05).

De acordo com Piconez (1991), “a teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática” (PICONEZ, 1991, p. 29).

Assim, o estágio deve ser visto como momento de práxis, tendo como base o aporte teórico que possibilitará compreender a realidade em que o sujeito está inserido em sua totalidade.

Kosik (2002), afirma que:

[...] práxis não é prática contraposta a teoria, mas sim determinação da existência humana como elaboração da realidade. O homem é um ser ontocriativo, pois simultaneamente, cria e compreende a realidade na sua totalidade (KOSIK, 2002, p. 05).

De acordo com Pimenta (2004):

O papel da teoria é oferecer aos professores argumentações para a explicação dos contextos históricos, organizacionais e de si mesmos como profissionais. A atividade docente ocorre na perspectiva de transformação, a partir do exercício permanente da crítica de sua própria ação e das condições materiais do espaço escolar. Assim, a teoria, além do seu poder de formação, proporciona nos sujeitos articulação com os saberes, sendo significados e ressignificados pelos professores. Isso é práxis (PIMENTA, 2004, p. 06).

Nesse sentido, tem-se a expectativa que por meio do Estágio, o futuro professor consiga superar o distanciamento entre a teoria e a prática, buscando transfigurar o Estágio em pesquisa e investigação teórico-prática. Sendo fundamental que os objetivos propostos pelo professor de estágio estejam associados à prática, ao desenvolvimento de habilidades e aos conhecimentos teóricos que deverão ser desenvolvidos/apropriados pelo aluno estagiário.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Educação do Campo é um movimento que nasce a partir das lutas e reivindicações dos sujeitos sociais camponeses nas últimas décadas do século 20. Se configura como uma proposta de educação que assenta-se sob uma perspectiva de transformação da realidade da educação ofertada no espaço rural. Contrapondo-se, portanto ao modelo de educação rural que é respaldado pelo modelo econômico do capital.

Segundo Ribeiro (2013, p.180) este modelo de educação rural foi utilizado como:

“instrumento do capital para a expropriação da terra combinada a proletarianização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos”.

Nesse contexto toma a realidade do campo, a partir de um olhar superficial, como lugar do “atraso” do “subalterno” (ARROYO, 2007; PESSOA, 2007, FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011; OLIVEIRA, 2011; PEIXER, 2011) e assim, a formação do sujeito do campo tem por finalidade formar um sujeito para o sistema capitalista, mesmo que este fique a margem do mesmo. Arroyo (2007) destaca um paradigma urbano em que a formulação de políticas públicas pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como beneficiários desses direitos, marcando a secundarização do campo e a falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. “O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade” (ARROYO, 2007, p. 159).

Somando a esse cenário de invisibilidade do campesinato, a escola rural sempre ficou a margem dos investimentos das políticas públicas do nosso país. Favorecendo a saída dos jovens do

campo para a continuidade dos estudos e a independência financeira. Sobre essa situação Silva et al (2006, p. 80) relata que:

Em muitas famílias se criam relações de final de semana, isto é, os jovens permanecem durante a semana na cidade onde estudam, trabalham e moram, e nos finais de semana vão para a casa dos pais. Ou seja, grande parte da juventude camponesa está buscando alternativas fora do ambiente camponês.

Essa situação de êxodo do jovem do campo marca um ponto importante na luta pela terra. “Como lutar pela conquista e permanência na terra, se os filhos saíam rumo à cidade para estudar?” (ANTUNES-ROCHA et al, 2010, p. 69).

A partir de questões como esta é que surge o movimento pela Educação do Campo, que propõe o resgate de uma perspectiva de educação política para a transformação social dos povos que vivem e trabalham no campo. Tornando este espaço em local de vida, cultura, identidade, convivência e dignidade.

Os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as lutas dos agricultores familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de Educação Popular, as práticas educativas das Comunidades Eclesiais de Base, entre outras, são sementes de onde brotou o Movimento Por Uma Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA et al, 2010, p. 69).

Este projeto representa um movimento de educação que se organiza a partir da construção com os movimentos sociais, com a classe trabalhadora. Fruto do trabalho e lutas da Educação Popular. Uma educação baseada na prática Freireana de “um projeto político educacional que, por meio da conscientização e da

politização das classes populares, pudesse superar a dominação do capital e transformar, pelas mãos do povo, a ordem das relações de poder e da própria vida do país.” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 93).

Freire (2011) propõe o diálogo para a compreensão verdadeira da realidade. Pois, o diálogo para Freire é o encontro dos homens para ser mais e é a partir dele que se constrói nos sujeitos o pensar verdadeiro. Portanto, pensar uma educação que de fato seja do campo precisa ser construído com os sujeitos do campo engajados, conscientes e politizados. Pois, “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B” (FREIRE, 2011, p. 116).

Coadunando com esta perspectiva de compreensão e transformação da realidade com o sujeito que nela vive que, nas últimas décadas, o movimento de Educação do Campo tem multiplicado experiências de formação por alternância como eixo central de formação campesina (SILVA, 2015).

A origem desta proposta pedagógica resulta do desencanto com a educação formal oferecida aos filhos de camponeses franceses. Segundo Barbosa (2012), a preocupação dos agricultores franceses estava no fato de que com a educação do meio rural negligenciada pelo Estado, seus filhos precisavam escolher entre optar em continuar os estudos saindo do meio rural ou permanecer junto à família desenvolvendo as atividades agrícolas. “Tal preocupação dos agricultores do início do século passado, na França, é hoje fato para os sujeitos do campo no Brasil” (BARBOSA, 2012, p. 64).

Atendendo a dificuldade em conciliar os estudos com a permanência no campo é que a Pedagogia da Alternância tem como eixo central a organização do processo educativo tanto na vivência na instituição escolar como no meio familiar. Alternam-se, deste modo, locais e momentos de formação.

A articulação de diferentes tempos e espaços da alternância como possibilidade do desenvolvi-

mento de ações educativas orientadas por uma lógica de construção coletiva de conhecimentos, na qual a valorização e utilização das experiências e dos saberes dos sujeitos do campo fundamentam uma dinâmica de formação contínua, por meio da relação prática, teoria e prática (SILVA, 2015, p.154).

Segundo Silva (2010) as razões para a valorização e utilização da alternância nas diferentes experiências brasileiras estão ancoradas nas possibilidades da contextualização de uma educação e de uma escola com a realidade do campo.

No entanto, Silva (2010, p. 185 e 186) ressalta a falta de uma única modalidade de alternância presentes nas experiências já estudadas:

Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994) são alguns dos autores franceses que propõem, sucessivamente, tipologias específicas a partir de diferentes critérios: seja de disjunção e divisão entre os dois períodos da alternância ou, ao contrário, de articulação e unidade da formação entre os dois momentos. Apesar de cada autor utilizar termos próprios para definição das formas existentes de alternância, as tipologias estabelecidas apresentam bastantes semelhanças entre si e referem-se à alternância **justapositiva ou falsa alternância** - que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à **alternância aproximativa ou associativa** - que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à **alternância real ou integrativa**, que consiste em efetivo envolvimento do

educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Ou seja, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativo, não se tratando de mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos.

A autora defende que a presença de diferentes tipologias e classificações indica que o seu desenvolvimento exige a presença de dispositivos pedagógicos, uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que, por sua vez, estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Dessa forma, compreensões distintas de formação dos sujeitos envolvidos construirão projetos também distintos que se efetivaram em formas diferentes de alternância.

No entanto, mesmo com experiências tão diversas a alternância se consolidada como proposta pedagógica da Educação do Campo no país, corroborada pelos documentos oficiais como o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006 que regulariza o calendário de Alternância na Educação Básica.

Especialmente sobre a formação de professores, o Decreto 7352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em seu artigo 5º manifesta:

§ 2o A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a *pedagogia da alternância*⁴, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do

4 Grifo nosso.

campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3o As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a *organização dos espaços e tempos da formação*⁵, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Respaldados legalmente, os diferentes cursos de Licenciatura em Educação do Campo do país organizam-se pedagogicamente no regime da Alternância. Escolhendo em cada realidade e projeto distintos a forma mais adequada para consolidar essa proposta. Para Molina, 2012, a institucionalização e consolidação da Alternância como modalidade de oferta da Educação Superior, na perspectiva da garantia do direito à educação para os sujeitos do campo, considerando as especificidades de seu modo de produzir a vida, se constituem como importante território conquistado pela Educação do Campo.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LEDOC/UFMG - REGIONAL GOIÁS

O Estágio Supervisionado na LEdoC, de acordo com seu regulamento específico, está em consonância com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 e de acordo com o que estabelece o Decreto n. 87.497/82, que regulamenta a Lei n. 6.494/77⁶. Ainda, este documento estabelece consonância também com a Resolução n. 731 CEPEC/UFMG que define a política de estágio da UFMG para a formação de professores da Educação Básica.

5 Idem.

6 Lei Federal sancionada em 07.12.1997 e publicada em 09.12.1997, conhecida como “Lei dos Estágios”, regulamentada pelo Decreto no. 87 de 18/08/1982.

Seguindo essa regulamentação, o PPC do curso estabelece que o estágio curricular obrigatório seja desenvolvido em forma de disciplina na LEdoC a partir do 5º período do curso. A carga horária estabelecida é de 400h divididas nas disciplinas Estágio Docência e Projetos Comunitários I, II, III e IV, com 100h/semestrais cada. Estas disciplinas fazem parte do Núcleo Específico do curso e são desenvolvidas durante o período do Tempo Comunidade (TC).

Sobre a relação com a Pedagogia da Alternância o documento (PPC) assume que:

A concepção pedagógica do curso é diferenciada com vistas a uma ação pedagógica com base na compreensão das lutas sociais do campo, se estruturando na lógica da pedagogia da alternância como estratégia curricular em momentos pedagógicos que se interagem denominados de *Tempo Universidade (TU)* e *Tempo Comunidade (TC)*.

O **Tempo Universidade** é desenvolvido em período integral, preferencialmente nos turnos matutino e noturno. A duração desta etapa depende da carga horária curricular e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares.

O **Tempo Comunidade** é realizado nas comunidades de origem dos educandos, em escolas do meio rural e em escolas localizadas nas regiões que abarquem os municípios de origem dos discentes. Neste momento são desenvolvidas as atividades dos componentes curriculares, em especial do Núcleo de Atividades Integradoras. Tais atividades são realizadas de acordo com as orientações fornecidas durante o Tempo Universidade e acompanhadas *in loco* por docentes e/ou monitores designados pelas instituições parceiras da Regional, de modo a integrar ensino, pesquisa e extensão (UFG, 2016a, p. 09 -10).

Ainda:

O processo de integralização do T.U. e do T.C. ocorrerá de forma articulada durante a vigência do curso, assim o processo formativo compõe o conhecimento adquirido nos conteúdos das disciplinas, na realização do estágio, na realização de pesquisas e pela extensão nas atividades desenvolvidas na comunidade de origem, nas escolas, em organizações e movimentos sociais (UFG, 2016a, p. 16).

Nesse sentido, a proposta deste curso pretende que a formação docente seja articulada, não restrita apenas aos componentes curriculares, mas na relação destes entre si e na associação com atividades desenvolvidas nos diferentes espaços e tempos formativos vinculados à estratégia da alternância.

Ao descrever a estrutura curricular do curso fica mais clara a organização pedagógica das disciplinas nos diferentes momentos do curso (TC e TU). De forma que nos primeiros quatro semestres do curso são ofertadas as disciplinas de Experiência Compartilhada I, II, III e IV que acontecem durante o TC e organizam as atividades desenvolvidas nestes momentos. As demais disciplinas dos quatro primeiros semestres acontecem em período integral no TU.

A partir do quinto período começa a ofertada das disciplinas de Estágio Docência e Projetos Comunitários que assumem a organização do TC. De forma que o aluno, cumpre o Estágio Supervisionado durante o TC e os demais componentes curriculares no TU.

No entanto, as reflexões sobre o estágio não se limitam, na LEdoC, ao componente curricular que leva o seu nome. Existem na matriz curricular do curso as disciplinas Processos Educativos e Produção do Conhecimento I, II, III e IV, que por sua vez estão distribuídas no TU e de acordo com o regulamento de Estágio:

A disciplina **Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza** é uma disciplina teórico-prática, que deve subsidiar o aluno estagiário na realização das atividades de estágio. Deve desenvolver-se a partir das reflexões sobre as vivências pedagógicas construídas pelos estagiários no interior da escola, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir (UFG, 2016b, p. 13).

Esta disciplina é ofertada de maneira conjugada, por dois professores, “a fim de favorecer processos multi, pluri, inter e transdisciplinares⁷” (UFG, 2016b, p. 14), e contribuir com a oposição de conhecimentos fragmentados e monodisciplinar.

E acrescenta: “Durante as aulas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza o professor orientará os alunos na realização das atividades que darão suporte para sua atuação no estágio” (UFG, 2016b, p. 14). Desta forma, estabelece uma articulação entre uma disciplina desenvolvida no TU e as atividades de estágio do TC. O que facilita uma relação mais próxima entre teoria e prática e encaminha para *práxis*. Sobre esta relação o projeto de curso apresenta:

A articulação entre a teoria e a prática na LEdoC ocorrerá simultaneamente durante toda a formação, que se dará no *T.U.* e *T.C.*, já que esse curso segue a modalidade da pedagogia da alternância. Esses tempos serão organizados de forma articulada e estão imbricados, pois são estratégias metodológicas de interlocução. Que visam envolver o educando num processo educativo uno, que articule a experiência escolar propriamente dita, a ocorrer no interior da universidade, com

7 Os processos citados (multi, pluri, inter e transdisciplinares) abordam sobre a forma como as diversas disciplinas se articulam. São maneiras de vincular diferentes áreas do conhecimento para um objetivo comum: a apropriação de novos conhecimentos.

a experi- ência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive o educando, tratando assim de uma perspectiva de *práxis* (UFG, 2016a, p. 16).

Pensando esta forma de organização pedagógica e curricular do curso em relação a Pedagogia da Alternância pode-se afirmar que desse modo, o Estágio Supervisionado, realizado no período do Tempo Comunidade, auxilia a Alternância Integrativa vivenciada pelos sujeitos no cotidiano da prática social docente como um processo de reflexão. O que por sua vez, atende ao Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006, quando este explicita que “a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos”.

Na tabela a seguir são apresentadas as ementas das disciplinas de Processos Educativos, retiradas do Regulamento de Estágio e em conformidade com o PPC.

Tabela 1: Ementas das Disciplinas *Processos Educativos e Produção do Conhecimento*

Disciplina	Ementa	Carga Horária
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	O Estágio supervisionado na formação docente; História das ciências e a natureza das ciências; Produção do conhecimento nas ciências da natureza e processos educativos no campo; Possíveis conexões entre a produção do conhecimento científico e a produção de conhecimentos no campo.	CH: 64 horas Totais CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	Planejamento didático (plano de aula e de disciplina); Os processos avaliativos de aprendizagem; O ensino de ciências da natureza no campo através da experimentação e do uso de modelos; O cotidiano e a contextualização do saber científico das ciências da natureza no campo.	CH: 64 horas Totais CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III	LDB (Lei 9394/96) e os Marcos Normativos da Educação do Campo; Os temas transversais no ensino de ciências da natureza; Os temas transversais na educação do campo; Os PCN da ciências da natureza na educação do campo.	CH: 64 horas Totais CH: 32 horas para cada Docente
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	Análise e avaliação do livro didático do Ensino Fundamental e Médio em ciências; O livro didático e a contextualização do ensino das ciências no campo, A interdisciplinaridade no ensino de ciências.	CH: 64 horas Totais CH: 32 horas para cada Docente

Fonte: Regulamento de Estágio da LEdoC, 2016b, p. 13

Para compreender a relação entre as disciplinas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento e o Estágio, apresentamos (Tabela 02) a distribuição das atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado.

Tabela 2: Detalhamento das Ementas e atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado

Fase do estágio	Ementas	Atividades a serem desenvolvidas	Presencial	Planejamento/ escrita	Total horas
Estágio I:	Observação e análise da estrutura e vivência dos processos de gestão e coordenação na escola. Reflexão dos aportes teóricos e práticos da atuação docente na gestão escolar a partir do campo de estágio e das teorias da educação.	Projeto de Intervenção	15 horas	10 horas	100 horas
		Observação da sala de aula	20 horas	10 horas	
		Semi-regência	20 horas	10 horas	
		Elaboração e redação do relatório final de estágio		15 horas	
Estágio II:	Reflexão dos aportes teóricos e práticos da atuação docente em sala de aula a partir do campo de estágio e das teorias da educação.	Projeto de Intervenção	15 horas	05 horas	100 horas
		Semi-regência	20 horas	15 horas	
		Regência	10 horas	15 horas	
		Elaboração e redação do relatório final de estágio		20 horas	

Estágio III:	Iniciação a regência e contínuidade dos processos de semi-regência com o apoio ao professor supervisor. Visão de processos de investigação e problematização da realidade da sala de aula e do cotidiano escolar. Os temas transversais e seu potencial na articulação entre os conhecimentos de mundo, do desenvolvimento científico tecnológico, da cultura e da vida em sociedade.	Projeto de Intervenção	30 horas	10 horas	100 horas
		Semi-regência	10 horas	10 horas	
		Regência	10 horas	15 horas	
		Elaboração e redação do relatório final de estágio		15 horas	
Estágio IV:	Regência e semi-regência. O livro didático, sua relação com o contexto da sala de aula e os temas transversais. As trocas de experiências no estágio e sua sistematização.	Projeto de Intervenção	30 horas	10 horas	100 horas
		Semi-regência	10 horas	10 horas	
		Regência	10 horas	15 horas	
		Elaboração e redação do relatório final de estágio		15 horas	

Fonte: Regulamento de Estágio da LEdoC, 2016b, p. 08.

Ao observar as tabelas 01 e 02, percebe-se que nas ementas das disciplinas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento são contemplados elementos do Estágio, e em relação às ementas de Estágio, também podemos encontrar elementos das disciplinas de Processos Educativos e Produção do Conhecimento. Assim, acredita-se se que ao articular elementos do Estágio as demais disciplinas, levando em consideração o período da Alternância, podemos favorecer a reflexão sobre o trabalho pedagógico do futuro profissional da educação, logo contemplar a práxis. No entanto, é necessário que os professores formadores, juntamente com toda comunidade acadêmica procurem desenvolver um trabalho articulador entre teoria e prática, para que o acadêmico tenha condições de refletir a prática pedagógica dentro de perspectivas sociais, culturais, políticas e econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

Entendemos que a Educação do Campo é uma educação de resistência a favor de uma educação voltada para a emancipação do sujeito do campo, desse modo, o Estágio Supervisionado e a Pedagogia da Alternância podem contribuir de maneira significativa com uma atitude crítica e reflexiva do futuro professor diante de seu trabalho, uma vez que o trabalho pedagógico docente deve ser visto como eixo articulador entre teoria e prática, logo, como práxis.

De acordo com a pesquisa realizada, acredita-se que o Estágio Supervisionado e a Pedagogia da Alternância são peças fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente, exigindo um olhar mais profundo em relação aos estudos científicos. Nota-se que tanto o Estágio Supervisionado e a Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG/Regional Goiás, procuram contribuir para com a atuação profissional de futuros profissionais da educação básica que atuarão com sujeitos do campo, no entanto, é necessário que o planejamento

das atividades de Estágio e demais disciplinas curriculares ocorram por meio de interação e reflexões entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; Et al. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, M. C. (org.) *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para a reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

ARROYO, M. G. Política de formação de professores (as) do campo. In: *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 27. N. 72, p. 157-176, 2007.

BARBOSA, A. I. C. *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB: do projeto às emergências e tramas do caminhar*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C.V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. In: *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89 – 106, 2016.

BRASIL. *Decreto n. 87.497*. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Brasília, DF, agosto de 1982.

_____. Câmara dos Deputados. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Lei n. 9394. Brasília, DF, dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Brasília, DF, maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Parecer CNE/36/2001*. Brasília, DF, dezembro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). *Parecer CNE/CEB 01/2006*. Brasília, DF, fevereiro de 2006.

_____. *Decreto n. 7.352*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRO-NERA. Brasília, DF, novembro de 2010.

FERNANDES, B. M. ; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa L. de. *O trabalho como elemento articular na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

KOSIK. K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C ; SÁ, L. M. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das Experiências-Piloto*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011.

_____. Educação do Campo: novas práticas construindo novos territórios. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012.

OLIVEIRA, M. A. Educação do Campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e a contribuições de Michael Foucault, Jugen Habermas e Paulo Freire. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

PEIXER, Z. I. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

PESSOA, J. M. Extensões do rural e educação. In: _____. *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora UFG, 2007.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (et al); PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade Teoria e Prática?* 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SILVA, A. S.; Et al. Sujeitos jovens do campo. In: CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (orgs.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores*. Brasília: PRONERA/ NEAD, 2006.

SILVA, L. H. Concepções & Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: Dilemas e Perspectivas. In: *Nuances: Estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, 2010.

_____. A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. In: *EcooS Revista Científica*, núm. 36, 2015.

UFG. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Resolução 731*. Define a política de Estágios da UFG para a formação de professores da Educação Básica. Goiânia, GO, maio de 2005.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – REGIONAL GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso*. Goiás, GO, 2016a.

_____. *Regulamento de Estágio do curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Goiás, GO, 2016b.

DIVERSIDADE NA ESCOLA: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PARA ALTERIDADE A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Elisandra Rios da Silva Pamponet¹; Hélivio Frank de Oliveira²

INTRODUÇÃO

A educação no contexto atual encontra muitos desafios em seu cotidiano e dentre eles está o de promover respeito às inúmeras diferenças existentes como as culturais, linguísticas, étnicas, gênero, religião, raciais e de condições sociais, baseado no reconhecimento do outro em sua alteridade. Os espaços escolares têm recebido atualmente alunos destes diversos grupos socioculturais, e infelizmente eles se tornam alvo de preconceito e discriminação por parte da cultura hegemônica. Esse tipo de tratamento com as diferenças possibilitará a formação de um cidadão crítico e participativo, o qual tem a consciência do seu verdadeiro papel na sociedade. Neste sentido, é importante que escola esteja

1 Docente da UEG e mestranda do PPG-IELT/UEG. E-mail: s_pamponet@hotmail.com

2 Docente da UEG e do quadro permanente do PPG-IELT/UEG. E-mail: helvio-frank@hotmail.com

preparada para trabalhar a diversidade, pois enquanto o sujeito ficar fundamentado apenas nos princípios da cultura dominante e não viver a alteridade, ainda haverá a desqualificação das culturas desses grupos minoritários e prejuízo nas relações sociais. Este artigo, de cunho bibliográfico, pretende compreender a questão da diversidade presente nas escolas e a importância da interculturalidade na educação, mostrando a possibilidade de usar o espaço da sala de aula para adotar tal perspectiva com o fim de promover uma educação para alteridade. A perspectiva intercultural pode contribuir no processo educacional, uma vez que ela vai além do reconhecimento formal da diversidade cultural apenas em aspectos teóricos, pois promove a interação entre essas culturas. A sala de aula torna-se um local propício para o reconhecimento das diferenças de cada grupo sociocultural e formar cidadãos críticos que aprendam a tratar o outro com alteridade nas relações sociais que começam na escola e pode refletir na sociedade em geral.

A escola recebe inúmeros alunos que participam dos mais diversos grupos socioculturais, sendo também um local que o preconceito e a discriminação está presente, seja através de discursos ou atitudes por parte de algumas pessoas da comunidade escolar. É de suma importância que a escola elabore propostas que venham atender as diversidades culturais existentes entre seus membros e que promova a interação entre essas culturas.

Diante desta realidade, que permeia tanto as escolas públicas quanto privadas, este artigo tem o objetivo de compreender a questão da diversidade na escola e a importância do uso da perspectiva intercultural na sala de aula com vistas a promover uma educação para a alteridade. Através de uma pesquisa de cunho bibliográfico em autores como Fleuri (2003, 2006), Canen (2001), Candau (2005, 2011), Freire (1996), dentre outros, esta discussão está dividida em três momentos.

O primeiro momento aborda a questão da discriminação e do preconceito que os grupos minoritários sofrem porque não se enquadram aos padrões da cultura hegemônica. Em seguida, passa-

-se a tratar sobre a diversidade cultural especificamente voltada para os ambientes escolares e os avanços alcançados a partir de alguns debates sobre o tema na área educacional. E por último, apresenta-se a importância da perspectiva intercultural na educação, a qual pode ser adotada pelas escolas para a promoção da alteridade entre os membros da comunidade escolar e que através deles, pode ser refletida na sociedade fora do contexto educacional.

DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NA DIVERSIDADE

A sociedade contemporânea está vivendo um momento em que há uma grande diversidade de etnias, religiões, culturas, gêneros e outros condicionantes socioculturais em seus diferentes espaços sociais que são comuns a todos. Neste contexto, podemos observar que práticas preconceituosas e discriminatórias estão presentes neste meio por parte de algumas pessoas, devido estes grupos minoritários não estarem condizentes aos padrões da globalização hegemônica.

Segundo Santos (1997), ao se tratar de uma globalização hegemônica, é comum que todas as culturas do planeta considerem os seus valores máximos como os mais abrangentes, no entanto, apenas a cultura ocidental tende a acreditar que os seus valores são universais e os demais são incorretos. Diante deste pressuposto, vale ressaltar que esta universalidade, de certa forma, é uma questão particular, uma vez que é universal segundo a perspectiva daquele que acredita ser correto e um padrão a ser seguido por toda sociedade.

Infelizmente, a partir desta crença, vários estereótipos são criados em relação a tudo o que se torna diferente dos padrões hegemônicos e parte da sociedade utiliza justamente dos padrões de significações que consideram corretos e que estão de acordo com suas concepções e culturas para qualificar um outro grupo sem considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. Diante desta realidade, as culturas que não condizem com os seus prin-

cípios ditos universais são desqualificadas, e deste modo, estas pessoas que têm atitudes discriminatórias se esquecem que cada grupo tem a sua particularidade e merecem ser tratados em um contexto de alteridade.

Conforme aponta Fleuri (2003), este problema de encontro e do conflito de culturas é antigo e só recentemente que passou a haver um amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais. Contudo, esse problema ainda tem sido resolvido por alguns se valendo de perspectivas etnocêntricas que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. Nesse processo, é visível a discriminação que certos grupos sofrem por consequência de fazer parte de um grupo que se enquadra em alguma diversidade e não atendem aos padrões culturais esperados pela sociedade hegemônica.

No que diz respeito ao termo diversidade, o qual está tão em voga na atualidade, Ortiz (1999, p.81) salienta que ele está relacionado a fenômenos de naturezas diversas.

Primeiro a tipos de formações sociais radicalmente distintas – tribos indígenas, etnias, civilizações passadas e nações. [...] Segundo, enquanto diferenciação intrínseca à própria modernidade-mundo: indivíduo, movimento feminino, homossexual, negro, crise de identidades, etc.

A partir desta definição, podemos observar que vários indivíduos se encaixam em alguma diversidade e que não é comum encontrarmos grupos que sejam homogêneos em sua totalidade, sempre teremos alguém que se enquadra em alguma diversidade e precisamos saber lidar com esta realidade. Ao se falar em diversidade, Abramowicz (2006, p. 12) diz que a mesma pode “significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou semelhança”.

Podemos observar neste sentido que onde há diversidade há diferença, contudo, como afirma Ortiz (1999, p. 82) a “diversida-

de cultural não pode ser vista apenas como uma ‘diferença’”, visto que toda “diferença” é produzida socialmente sendo portadora de sentido simbólico e histórico”. Neste sentido, Costa (2008) corroborando com Ortiz (1999) assevera que a diferença não é marca do sujeito, mas sim uma marca que o constitui socialmente e que, infelizmente, ser diferente ainda significa ser excluído e/ou sub-representado nas instâncias sociais e passa a influenciar algumas atitudes de discriminação na sociedade.

Como podemos verificar em nossa realidade, a dificuldade em conviver com as diferenças provoca relações de conflitos e preconceitos, visto que na maioria das vezes são atribuídos a determinados grupos algumas características, comportamentos e julgamentos a partir de percepções e interpretações distorcidas da realidade. Além disso, algumas pessoas de forma errônea, atribuem características generalizadas e estereotipadas de um grupo específico a todos os indivíduos que pertencem a ele, como se todos os sujeitos por participarem desse grupo em comum fossem iguais e se esquecem das particularidades intrínsecas de cada indivíduo.

Diante destas possíveis particularidades existentes em cada sujeito, é importante que nestas diversidades seja reconhecido que o outro é sim diferente e que ele também pode ocupar a mesma posição social que aquele que se encaixa aos padrões da cultura hegemônica. É imprescindível que estas diferenças não venham desqualificar o sujeito pela sua condição de minoria, visto que todos podem ocupar posições iguais.

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

No âmbito educacional, seja na esfera pública ou particular, nós, como docentes, temos uma grande responsabilidade de desenvolver propostas pedagógicas que venham reduzir e abolir as barreiras do preconceito, visto que constantemente as escolas recebem alunos de diversos contextos socioculturais que possuem suas particularidades e as mesmas precisam ser respeitadas. É possí-

vel notar que as escolas estão repletas de culturas que muitas vezes são menosprezadas pela cultura dominante sem que haja o devido reconhecimento da importância que essas culturas têm para o seu povo e o que elas podem contribuir com as demais.

No cotidiano escolar é possível observar que a discriminação e preconceito podem estar presentes no discurso e atitudes de vários membros da comunidade escolar, sejam eles alunos, professores, técnicos administrativos, dentre outros. Esse discurso preconceituoso pode ser observado até em alguns livros didáticos, nos quais determinados autores trazem uma proposta que acabam desvalorizando, discriminando e desqualificando alguns grupos sociais por serem diferentes em algum sentido que não atende a cultura dominante.

Não é porque na diversidade há diferença que estas não podem ser tratadas com igualdade e equidade de direitos a fim de promover atitudes de alteridade entre seus membros e uma educação com qualidade que derrube as barreiras do preconceito. É possível sim, que todos sejam tratados com igualdade de direitos, desde que este seja um objetivo a ser alcançado pela escola. Segundo Candau (2005, p. 19), “não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice”.

É visível que as escolas, principalmente as públicas, têm recebido vários alunos que possuem as mais diferentes particularidades culturais e sendo assim, elas precisam estar preparadas para trabalhar com estes alunos, promovendo o que está presente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), no seu artigo 3º, quando afirma que é necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Segundo Santos (2008), tratando-se da diversidade na educação, não se deve pensar apenas nas minorias ou em crianças com

deficiências, mas tal fato é muito mais amplo e remete a todos nós seres humanos como únicos e diferentes uns dos outros. Todos os alunos têm direito ao acesso e permanência na escola com as mesmas igualdades de condições e sendo respeitadas independente de suas diferenças. Para a autora, a diversidade abrange as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais.

Segundo Fleuri (1999), a preocupação com uma educação que respeitasse a diversidade cultural surgiu na América Latina a partir dos anos cinquenta, período em que os movimentos de “cultura popular” e que posteriormente passaram a ser chamados de “educação popular”, colaboraram significativamente para a promoção de componentes culturais dos diversos grupos populares. Entretanto, pode-se dizer que os estudos recentes em diversas áreas de saber a respeito das relações multiculturais, transculturais e interculturais trazem contribuições para se repensar a práticas educativas sob novas perspectivas.

O multiculturalismo, o transculturalismo e o interculturalismo na educação constituiu um grande avanço nas práticas pedagógicas em relação ao que se prega no monoculturalismo, contudo, é importante ressaltar a diferença entre esses termos. Fleuri (2003, 2006) reforça que além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam em cada uma de suas propostas individuais, a riqueza desse debate consiste justamente nas múltiplas perspectivas que se interagem e não se reduzem a um único código e modelo que seja transferido universalmente. Independente do termo utilizado, esses debates propõem o respeito às diferenças de modo que elas possam ser integradas em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.

Para o autor, o multiculturalismo compreende uma situação em que grupos culturais diferentes convivem um do lado do outro, mas não tem a necessidade de interagir entre si. O trans-

culturalismo identifica os elementos, valores e relações sociais semelhantes que há em comum nas diferentes culturas, no entanto, também não há interação. Já o interculturalismo, ultrapassa as perspectivas anteriores, pois nesta proposta as pessoas de culturas diferentes se interagem diante do reconhecimento dos aspectos que são diferentes entre cada uma delas, de forma que nenhuma cultura se sobrepõe a outra considerando como mais importante. A partir dessas conceituações, se torna viável a adoção de uma perspectiva intercultural na educação atual para o trabalho com as diferenças encontradas nos ambientes escolares, uma vez que ela reconhece o valor intrínseco de cada cultura defendendo o respeito mútuo entre os mais variados grupos identitários.

Conforme salienta Candau (2011), percebe-se que as diferenças legitimadas no processo educativo têm sido concebidas por pesquisadores que abordam tendências multi/interculturais e inclusão em educação como realidades sócio históricas em processo contínuo de (re)construção, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. Neste contexto, ela aponta que o grande desafio educacional tem sido reconhecer e valorizar as diferenças positivamente em suas marcas identitárias, e, simultaneamente, combater as tendências em transformá-las em desigualdades, evitando que os indivíduos a elas referidos se tornem objeto de preconceito e discriminação por parte de outros.

Oliveira, Canen e Franco (2000) afirma que esta questão da diversidade vem gerando intensos debates em várias instâncias da vida política, social e acadêmica, promovendo reflexões e ações em torno de perspectivas viáveis que possam contemplar esta pluralidade de culturas, crenças e condutas. Apesar das dificuldades existentes, felizmente é possível verificar que nos últimos anos várias políticas afirmativas em favor das minorias no campo educacional têm sido formuladas propondo que diferentes grupos e culturas possam conviver democraticamente, firmados no respeito à diferença de cada um e na igualdade de direitos. Estas políticas tendem a contemplar os vários tipos de diversidade existentes na

sociedade atual, configurando uma proposta de reconhecimento do direito do outro e de igualdade de oportunidades, valorizando uma educação para alteridade nos espaços escolares.

Segundo Fleuri (2006), os temas relacionados à diferença e identidade sociocultural, assim como o reconhecimento da multiculturalidade e da perspectiva intercultural na educação, passaram a aparecer com mais ênfase a partir do desenvolvimento de alguns documentos e propostas como: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, políticas afirmativas que contemplam as minorias étnicas, reconhecimento dos movimentos de gênero, valorização das culturas infantis e de movimentos da terceira idade, inclusão de pessoas com deficiências na escola regular em diferentes processos educativos e sociais. A partir destas políticas e movimentos, ao longo dos anos vem sendo desenvolvidos em espaços educacionais algumas reflexões e propostas que visam valorizar os direitos humanos de cada um em sua diversidade.

Observa-se que ainda existem vários espaços que colocam barreiras e têm certa dificuldade em conviver harmoniosamente com a diversidade. Diante desta realidade, não há lugar mais adequado e propício para iniciar as mudanças do que o espaço escolar, o qual pode ser um ponto de partida para a mudança na comunidade externa. A escola precisa ir além da sua dimensão de promover a construção de conhecimentos relacionados a ciência para a formação do intelecto do aluno, pois ela precisa também promover uma educação para a alteridade, que pode ser manifestada “nas ações, nos saberes, nas opções e nas interações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos” (FLEURI, 2006, p. 514).

A educação tem um papel decisivo nesse processo de resistência às culturas hegemônicas com vistas a promover o diálogo e refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas. É importante que a escola busque promover estímulos para a prática de uma educação intercultural, uma vez que é nessa perspectiva que é possível promover a interação entre os sujeitos de culturas diferentes. O respeito pela diversidade de identidades existentes no espaço

escolar pode conseqüentemente ser refletido satisfatoriamente na sociedade através de seus alunos que aprenderam a conviver com a diversidade se colocando no lugar do outro de uma forma crítica.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL PARA A PROMOÇÃO DA ALTERIDADE NA SALA DE AULA

Diante da complexidade que é lidar com as diferenças na sala de aula, a educação intercultural se torna válida para ser discutida, refletida e aplicada nos espaços educacionais, uma vez que ela tem a capacidade de fomentar o diálogo e a relação entre as culturas, contribuindo no processo educacional com ações que refletirão na promoção da alteridade em sala de aula. Quando o sujeito tem a oportunidade de interagir com culturas diferentes é possível que ele mude a sua forma de compreendê-las, assumindo outros pontos de vista a partir de uma nova interpretação da realidade ou da relação social que está no seu meio de convivência. Quando se fala de educação intercultural, Nanni (1998 *apud* FLEURI, 1999) a define como um processo complexo e multidimensional que envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões como por exemplo: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. Este tipo de educação não se reduz apenas a uma simples relação de conhecimento, mas da interação entre os sujeitos, significando troca e reciprocidade de pessoas vivas com rostos e nomes próprios, junto ao reconhecimento dos seus direitos e sua dignidade. Nesse processo há uma relação que vai além da dimensão individual do sujeito e envolve identidades culturais diferentes.

O trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à

diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade e de oportunidades. (FLEURI, 2003, p.17, grifo do autor)

Para a consolidação dessa perspectiva nos ambientes escolares, Nanni (1998 *apud* FLEURI, 1999) defende que é necessário que a escola adote algumas condutas, mudando a sua realidade caso seja necessário e apresenta algumas premissas para a prática de uma educação intercultural nesses espaços. Primeiro, ele acredita que é preciso realizar o princípio da igualdade de oportunidades, de forma que os grupos populares não sejam tratados como cidadãos de segunda categoria, mas que esses tenham reconhecidos seu papel ativo na sociedade durante a elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. É importante que a escola repense as suas funções, conteúdos e métodos, de modo que supere o caráter monocultural encontrado em algumas realidades.

Em segundo lugar, é preciso que os livros didáticos sejam reelaborados e que se adote técnicas e instrumentos multimediais. Segundo o autor, a prática educativa da contemporaneidade requer profundas transformações no modo de educar, uma vez que ela é estimulada a se tornar cada vez mais interdisciplinar e multimodal. O autor reforça que se torna necessário utilizar técnicas e metodologias ativas que acompanhem a realidade dos alunos, entretanto, o que mais necessita de transformações são os livros didáticos que são construídos a partir da cultura oficial hegemônica. O terceiro, e último ponto a ser ressaltado, é a formação e requalificação dos professores, se configurando como o elemento decisivo, visto que é a partir de suas práticas em sala de aula que acontecerá o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. Para ele, é fundamental que a formação dos professores supere a perspectiva monocultural e etnocêntrica que permeia nos modos tradicionais de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e atuar diante das situações concretas.

Nas palavras de Candau (2011, p. 241):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Canen (2001) assevera que é muito importante a multiculturalidade e interculturalidade fazerem parte do currículo dos cursos de formação inicial e continuada e que esses temas também participem do cotidiano escolar e sejam refletidos criticamente. Segundo a autora, em uma perspectiva intercultural crítica, essa reflexão pode ser um caminho para uma “formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais” (CANEN, 2001, p. 224).

Uma boa formação docente permitirá que o docente tenha ciência de conteúdos e práticas que podem ser adotadas em sala de aula para que a interculturalidade seja trabalhada e incentivada entre seus alunos. Esse conhecimento capacitará o docente a desenvolver sua criticidade desde a escolha do livro didático que será adotado até a elaboração e execução de seus planejamentos de aula e de projetos que serão trabalhados no ano letivo.

Apesar de atualmente existir o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a escola pública, o qual oferece certa autonomia para os professores escolherem quais livros adotarão para a realização do processo ensino-aprendizagem durante o ano letivo, podemos ver que até hoje os livros didáticos são elaborados baseados na cultura hegemônica oficial. Pode-se perceber que eles continuam seguindo algumas tendências do monoculturalismo e deixam sobrepôr suas interpretações dos fatos, de modelos de comportamento, de valores e outras concepções que se diferen-

ciam de cultura para cultura. Com esta prática eles desconsideram a existência das múltiplas culturas existentes no universo da sala de aula e que estes alunos que têm as suas culturas representadas e julgadas pela cultura hegemônica de forma preconceituosa e discriminatória são usuários desses livros no cotidiano escolar.

Enquanto professores, é preciso também ter muito cuidado para que as nossas concepções não sejam consideradas como a única verdade, pois através de nossas falas e atitudes em sala de aula, reforçamos um currículo oculto que muitas vezes sobrepõe ao currículo oficial. Sendo assim, ainda que os livros didáticos tenham uma concepção intercultural e seja oferecida uma formação adequada aos professores nos cursos de formação inicial e continuada, se o professor não tiver o interesse de atender esta proposta, ele continuará ministrando aulas que valorizam os ideais etnocêntricos. O papel do professor é fundamental para desenvolvimento de uma proposta intercultural e de dialogicidade crítica em sala de aula.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1996, p.127)

A partir do momento que o professor se preocupar com o desenvolvimento de propostas de ensino valorizando a perspectiva intercultural, simultaneamente ele estará promovendo uma educação para alteridade. A interpretação e o entendimento das diferentes identidades culturais, o se colocar no lugar no outro nas relações interpessoais, o tratar o outro com respeito e igualdade

de direitos será uma prática comum e natural entre aluno/aluno, professor/aluno e professor/aluno/sociedade.

Segundo Fleuri (2003), a educação na perspectiva intercultural, por construir uma relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, tem a capacidade de criar contextos interativos e que justamente por estar conectado dinamicamente com os diferentes contextos culturais onde os sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e formativo. A educação, neste sentido, não se restringe à formação de conceitos, valores e atitudes baseadas em relações unidirecionais, lineares e hierarquizantes, mas passa a formar o aluno para o exercício da cidadania, estabelecendo uma relação pacífica e construtiva com o diferente.

Freire (1996) em sua concepção de educação intercultural, defende que o diálogo é indispensável na culminância de um mundo melhor e também é a possibilidade de ir ao encontro do outro estabelecendo relações harmoniosas com ele. É pelo diálogo que os seres humanos mantêm relação entre si e com o outro, além do conhecimento de si com o mundo a que pertence. O autor, ao lutar contra a exclusão social daquele que não atende aos padrões hegemônicos da sociedade, valoriza o reconhecimento do outro em sua alteridade e identidade, incentivando o acolhimento e o processo de interação e reciprocidade entre grupos de culturas distintas. Conforme aponta (FLEURI, 2003, p. 30), “o reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo em sua alteridade”.

Neste contexto de educação, é possível escutar a voz do diferente que emerge de uma cultura singular e que precisa dialogar criticamente para se consolidar socialmente com respeito e igualdade de direitos. Para que esse diálogo aconteça de forma proveitosa é importante que o outro esteja solícito para ouvir e compreender não através de uma aceitação passiva, mas de uma maneira crítica e ativa, entendendo que todas as culturas têm o seu valor e precisam ser respeitadas.

É importante ressaltar que a educação intercultural não deve se reduzir a apenas algumas atividades que são realizadas em momentos esporádicos em algumas datas comemorativas ou deixar por responsabilidade de alguma disciplina especificamente. Ela precisa se tornar uma cultura da escola, para que seja algo constante na sala de aula, se fazendo presente no cotidiano e que seja responsabilidade de todos os professores envolvidos no processo educacional. Sendo assim, o aluno terá inúmeras oportunidades de conhecer e valorizar as diferentes culturas presentes no cotidiano de seus colegas e a escola se tornará um espaço de reconfiguração das relações humanas que poderá promover a alteridade, se situando lugar de transformação social.

CONCLUSÃO

É de suma importância que a escola elabore propostas que venham atender as diversidades culturais existentes entre seus membros e que promova interação entre essas culturas. O reconhecimento e o respeito das diferenças culturais existentes no ambiente escolar podem contribuir para a inclusão social, sendo uma alternativa para minimizar as exclusões sociais até mesmo fora dos muros da escola, uma vez que os alunos podem se tornar multiplicadores dessa prática na sociedade.

Foram grandes os avanços voltados para educação no que diz respeito ao trabalho com as diversidades culturais, que se consolidaram após a realização de vários debates e reflexões, contrariando a concepção monocultural de educação baseada na cultura hegemônica. Várias concepções surgiram, como por exemplo, o multi/trans/interculturalismo e dentre elas, a perspectiva intercultural da educação é a que mais vem ao encontro das necessidades da escola no intuito de promover a alteridade entre seus alunos e demais participantes do processo educativo.

A educação intercultural não leva em consideração apenas o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito informativo,

mas promove a interação de grupos culturais distintos, chamando a atenção para o reconhecimento e valorização do outro em sua alteridade e identidade. Nesta perspectiva, é fundamental que o professor se interesse e procure meios para desenvolver este tipo de educação no cotidiano escolar, visto que ele é um agente fundamental para o fracasso ou sucesso da interculturalidade na sala de aula.

Vale ressaltar que não é porque se trabalha a interculturalidade nas escolas que os problemas relacionados à discriminação de grupos minoritários serão resolvidos, contudo, já é um começo, um avanço para o sistema educacional. Ao tratar a educação a partir de uma perspectiva intercultural, é possível promover um diálogo crítico com as diferenças, as quais, precisam ser reconhecidas porque cada grupo tem sim a sua particularidade, e ao mesmo tempo, possibilita reconhecer que a diferença não autoriza tratar o outro com desigualdade. Todas as pessoas merecem e devem ser respeitadas e valorizadas em sua diversidade, sendo tratadas com igualdade e equidade de direitos. Diante deste desafio, a sala de aula é um espaço propício e que se torna uma alternativa para ser aproveitada, visando o desenvolvimento da alteridade e formação do sujeito crítico que estará convivendo com a diversidade cultural presente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez, 2011.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n° 77, dez., 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE*; Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277- 289, maio/ago. 1999.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, Mai / Jun / Jul / Ago, 2003.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.* Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, Mai / Ago, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Renato José de Oliveira; CANEN, Ana; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 113-126, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. *Lua Nova*, n. 47, p. 73-89, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, Unicamp, n° 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Ivone Aparecida. *Diversidade na educação: uma prática a ser construída na educação básica*. 40 f. Caderno temático apresentado

ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Cornélio Procópio, PR. Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2008.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E O ESTÁGIO NO CIRCO LAHETO

Ana Paula Btedini Brandão¹; Mariana do Vale Moura²;
Tainara Alves dos Santos Caetano³; Carime Rossi Elias⁴

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado tem como objetivo fazer uma reflexão inicial sobre uma experiência de estágio curricular obrigatório no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás realizado fora de um espaço convencional de educação, em uma ONG (Organização Não Governamental) chamada Circo Laheto, que desenvolve um projeto social desde 1994. Consideramos que a experiência de estágio em um circo permite uma série de reflexões importantes para a nossa formação docente. O Circo Laheto atende cerca de

-
- 1 Graduada do curso de Pedagogia, do 6º período, da Universidade Federal de Goiás. Email: anabtedini@gmail.com
 - 2 Graduada do curso de Pedagogia, do 6º período, da Universidade Federal de Goiás. Email: nanavmoura@gmail.com
 - 3 Graduada do curso de Pedagogia, do 6º período, da Universidade Federal de Goiás. Email: tainara.tas@gmail.com
 - 4 Orientadora do trabalho. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás

120 crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nos turnos matutino e vespertino, oferecendo, no contraturno escolar, desde oficinas com equipamentos circenses específicos como malabares, rola-rola, perna-de-pau, até práticas pedagógicas envolvendo atividades de leitura e escrita, teatro e matemática. O recorte escolhido neste texto tem como norte a compreensão dos conceitos de educação formal, não formal e informal, a partir de Bruno (2014) com o intuito de pensar quais destas modalidades de educação são desenvolvidas no circo e como elas podem afetar a nossa formação e a nossa prática docente a partir da experiência que estamos realizando. Para alcançar esse objetivo nos valem de um conjunto de elementos como: estudo do documento/projeto “Arte, Circo e Cidadania” buscando as características principais do trabalho realizado no Circo; discurso de um arte-educador que vivencia diariamente a realidade do Circo e nossas próprias observações e experiências enquanto estagiárias neste ano de 2017. Como conclusão, descobrimos que as diferentes modalidades de educação: formal, informal e não formal (BRUNO, 2014) coexistem nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Circo Laheto, talvez com uma predominância da modalidade não formal. Também apresentamos uma reflexão sobre a importância de se olhar para outras formas de educação sob diferentes perspectivas que vão além da sala de aula pois elas podem contribuir para a formação docente na medida em que apresentam algumas possibilidades de intersecção com a escola.

O objetivo deste texto é compreender as modalidades de educação formal, não formal e informal e estabelecer algumas possíveis implicações destes conceitos na formação docente a partir de uma reflexão inicial sobre uma experiência no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. O estágio foi realizado em uma ONG (organização não governamental), localizada em Goiânia, chamada Circo Laheto. Para tanto, em um primeiro momento fazemos uma exposição sobre o Circo Laheto, seu modo de funcionamento e

objetivos do projeto social. Em um segundo momento, estudamos os conceitos de educação formal, não formal e informal a partir de Bruno (2014) para tentar compreender em qual dessas modalidades de educação o circo se encaixa para, em um terceiro momento, refletir sobre possíveis reverberações na formação docente a partir de nossas vivências.

CIRCO LAHETO

O projeto Arte, Circo e Cidadania, desenvolvido pelo Circo Laheto, oferece atividades da arte circense para crianças e jovens que estudam na rede pública de educação de Goiânia. Atende cerca de 120 crianças e jovens, de 6 a 18 anos, no contraturno escolar, desenvolvendo atividades com equipamentos circenses como o tecido acrobático, perna de pau, malabares, monociclo, bem como outras atividades como oficinas de palhaço, teatro, música, matemática, leitura e escrita.

A partir do ano de 2000 foi criada a Escola de Circo Laheto, que passou a funcionar no Parque da Criança, com atividades focadas no estudo, pesquisa e trabalho com crianças e adolescentes advindas de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como também, “no atendimento às crianças e jovens em situação de rua e de risco” (Projeto Arte, Circo e Cidadania, 2011, p. 2)

Segundo o documento, os frutos colhidos pelo projeto podem ser percebidos no contato com as crianças e adolescentes que dele participam. Elas aprendem a se desenvolver de maneira responsável e crítica, a partir das relações individuais e coletivas. Após alguns meses de atividade já é possível observar que elas começam a mediar os conflitos pelo diálogo, e não pela violência; manifestam interesse pela vida da/na comunidade e escola; o rendimento escolar melhora; o senso de responsabilidade e o cuidado com o meio ambiente tendem a melhorar, dentre outras mudanças no sentido da promoção da cidadania.

O objetivo geral do projeto é

utilizar a arte circense e a arte-educação, como instrumentos de trabalho na construção de um diálogo pedagógico, no contexto da educação popular, com perspectivas de promoção do desenvolvimento humano, da cidadania, da inclusão e transformação social além de fortalecimento de políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente. (Projeto Arte, Circo e Cidadania, 2017, p. 06)

E, para que o objetivo seja alcançado, de acordo com o documento, o ensino e o aprendizado são estimulados de forma que a teoria e prática sejam integradas, bem como o uso interdisciplinar de conceitos como ludicidade e responsabilidade, saberes científicos e populares, também procurando formar uma consciência crítica e postura responsável perante a sociedade. A metodologia do projeto segue uma formação multidisciplinar, de acordo com o texto. Nela, as crianças e os adolescentes interagem durante todo o processo de aprendizado entre si e com os arte-educadores, aprendendo a trabalhar no coletivo por meio do diálogo.

O CIRCO EDUCA?

“Eles deveriam entender que, apesar de um espaço informal, aqui acontece educação também.” (Mayke – arte-educador do Circo Laheto)⁵

André diz que a formação docente “tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

5 Segundo depoimento dado em entrevista realizada pelas estagiárias Ana Paula Btedini, Elizete Oseias da Silva e Rejane Alves Pereira, Mayke Nogueira de Sousa, o palhaço Zé Butina, iniciou suas atividades no circo como aluno, aos 13 anos e depois tornou-se arte-educador.

Pode-se compreender, deste modo, que a formação profissional docente deve ser contínua e diversificada e, portanto, envolver diversas experiências educativas que podem contribuir para qualificar as práticas pedagógicas em sala de aula e em outros contextos educacionais com os quais entramos em contato. Um primeiro contato direto com a prática do ser professora/professor em um curso de formação docente é o estágio obrigatório. No nosso caso, o estágio curricular obrigatório se dá em contexto não escolar, no Circo Laheto.

Para pensar este contexto nos valem os conceitos de educação formal, não formal e informal para compreender algumas reverberações na nossa formação docente. Essa discussão é importante na medida em que permite que ampliemos nosso conceito de educação e, deste modo, possamos perceber também outras possibilidades de educar.

Segundo a autora Bruno, a educação formal acontece quando

ambientes e contextos são normalizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. Aqui as finalidades prendem-se com objectivos relativos ao ensino-aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normalizados por lei. Desta forma, a educação formal requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das actividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores; tem um carácter metódico e organiza-se por idades/níveis de conhecimento. O resultado esperado é a aprendizagem efectiva, certificação e atribuição de diplomas que capacitam os indivíduos a seguir para níveis e graus mais avançados (BRUNO, 2014, p. 13).

A escola brasileira se encaixaria, portanto, na modalidade de educação formal porque faz parte de um sistema educacional nacional pensado dentro das esferas municipais, estaduais e fede-

rais. Além disso, ela é caracterizada como um local específico e especializado onde há objetivos definidos de maneira mais geral (dentro da Constituição brasileira, do Plano Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros) e de maneira mais específica, considerando os contextos das realidades locais de cada escola (Projetos Político Pedagógicos, por exemplo). Na escola, as turmas organizam-se por idades e séries pensando suas rotinas a partir das características de cada etapa escolar e tem como objetivo geral facilitar os processos de ensino visando à aprendizagem, como caracteriza a autora Bruno.

Já a educação não formal é caracterizada pela autora como

o local, espaço ou território onde se educa, assume-se como outra das questões fundamentais nesta distinção, pois acompanha as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais, seja em locais onde existem processos interactivos intencionais. O contexto ou situação educativa constrói-se em ambientes de acção construídos colectivamente e a participação, regra geral, é voluntária. (...) na educação não formal a finalidade consiste em abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como das relações sociais que este estabelece. Neste sentido capacita-os para se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Aqui os objectivos não são dados previamente, constroem-se na interacção, gerando um processo educativo, voltado para e a partir dos interesses e necessidades de quem participa. A educação não formal não é organizada por níveis, idades ou conteúdos e pode actuar sobre aspectos subjectivos de um grupo (cultura política, laços de pertença, identidade colectiva, processos de cidadania colectiva e pública do grupo. (BRUNO, 2014, p. 13 -14)

Podemos considerar a educação não formal, de certa forma, mais livre de regras do que a educação formal escolar, no sentido

de que nela não há a obrigatoriedade de seguir os parâmetros definidos para a educação nacional e, nesta perspectiva, há uma identificação com a educação desenvolvida no circo. Também não há a obrigatoriedade de frequência, pois a participação no Circo depende somente da inscrição que deve ser feita pelos pais da criança. Na educação não formal os objetivos podem ser alterados durante o processo educativo de acordo com os interesses e necessidades dos participantes, o que demonstra certa flexibilidade em relação ao local, ao particular do grupo envolvido. Também neste sentido há uma certa relação com a educação não formal desenvolvida no circo na medida em que, para além dos objetivos gerais, que são fixos, há objetivos específicos que variam, em geral relacionados a demandas surgidas de observações da comunidade, dos grupos e das próprias crianças.

A partir da conceituação de Bruno (2014), percebemos que há pontos de confluência entre a educação formal e não formal, neste caso escola e circo, como o fato de ambas tentarem formar para a cidadania, por exemplo. Outro elemento de confluência é a utilização, em ambas as modalidades, de métodos e de metodologias. No entanto, no caso do circo, nossas observações apontaram para metodologias que utilizam mais o corpo e também para uma ludicidade nas práticas pedagógicas.

Um outro elemento diferenciador parece ser o nível de pressão de forças exteriores em relação aos dois tipos de educação. Enquanto há forças exteriores que atuam diretamente sobre a escola – leis, salários dos professores, políticas educacionais – os elementos que influenciam a educação não formal não o fazem diretamente, mas aparecem como efeito indireto da situação social e das políticas em geral, por exemplo, na situação atual de nosso país, onde as verbas para projetos sociais estão sendo drasticamente reduzidas pelos governos federal, estadual e municipal, os projetos sociais sofrem estes efeitos de cortes nos orçamentos. No circo, por exemplo, neste ano de 2017, foi suspenso o almoço que era dado para as crianças, ficando apenas os lanches do turno

matutino e vespertino. Além disso, a educação não formal pode acontecer a partir do incentivo da sociedade civil, de ONG's, de projetos pessoais e assim por diante.

Em relação à educação informal, a autora indica que

no âmbito da educação informal o agente do processo de construção do saber situa-se nas redes familiares e pessoais, ou nos meios de comunicação. Aqui os espaços educativos não estão delimitados e são fortemente marcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, gênero, religião, etnia, marcados pela espontaneidade dos ambientes, onde as relações sociais se definem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. A educação informal está associada ao processo de socialização dos indivíduos, e, neste sentido, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar segundo valores e crenças do grupo a que se pertence ou se frequenta. A educação informal é um processo permanente e não organizado: os conhecimentos não são sistematizados, são transmitidos a partir da prática e da experiência anteriores, e atua no campo das emoções e sentimentos. (BRUNO, 2014, p. 15)

Sendo assim, a educação informal perpassa uma organicidade do aprender na medida em que se aprende e se educa no contato com a superfície do mundo, sem necessariamente entrar no *modus operandi* do “estou em um ambiente no qual devo aprender”. A educação informal, principalmente na era digital, pode acontecer em todos os espaços – reais ou virtuais – e a qualquer instante. Ela está presente nos contextos de educação formal e não formal, pois desde crianças até a fase adulta nós carregamos essa bagagem da vida, da experiência, dos contextos familiares, das formas de ver e estar no mundo para os ambientes educacionais. No circo, por exemplo, a educação informal acontece, por exemplo, nos relacionamentos interpessoais entre as crianças, e/ou nos

momentos em que não há atividades específicas a serem feitas mas as crianças continuam interagindo entre si.

CONCLUSÃO

É muito mais que simplesmente aplicar oficinas de técnicas circenses em projetos sociais. É sim, uma proposta político-pedagógica que aposta no desenvolvimento criativo e na construção da cidadania a partir dos saberes, necessidades e potencialidades das crianças, adolescentes e jovens das classes populares. (Cláudio Barría - Circo Social do SER, p.07)

A partir das nossas observações e nossas práticas pedagógicas no estágio, e das reflexões que desenvolvemos neste texto, acreditamos que o circo é um espaço educativo no qual convivem as diferentes modalidades de educação: formal, não formal e informal. Tais modalidades mantêm entre si relações de complementaridade e, no caso do circo, acreditamos que haja uma predominância da modalidade de educação não formal, na medida em que não há o objetivo de avançar em relação a níveis e/ou graus, como existe na educação escolar. Ainda que se busque, a partir do acompanhamento pedagógico nas oficinas de leitura e escrita e de matemática, por exemplo, uma melhora no desempenho escolar, podemos dizer que haja uma tentativa de cooperação entre as atividades desenvolvidas no circo e a educação formal escolar.

A educação informal também está presente no Circo, por exemplo, nas relações que as crianças estabelecem entre si, longe dos olhos dos educadores, nas brincadeiras etc. Em relação ao processo de formação docente proporcionado pelo estágio obrigatório no circo, nos permitiu perceber que a educação não se limita ao espaço escolar, mas acontece em muitos outros espaços. No circo nos deparamos com situações diferentes do que uma escola poderia nos proporcionar e, neste sentido, esta vivência

nos permitiu pensar as práticas pedagógicas de forma mais lúdica, criativa e coletiva. As experiências no circo nos fizeram refletir sobre possibilidades de outras formas de educar mesmo dentro da sala de aula.

Assim concluímos que esta vivência tem enriquecido nossa formação na medida em que abre possibilidades para pensar os processos educativos de forma mais ampla, incluindo suas intencionalidades. No Circo Laheto, percebemos que a intenção é incentivar a transformação social e pessoal, o que afeta, direta ou indiretamente, a todos os participantes do projeto - crianças, adolescentes, docentes, arte-educadores, estagiários.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Revista Educação, v. 33, n. 3, 2010.

BRUNO, Ana. *Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos*. Revista Mediações, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

CIRCO LAHETO. *Projeto Arte, Circo e Cidadania*. Goiânia: 2011. CIRCO LAHETO. *Projeto Arte, Circo e Cidadania*. Goiânia: 2017.

EU APRENDI COM VOCÊS - O ESTÁGIO COMO UM CAMINHO DE TROCA DE CONHECIMENTOS ENTRE ESTAGIÁRIOS E EDUCANDOS.

Priscila Marques de Souza¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata as experiências no campo de estágio em uma Escola Municipal, apresentando o funcionamento desta instituição. Discorre as relações estabelecidas no ambiente escolar e entre os pares desta comunidade. Narra o processo de construção do Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, os teóricos estudados para sua elaboração, as observações feitas no campo de estágio e as mediações pedagógicas. Expõe a importância da prática pedagógica para a formação dos graduandos em Pedagogia, ressaltando a necessidade de uma ação reflexiva, dinâmica, criativa, motivadora, que desperta o desejo de aprender nos estudantes. Discorre sobre os sujeitos inseridos na modalidade de ensino Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), seus anseios e os desafios por eles encontrados na realização des-

1 Pontifícia Universidade Católica de Goiás. primibi@hotmail.com

te fazer educativo. Discute o trabalho como tema constituinte da transdisciplinaridade no currículo da EAJA. Trata da cidadania como princípio importante da sociabilidade humana, levando o educando a refletir sobre seu papel na sociedade, assumindo seus direitos e deveres. Busca no método dialógico alicerce para a construção do saber, a interação como ponte entre os pares e o conhecimento. Salienta as contribuições dos estagiários no processo ensino-aprendizagem dos educandos, considerando as peculiaridades desta modalidade de ensino. Reconhece a contribuição de Paulo Freire para uma prática pedagógica humanista e as orientações de Ilma Passos Alencastro Veiga para fazer acontecer uma aula significativa. Conclui que o professor em sua prática pedagógica, tem um papel fundamental para o desenvolvimento do educando, propiciando a autonomia nos estudos e auxiliando-o a reconhecer-se como sujeito de sua história.

Este trabalho desenvolveu-se com a proposta de relatar as experiências vivenciadas por um grupo de dezesseis estagiários na disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental – Modalidade EJA, do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em uma Escola Municipal de Goiânia, em 2016/2 e 2017/1. Esta instituição atende no noturno, alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

O objetivo do trabalho, desenvolvido em turmas agrupadas de 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries; turmas individualizadas de 5ª série e 6ª série, era compreender como se estabelecem as relações entre os pares da comunidade escolar, o processo ensino-aprendizagem e, contribuir para o desenvolvimento do aprendizado dos sujeitos da EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, como denominado no município de Goiânia). Por se tratar de uma clientela de EJA (Educação de Jovens e Adultos), em que as taxas de evasão são muito altas, buscou-se também observar as dificuldades de aprendizagem desses sujeitos, e os fatores que os fazem evadir da escola.

O sujeito da EJA é um sujeito peculiar, como mostra a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (2012-2014) do município de Goiânia. Entre esses sujeitos há diferenças diversas, como a idade, sexo, origem, classe social etc. Embora existam essas diferenças, tornam-se semelhantes devido aos vários fatores que os tornaram educandos da EAJA. Os sujeitos participantes dessa educação são, em sua maioria, das classes populares, trabalhadores braçais, na maior parte, sem qualificação profissional e que não têm seus direitos trabalhistas assegurados. Também fazem parte dessa categoria donas de casa, mães, avós, que muitas vezes, têm necessidade de levar seus filhos e netos para a escola, por não terem com quem deixá-los.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, que precisa ser compreendida a partir de seus aspectos histórico, social e cultural. Essa modalidade visa à formação de sujeitos autônomos para a inserção no mundo do trabalho e se constitui em um campo de práticas e reflexões voltadas para os processos formativos.

Nosso Projeto de Investigação e Mediação Pedagógica deu-se em duas partes. A primeira ocorreu em 2016/2, período em que fomos à instituição para observamos a escola de forma ampla e ao mesmo tempo suas peculiaridades. Observamos as metodologias, o currículo, a cultura escolar, seus sujeitos e como eles aprendem, os profissionais lotados ali etc. No final do semestre de observações, mediante os estudos e leituras feitas de estudiosos da área, elaboramos um projeto de Mediação Pedagógica com o tema “Educação, Trabalho e Cidadania”. Nesse projeto buscamos estabelecer uma estreita relação entre o mundo do trabalho, o conhecimento científico e o despertar do sentimento de cidadão em cada um dos sujeitos, para que se apropriem dos seus direitos e deveres como tal.

Buscamos compreender as relações do homem com o trabalho, as suas influências no meio natural e social do homem; discutir o trabalho como constituidor do sujeito da EAJA que contribui com sua formação humana e cidadã; também as condições de trabalho na atualidade; ampliar conhecimentos sobre os direitos

trabalhistas; desenvolver a discussão do trabalho de forma interdisciplinar e identificar as características profissionais dos estudantes da EAJA. A compreensão desses conceitos fundantes é necessária para o professor da EJA para que em sua ação pedagógica, junto com o educando, pensem e reflitam sobre o mundo do trabalho, e assim, desenvolvam, criticamente, a consciência da realidade social em que estão inseridos.

Nosso estudo e trabalho foram baseados por leituras de Paulo Freire e Ilma Passos Alencastro Veiga. Em Freire buscamos o diálogo como o elemento fundamental para a construção do processo ensino-aprendizagem. Através dele conhecemos e nos deixamos conhecer. Paulo Freire afirma que “através do diálogo, podemos refletir juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos e assim atuar criticamente para transformar a realidade”. (FREIRE, 1986, p. 65). Para Freire, uma educação libertadora é uma educação dialógica e o diálogo é caminho por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da medição pelo trabalho e pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano. Com Veiga (2011) buscamos como fazer uma aula acontecer, aprendemos sobre a ética e a estética da aula, sobre o dinamismo e como ela deve ser dialogada, provocadora, criativa, que constrói vínculos afetivos entre educadores e educandos, em que o conhecimento é construído a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos, de suas dúvidas e questionamentos e na socialização de saberes.

EU APRENDI COM VOCÊS: O ESTÁGIO COMO UM CAMINHO DE TROCA DE CONHECIMENTOS ENTRE ESTAGIÁRIOS E EDUCANDOS

No segundo semestre de 2016, as sextas-feiras foi o dia da semana em que íamos ao campo de estágio. Por várias ocasiões e motivos variados não houve aula. Com todas essas impossibilidades, tivemos apenas dois dias letivos para observar aulas e fundamentar nosso Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica.

No dia 16 de setembro, nosso primeiro dia na instituição, ao chegarmos, fomos direcionados para a sala de professores e apresentados ao grupo docente da escola. Fomos informados que naquele dia não haveria aula normal, pois naqueles dias estava acontecendo na escola um seminário de capoeira. Participamos da atividade que acontecia na escola. Em nossa ida posterior, tivemos uma conversa com a secretária da escola que nos falou sobre a estrutura, os sujeitos, e o funcionamento da escola.

No dia 30 de setembro, ao chegarmos à escola fomos surpreendidos com a notícia de que teria aula somente no primeiro horário, porque depois do intervalo a escola deveria ser organizada para as eleições municipais. A professora de Educação Física deu aos educandos um texto para ser lido e um questionário para responderem. No dia 7 de outubro participamos de uma reunião de planejamento. Quase um mês depois, retornamos à escola no dia 4 de novembro de 2016. Assistimos a uma aula de Educação Física, em que a metodologia foi leitura de texto e questionário. Depois do intervalo, houve uma aula bem interativa de Ciências. A professora contextualizou o uso da água com os conhecimentos científicos.

No dia 18 de novembro de 2016, faltaram a professora de Educação Física e o professor de Artes. Por esse motivo as turmas de 5ª e 6ª séries precisaram ser agrupadas. Tinham três educandos da 5ª série e 2, da 6ª série. Com todos os percalços tanto a professora de Ciências quanto o professor de Geografia desenvolveram uma boa aula, interagindo com os educandos, sanando-lhes as dúvidas, promovendo o saber.

Retornamos no dia 9 de março de 2017, nos rerepresentamos à comunidade escolar. O estágio ocorreu às quartas-feiras, o que melhorou significativamente a participação de estudantes. Foi um dia de aproximações. Tivemos nesta ocasião, oportunidade de conhecer as pessoas com quem dividiríamos as experiências desse último semestre do nosso curso. Em nossa conversa de aproximação com a nova turma da 6ª série, percebemos que estes edu-

candos depositam na escola/escolarização uma expectativa muito grande de mudança de vida.

No dia 23 de março aconteceu nossa primeira regência. O tema da aula foi: Conhecendo a História do trabalho desde a Pré-história até os dias atuais. Conversamos sobre as formas de trabalho desde a pré-história até os dias atuais fazendo reflexões, contextualizando com o sistema de trabalho que temos na atualidade.

O tema da aula do dia 30 de março foi: A literatura de cordel. Fizemos um levantamento prévio do que conheciam sobre literatura em geral, o que conheciam, se gostavam de ler, e por final, lhes questionamos sobre a literatura de cordel etc. Ninguém conhecia a literatura de cordel ainda. Mostramos-lhes esta manifestação artística, seus expoentes, falamos onde mais ocorrem estas manifestações. Propomos-lhes a escrita de poemas e a confecção de xilogravuras com material reciclável. Foi um dia de excelentes produções escritas.

Voltamos à escola no dia 18 de maio de 2017. Nesse dia nossa proposta era fazer uma linha do tempo com os estudantes a partir da década de 1950. Cada educando deveria fazer sua linha do tempo. A proposta era mesclar os fatos ocorridos no mundo do trabalho no Brasil e a vida de trabalho dos educandos.

O último dia de participação em campo de estágio ocorreu no dia 1º de junho de 2017. Levamos um texto para refletirmos sobre quais profissões foram extintas ou estão em processo de extinção, e quais as que estão surgindo. O conteúdo ministrado foi sobre os algarismos romanos e suas aplicações. A socialização do tema foi muito interessante, pois foi o dia em que os educandos mais participaram. Não sabíamos, mas no mesmo dia estava marcada uma prova de História, em que teria com conteúdo os algarismos romanos, então, nossa regência foi uma revisão para a prova.

No final da aula, pedi que os educandos fizessem um breve relato das experiências que juntos vivemos nesse semestre. Aos que não participaram das nossas regências anteriormente, pedi que escrevessem sobre o que esperam do professor. A maioria

deles nos agradeceu pelas aulas, dizendo que aprenderam muito, e que sentiriam nossa falta. Porém, uma estudante escreveu que gostaria que os professores ouvissem mais os alunos. Ela relatou que está com dificuldade em algumas disciplinas e ela tem dito aos professores que ignoram suas dificuldades e levam o conteúdo adiante, sem sanar as dúvidas dela.

Em todo o percurso nos valem do método dialógico de Paulo Freire. A educação como prática da liberdade começa quando o educador pensa naquilo que vai dialogar com o educando. O educador precisa conhecer a realidade social e geográfica, para uma prática pedagógica eficaz, pois “[...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios [...]” (FREIRE, 1996, p. 137). O autor afirma que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2016, p. 109). “O diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2016, p.109). É o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

CONSIDERAÇÕES

As experiências vividas no Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental – Modalidade EJA foram essenciais para a minha formação docente. Estar, interagir, perceber as virtudes e as fragilidades da educação e da escola pública, é necessário ao graduando do curso de Pedagogia, pois o fará mais sensível nas reflexões sobre a educação, sobre sua ação pedagógica, sua postura ética e profissional, os recursos, métodos e metodologias que possui para seu auxílio no processo ensino-aprendizagem.

Os sujeitos da EAJA nessa escola municipal de Goiânia colocam na escola expectativas de dias melhores para suas vidas. Porém, ainda falta muito das políticas públicas, das escolas, dos professores e dos próprios educandos para a concretização dessas expectativas. A escola, especificamente no papel do professor, tem o dever de estimular, motivar o educando a prosseguir, não levando em conta as dificuldades que se opõem ao seu avanço. É preciso que o educador saiba mais do que falar ou ouvir. Ouvir o que o educando quer aprender, o que não consegue compreender, e aquilo que ele precisa.

É importante que o professor compreenda a importância da relação afetiva que deve existir entre o professor e o estudante. É possível a realização de uma ação pedagógica mais envolvente, em que o educador junto com o educando sejam ambos protagonistas do processo educativo e possam construir o melhor aprendizado discente e docente. Sendo assim, o professor não pode ser um mero executor de atividades, que não opina e não desenvolve suas habilidades ou que realiza um trabalho sem mobilização de conhecimentos, que dificulta o processo de aprendizagem do educando. Como professores comprometidos com a educação devemos refletir sempre sobre a nossa prática pedagógica, sabendo que, como seres inacabados, estamos em constante transformação, e esta precisa evoluir para uma formação humanista, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 62^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE e SHOR. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PREFEITURA DE GOIÂNIA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA 2012-2014*. Goiânia, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aula, Gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2ª ed.- Campinas, SP: Papirus, 2011, Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico.

FORMAÇÃO EM QUESTÃO: O ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Maria Angélica Cezário¹

JUSTIFICATIVA

Este texto é um relato de experiência docente resultado do trabalho desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado I, ministrada no Instituto Federal Goiano (IF Goiano), campus Ceres, no curso de Licenciatura em Química. Tem como referência as reflexões de Lima e Pimenta (2006), Veiga (2007), dentre outros documentos, sobre a formação de docentes, reflexão sobre a teoria e prática e o Projeto Político-Pedagógico como orientador do trabalho pedagógico. O estágio é um componente curricular obrigatório e foi realizado no primeiro semestre de 2017 com os acadêmicos do quinto período do curso. Objetivou-se, nessa atividade curricular, oportunizar um espaço de formação docente, favorecer a aproximação e identificação dos discentes com docência em um processo de articulação entre teoria e prática frente a uma postura investigativa. O estágio se estruturou em três etapas:

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora no IF Goiano - Ceres. E-mail: maria.cezario@ifgoiano.edu.br.

estudos teóricos e planejamento coletivo de estágio, observação da escola-campo e produção de um Relatório Final. Cada etapa teve duração de dois meses sendo conduzida pelo orientador de estágio. Foi possível inferir que o estágio favoreceu um espaço de observação, reflexão e análise a partir de situações pedagógicas concretas em instituições de ensino. Viabilizou a aproximação dos discentes ao espaço educativo, haja vista que para muitos estudantes foi o primeiro contato. As contradições identificadas pelos estagiários nas atividades de observação também ocasionaram tensões, potencializando a pesquisa teórica frente problemas originados da prática em uma constante indagação sobre a realidade. Dessa forma, o estágio originou questões e problemáticas do tempo presente como também outras indagações a serem respondidas ao longo da graduação.

Os Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Goiano, campus Ceres, fazem parte da Matriz Curricular Comum com carga de 400 horas distribuídas em quatro estágios. Têm como objetivo formar professores para o exercício docente na Educação Básica, articulando teoria e prática, pesquisa e extensão em situações concretas de observação, reflexão, ensino e aprendizagem.

De acordo com a Lei 11.7881 de 25 de setembro de 2008, capítulo I, Artigo 1º, o estágio se compreende como,

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Com o desafio de formar integralmente profissionais para o exercício da docência, o primeiro estágio, intitulado Estágio Su-

pervisionado I, totalizando 100 horas de carga horária, foi realizado no primeiro semestre de 2017. Teve como atividade principal a aproximação dos acadêmicos ao ambiente escolar, de preferência em instituições públicas de ensino, para a análise dos documentos institucionais, práticas pedagógicas e disposição física.

OBJETIVOS

- Oportunizar um espaço de formação docente a partir de situações pedagógicas contextualizadas;
- Viabilizar a aproximação dos discentes em formação com a docência para que haja a possibilidade de identificação com a futura profissão;
- Articular teoria e prática como um processo indissociável e necessário ao exercício da docência.

BASE CONCEITUAL

De acordo com Lima e Pimenta (2006), na educação, desde a década de 90, a compreensão sobre estágio na formação de professores foi redefinida. O estágio no currículo acadêmico passou a ser concebido como instrumento de superação da falsa dicotomia entre teoria e prática, transcendendo a hierarquização de saberes oriundos da experiência prática frente aos conhecimentos teóricos.

A partir desse marco, busca-se, por meio das atividades práticas de estágio, superar modismos nos quais a atuação do professor é reduzida a imitação de modelos pedagógicos e instrumentalização técnica. Nessa compreensão, a profissão do professor também é considerada prática, porém exige técnica específica e que não pode ser confundida com educação tecnicista pautada em soluções imediatistas.

Nas considerações de Lima e Pimenta (2006), a formação do professor isolada da realidade é insuficiente para garantir quali-

dade na educação, sendo o estágio uma atividade significativa para superar essa desarticulação. Destacam que a instituição de Ensino Superior é local formativo privilegiado para a docência, dado que dispõem de alternativas sistematizadas para a formação do futuro profissional.

Diante desse desafio em proporcionar formação articulando teoria e prática, a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola-campo foi documento de maior relevância nessa etapa de estudos. Por se tratar de um documento que fundamenta os propósitos políticos, ideológicos e práticos do trabalho pedagógico no espaço escolar, foi de suma importância estudá-lo para entender como o processo educativo se efetiva em uma dada instituição.

Veiga (2002, p. 13) desta que o Projeto Político-Pedagógico “[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Considerando o Projeto Político-Pedagógico como documento que orienta as práticas escolares, caracteriza-se como substrato do trabalho pedagógico de uma instituição situada em um dado projeto de sociedade. Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico, os estagiários puderam ter contato com as propostas idealizadas e as práticas materializadas das instituições e mais elementos de reflexão sobre teoria, prática e ação docente.

Não obstante, para Lima e Pimenta (2006) é importante diferenciar prática de ação. A ação se caracteriza pelos modos de pensar e agir dos sujeitos, enquanto as práticas se configuram em formas institucionalizadas de se ensinar materializadas em um conjunto de ações concretas. Ambas perpassam o contexto pedagógico contribuindo para a os saberes e fazeres docentes na sociedade.

Nessa perspectiva, a docência é, também, uma atividade social que infere sentido à realidade configurando-se em uma alternativa de intervenção.

A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação

que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. Para melhor compreendê-la, necessário se faz distinguir a atividade docente como prática e como ação (LIMA e PIMENTA, 2006, p. 11)

Assim, a noção de prática remete a realização de desempenhos institucionalizados e configuram o cotidiano escolar. Em virtude dessa questão, o estágio é uma das possibilidades de desenvolver no futuro professor, ou já professor, uma disposição de pesquisador sobre o cotidiano a partir de situações reais de ação e de prática, sendo um campo fértil para pesquisa e formação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Estágio Supervisionado I no curso de Licenciatura em Química se efetivou em três etapas: estudos teóricos e planejamento de estágio, observação da instituição e produção de um relatório final. Cada etapa teve duração de dois meses e foi conduzida pelo orientador de estágio.

A primeira etapa destinou-se aos estudos teóricos e planejamento de estágio e se realizou em quatro encontros. Primeiramente, uma explicitação dos objetivos, procedimentos e resultados esperados do Estágio I foi realizada aos alunos do curso de Licenciatura em Química. A partir dessa ação, um Plano de Estágio, contendo acordos elaborados coletivamente, foi registrado para orientar as ações a serem realizadas na instituição a ser observada.

Antes dos acadêmicos irem a escola-campo, estudos com leituras teóricas foram selecionados pelo professor orientador da disciplina para que houvesse uma melhor compreensão do processo educativo. Muitos alunos do curso ainda não tinham vivenciado práticas em ambientes escolares, cuja atividade de estágio colaborou para aproximá-los do espaço educativo.

O segundo momento realizou-se pela observação do espaço educativo a partir de sua realidade local e análise de Projeto

Político-Pedagógico escolar. Um questionário com a função de guiar as observações foi disponibilizado aos discentes, cujos quais tiveram que responder as perguntas e orientações propostas para facilitar a construção do Relatório Final. Neste documento, foi colocado como critério a observação do espaço físico, os conceitos institucionais sobre ensino, aprendizagem, avaliação, indisciplina, prática docente e a consideração do contexto socioeconômico da instituição.

Os estagiários, nesse momento, vivenciaram tensões entre teoria e prática, cujas quais provocaram inquietações e reflexões acerca do processo e ato educativo. Essa tensão proporcionou aos acadêmicos maior espaço de reflexão na reconsideração das práticas dos licenciandos que já são professores e dos que ainda estão se formando. A tentativa de relacionar a prática à teoria provocou uma disposição investigativa específica do ato de pesquisa.

Por fim, no terceiro momento, a construção Relatório de Estágio mostrou-se uma etapa desafiadora. Em momentos de articular as reflexões teóricas realizadas em sala com as observações da prática objetivando compreendê-la para além do senso comum, os discentes puderam ter a oportunidade de refletir sobre suas vivências de forma sistematizada. Semelhante ao papel de pesquisador, pensar a prática de forma reflexiva foi, pois, o maior desafio proporcionado na formação do estágio.

A avaliação dos estudantes, ao final, foi pela construção de saberes oriundos da prática, pela capacidade de observação e reflexão crítica da realidade existente contidos do Relatório de Estágio. Também foi considerado o cumprimento da carga horária e percentuais avaliativos feitos pelo professor orientador de estágio em parceria com a instituição onde a observação ocorreu. Desse modo, uma colaboração com a comunidade local foi estabelecida em um processo de contribuição recíproca estabelecendo interações significativas.

CONSIDERAÇÕES

Conforme apontam Lima e Lucena (2006), a necessidade de promover espaços formativos que articulam teoria e prática na docência faz-se importante, uma vez que para o exercício do magistério é necessário tecer reflexões críticas sobre realidade em que o processo educativo se situa. Portanto, é mister uma investigação constante da prática em uma postura indagadora com vistas a superação do senso comum.

É possível inferir que nas atividades disponibilizadas, os acadêmicos do curso de Licenciatura em Química tiveram maior aproximação ao contexto escolar e ao processo educativo concretos, o que, para muitos, foi a primeira proximidade. Entretanto, as atividades de observação viabilizadas pelo estágio proporcionaram aos licenciandos a identificação de contradições, limites e possibilidades entre teoria e prática, ocasionando discussões e considerações.

Essa tensão proporcionou aos estagiários maior espaço de reflexão no tocante a práticas institucionais de outros docentes e intencionalidades pedagógicas contidas no Projeto Político-Pedagógico. Em muitos momentos, houve a verificação das próprias práticas dos acadêmicos que já atuam como professores e dos que ainda estão em formação.

As ações descritas nesse relato buscaram estreitar relações entre teoria e prática em formação universitária sobre a complexa relação que se em torno da escola através do desenvolvimento de um olhar crítico. Dessa forma, a atividade de estágio tornou-se mais que um rol de exigência acadêmica nos cursos de Licenciatura, pois promoveu a possibilidade de análise, compreensão, produção de conhecimento e contribuição para a prática social.

Os resultados contidos nesse relato são de caráter provisório, dado que expandiram acessos para outras questões relacionadas ao contexto educacional e que não puderam ser respondidas apenas na disciplina de estágio. O que se almeja, futuramente, é que frente a essa experiência os estudantes possam desenvolver

novos estudos, problematizações, novas discussões frente a atividade docente e espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº. 11.788/2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso: 18 de agosto de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, vol. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

VEIGA, Ilma Passos Alecastro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PERFIL E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jamille de Amorim Oliveira¹; Yara
Fonseca de Oliveira e Silva²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da proposta de pesquisa de mestrado que discute as concepções de alguns professores bacharéis sobre suas práticas pedagógicas e analisa se nessas práticas docentes contemplam os elementos e os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky. A pesquisa está fundamentada pelos es-

-
- 1 Esse estudo é parte do projeto de pesquisa da primeira autora que é aluna do curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da 6ª turma do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Escola e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: jamilleamorim@hotmail.com
 - 2 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ, 2014). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (PROBIP-UEG). E-mail: yarafonseca09@gmail.com

tudos de Veiga (1992) para tratar sobre a prática pedagógica, e pelas contribuições de Vygotsky (2007), Masetto (2000), Figueiredo (2006) ao contemplar os conceitos centrais de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Mediação e Aprendizagem Colaborativa, entre outros. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos investigados são quatro professores de um Câmpus da Rede Federal de Ensino do Estado de Goiás que atuam na Educação Profissional Básica. Os resultados da pesquisa evidenciam que apesar da predominância de uma prática pedagógica repetitiva desenvolvida por esses professores, há, também, a presença dos elementos/conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky em algumas situações nas aulas desses professores bacharéis contemplando a interação social com atividades colaborativas, uso dos *scaffoldings*, propiciando assim, a execução da ZPD do aluno. Todavia, os elementos da teoria sociocultural externados por esses professores é algo aleatório desenvolvido por eles, sem objetivos pedagógicos preestabelecidos, baseados apenas nas suas próprias bagagens culturais.

A prática pedagógica do professor é considerada como as atividades rotineiras desenvolvidas na sala de aula. Uma prática pedagógica com base na teoria sociocultural contempla os conceitos centrais de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e Mediação, o que pressupõe uma aprendizagem colaborativa em que os alunos possam interagir uns com os outros e desenvolver o espírito crítico e sua autonomia para a construção do conhecimento. O contrário disso, pode significar uma prática sem referências pedagógicas ou até mesmo com referências pedagógicas, mas de forma isolada e/ou fragmentada. Conseqüentemente, o exercício da docência poderá ter prejuízos em seu processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem se ampliado e seus docentes por serem das áreas técnicas, sendo que estas, em sua maioria, não contemplam as discussões relativas aos

processos educativos, ainda que esses professores adotem e desenvolvam na sua sala de aula uma prática pedagógica.

A formação para a docência na EPT não vem explicitamente delimitada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). Contudo, a Resolução nº 1, de 27 de março de 2008³ elenca no seu artigo 4º, que a formação para os professores da EPT deve ser docentes:

- I. habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
- II. pós-graduados em cursos de especialização para formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área de habilitação profissional;
- III. graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível médio. (BRASIL 2008).

A letra da lei expõe claramente que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma exigência para a atuação do bacharel ou tecnólogo como professor de Educação Profissional tecnológica. Todavia, a citada Resolução, no seu artigo 7º abre a possibilidade dos bacharéis e tecnólogos integrarem o magistério da educação básica sem preencherem os requisitos elencados acima:

Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº11.494/2007:

3 A Resolução nº 1, de 27 de março de 2008 define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22, da Lei nº 11.494/2007.

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;

E amparados por essa regulamentação é que a maioria dos concursos docentes, especialmente nos Institutos Federais, acontece, resultando assim em docentes das áreas técnicas, atuantes na educação básica profissional, oriundos de graduações diversas do bacharelado que não contemplam as discussões relativas aos processos educativos. Dessa forma, como não há licenciados nas áreas técnicas de maneira a atender a atual demanda da expansão da modalidade, as vagas são preenchidas, legalmente, por profissionais que não receberam formação para a docência, ou seja, formação para a área da educação no que tange a disciplinas pedagógicas e conhecimentos didáticos contemplando conhecimentos de metodologia de ensino, práticas pedagógicas, reflexões sobre o saber docente, ou seja, conhecimentos para pensar a profissão de professor.

Na verdade, o único momento que os conhecimentos pedagógicos/metodológicos dos candidatos a professores da EPT nos Institutos Federais poderiam ser aferidos seria no momento de seu processo seletivo em sua aula prática, que é uma das modalidades de avaliação/seleção previstas nos editais de concurso para docente. Contudo, percebemos que este espaço, geralmente limitado a cinquenta minutos, se configura como insuficiente para verificar os conhecimentos dos futuros docentes sobre a relação de ensino e aprendizagem.

Diante disso, faltam aos professores bacharéis a fundamentação teórica e prática para desenvolver uma prática pedagógica que contemple o conhecimento do currículo, do processo avaliativo, das metodologias e demais elementos que fazem parte do conjunto de ações e saberes pedagógicos característicos da profissão docente.

Nesse sentido, discutiremos nesse artigo as concepções de alguns professores bacharéis atuantes em um Câmpus do Instituto Federal de Goiás (IFG) sobre suas práticas pedagógicas e analisaremos se em suas práticas docentes contemplam os elementos e os conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky.

Esta é uma investigação de abordagem qualitativa e usaremos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada a fim de explorar as respostas e formular discussões a partir dos dados obtidos, nos permitindo chegar a conclusões baseadas em evidências.

Este artigo está dividido em quatro partes: primeiro relacionamos a prática pedagógica e a abordagem sociocultural de Vygotsky na atividade docente; em seguida explicamos como se deram as escolhas metodológicas adotadas; traçaremos o perfil dos docentes da educação profissional que colaboraram com a pesquisa, bem como apontaremos seus olhares e percepções sobre as suas práticas pedagógicas de acordo com algumas categorias elencadas, e por último apresentaremos as considerações finais sobre as constatações e concepções dos docentes nesse perfil pesquisado.

EPT E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional teve seu marco regulatório traçado no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Como resposta aos desafios de ordem econômica e política, “Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETs” (MANFREDI, 2002, p. 85).

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). De acordo com o Ministério da Educação, o modelo dos Institutos Federais⁴

4 Previsto na Lei 11.892/2008.

surge como uma autarquia em regime especial de base educacional humanística-técnico-científica. Essa lei dispõe que os institutos deverão ter forte inserção na área de pesquisa e extensão, visando estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade (BRASIL, *online* 2017). Não obstante, em se tratando da Educação Profissional, a maioria das áreas não são contempladas por cursos de licenciatura no Brasil. Com isso, são admitidos bacharéis para o exercício da docência, como condição inevitável para suprir as demandas de profissionais. Assim, os cursos ofertados com suas respectivas disciplinas, em considerável medida, são ministrados por profissionais de áreas específicas do conhecimento pautadas na tradição do bacharelado. Souza e Nascimento (2013, p. 416) afirma que “a falta de uma fundamentação teórica e prática que oriente o exercício da docência traz certos entraves e dificuldades para os bacharéis professores no seu desenvolvimento na profissão docente”, uma vez que as chamadas disciplinas pedagógicas e conhecimentos didáticos não foram inseridos na graduação desses docentes.

Quando falamos da atuação de professores sem formação pedagógica inicial para atuação na EPT há, além da não obrigatoriedade legal de ser ter uma formação continuada pedagógica para atuarem na sala de aula, algumas crenças de que basta conhecer o conteúdo da disciplina para ser professor, bem como, o mito de que ensinar é apenas uma questão de talento ou que ensinar se aprende na prática, com acertos e erros. Contudo sabemos que a atividade docente não se limita a essas práticas propagadas pelo senso comum. O desempenho da docência também requer o uso de práticas.

Perrenoud (1993) pontua que a prática pedagógica do docente não é uma mera concretização de receitas, modelos didáticos ou esquemas conscientes de ação. Na visão de Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. É uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a visão do professor como mediador da aprendizagem e não expositor de conteúdos e o aluno um construtor do seu conhecimento e conhecedor das novas tecnologias bem como saber utilizá-las para sua prática (BRASIL, 2012). Essa concepção pressupõe, para o currículo do ensino tecnológico, a prática de educadores imbuídos de um verdadeiro espírito crítico, abertos à cooperação e o intercâmbio entre as diferentes formas de ensino, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes inicial em confronto com sua prática vivenciada (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, sugerimos a abordagem sociocultural de Vygotsky para nortear a prática pedagógica desses professores bacharéis. A teoria sociocultural tem como pressuposto que as atividades humanas e o seu desenvolvimento cognitivo seja produzido pelo processo de internalização da interação social em contextos culturais, sendo mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos podendo ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico. Dessa forma, “o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais” (OLIVEIRA, 2010).

Com isso, podemos inferir que a teoria sociocultural embasa a aprendizagem colaborativa. Nessa prática pedagógica os estudantes trabalham em pequenos grupos para atingir um determinado objetivo (FIGUEIREDO, 2006). Essa abordagem faz com que os alunos ensinem uns aos outros, fazendo com que o sucesso de um seja o sucesso do grupo. Ao trocarem conhecimento durante as interações em grupos, os estudantes não apenas obtêm um interesse maior na tarefa como também desenvolvem espírito crítico e reflexivo, sendo responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Além da aprendizagem colaborativa, a teoria sociocultural nos remete a dois conceitos centrais da teoria de Vygotsky, entendidos como aqueles que mais podem respaldar a prática pedagógica do professor. São eles a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e a Mediação.

Vygostky (2007) distingue dois níveis de desenvolvimento da criança, o que também podemos considerar, em analogia, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno na fase adulta. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. Já o segundo, é caracterizado pelas funções que essa criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. Portanto, a distância entre o que a criança aprende espontaneamente (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza com o auxílio do meio (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que denominamos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A distância entre o nível de desenvolvimento real, em que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

A mediação é outro conceito central da teoria de Vygotsky que pode respaldar a prática pedagógica do professor. Entendemos como mediação o relacionamento entre professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho. De acordo com a teoria sociocultural Masetto (2000, p. 142), descreve habilidades do docente quanto à mediação do processo de ensino e aprendizagem:

O professor, embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, na maioria das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, facilitador da aprendizagem, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando

os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica.

Nesse sentido, é possível compreender que, em colaboração, os sujeitos passam a fazer mais do que poderiam fazer sozinhos. Portanto, compartilhamos dos conhecimentos de Vygotsky (2007), e Masetto (2000) e entendemos que, por meio da mediação pedagógica, a atuação do professor, que deixa de ser um transmissor de conhecimentos e passa a ser um orientador de seus alunos no seu progresso intelectual. Daí a importância de implementações das teorias socioculturais de Vygotsky como práticas pedagógicas nas aulas desses professores bacharéis.

METODOLOGIA

Esta é uma investigação de abordagem qualitativa em que se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Como bem destacam Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o contato direto do pesquisador com a sua fonte direta de dados, que no nosso caso são os professores atuantes na Educação Profissional Básica de um Instituto Federal do Estado de Goiás.

Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada para detalhar as narrativas dos professores sobre o objeto em estudo. Para a coleta de dados foram entrevistados quatro professores bacharéis de um Câmpus do IFG que atuam na EP Básica, dentre eles, dois professores que já possuem experiência de sala de aula e outros dois professores que iniciaram a carreira docente no começo desse ano. Como bem pontuam Ludke e André (1986), a entrevista favorece a captação imediata e corrente da informação desejada, permitindo inclusive o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de análise mais superficial. Para tanto, a entrevista realizada foi organizada em duas categorias: o perfil desses docentes (identificação pessoal, formação acadêmica, titulação e experiência profissional) e o olhar desses docentes sobre suas práticas pedagógicas.

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL: FORMAÇÃO ACADÊMICA, TITULAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Nosso *corpus* de análise é constituído por quatro professores bacharéis, sendo três professores efetivos e um professor substituto. Quanto à formação acadêmica, três deles são formados em Engenharia Mecânica e um outro é formado em Engenharia Elétrica. Quanto à titulação, dois professores bacharéis possuem o mestrado concluído, sendo que um deles está com o doutorado em andamento. Um outro professor bacharel está com o mestrado trancado por indisponibilidade de tempo para cursar o mesmo, visto que para assumir o cargo de professor no IFG teve que mudar de cidade e o deslocamento dificultou a permanência no programa durante esse período e o outro está com o mestrado em andamento, caminhando para a conclusão. No quesito experiência profissional, dois dos professores entrevistados já possuem experiência em sala de aula e atuam na Rede Federal de Ensino. Um atua desde 2009 e o outro desde 2015. Os outros dois tiveram a primeira experiência docente no início de 2017. Tais informações podem ser melhores visualizadas por meio do quadro a seguir:

DOCENTE BACHAREL	VÍNCULO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TITULAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO IFG
1	Efetivo	Engenharia Mecânica	Mestrado	Desde 2009
2	Efetivo	Engenharia Elétrica	Mestrado em andamento	Desde 2015
3	Efetivo	Engenharia Mecânica	Mestrado em andamento	Desde 2017

4	Substituto	Engenharia Mecânica	Mestrado com Doutorado em andamento.	Desde 2017
---	------------	---------------------	--------------------------------------	------------

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS ATUANTES NA EPT SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O OLHAR DOS PROFESSORES BACHARÉIS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula. É “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa” (SACRISTÁN, 1999, p.74). O primeiro questionamento feito aos professores bacharéis foi sobre como é as suas “rotinas de sala de aula”. Os professores com mais experiência tiveram facilidade em responder a essa pergunta. Inicialmente todos disseram que usam o Plano de Ensino em suas aulas pois, o mesmo é o norteador do cronograma das aulas. Este Plano de Ensino é um documento obrigatório que cada professor tem que apresentá-lo ao Departamento de Áreas Acadêmicas em cada início de semestre.

No que se refere ao Plano de Ensino, pedimos a todos os entrevistados que nos disponibilizassem esse material para consulta. Quando fomos analisá-los, percebemos que é um plano muito “programado” e que contém dados já pré-estabelecidos, sendo um padrão da instituição, como: nome do curso, período, turno, carga horária semanal e total, carga horário de aulas práticas (10%) e aulas teóricas (90%), ementa, objetivo da disciplina, competências/habilidades, descrição do conteúdo (tema e sub-tema), procedimentos metodológicos e bibliografia, e que os professores somente mu-

davam os itens da emenda, objetivos, competências e habilidades, descrição de conteúdo (temas e sub-temas), para adequar a suas disciplinas. Já os procedimentos metodológicos que eram divididos em técnicas de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação não sofreram modificação de um plano para o outro. Importa dizer que as técnicas de ensino eram compostas por aulas expositivas, aulas experimentais, plantão de dúvidas, seminários, resolução de listas de exercícios em classe e extra-classe e visitas técnicas. Já como recurso didático era previsto uso do quadro, projetor, livro didático, laboratório e artigos. E por fim, as formas de avaliação previstas era avaliação escrita e sem consulta, resolução de exercícios, apresentação de seminários e relatórios de aulas práticas. É importante destacar que todos esses itens foram verbalizados pelos professores quando os mesmos foram questionados por nós e todos eles afirmaram que os utilizam em suas aulas, ou seja, a fala deles não é diferente da prática.

Cumprir evidenciar também que o Departamento de Áreas Acadêmicas exige, por questões burocráticas de documentação, esse Plano de Ensino, mas em nenhuma fala dos professores eles apontaram que o Departamento acompanha o desempenho/execução desse plano. Conforme os docentes, “a entrega desse Plano é para cumprir a exigência da Pró-Reitoria de Ensino da Instituição”, disse o professor bacharel 3. Entendemos que essa parte é de responsabilidade da área de gestão e que na prática, para os professores, é somente uma maneira de cumprir um ritual burocrático. O interessante seria, inclusive para os professores mais inexperientes, que o Departamento Acadêmico (coordenação pedagógica) desse o suporte de acompanhamento da execução desse Plano de Ensino.

Ainda sobre o Plano de Ensino, um dos professores acrescentou em sua fala que a rotina de sala de aula do IFG foi uma experiência diferente para ele:

(...) as aulas do IFG são diferentes se comparadas com as aulas de cursinho, que eu tinha experiência. Lá, como resolvíamos provas de vestibulares, podíamos passar por diversos conteúdos. Aqui

não. Aqui você tem que respeitar o seu Plano de Estudo e segui-lo. Lá os exercícios eram decorebas. Aqui além de fazer exercícios, os alunos tem as aulas práticas que ajudam na fixação/ilustração dos conteúdos teóricos. (Professor Bacharel 3)

É interessante ressaltar que a maioria desses professores não fazem um plano especificado para cada aula. Eles usam o Plano de Ensino genérico. Os professores 1 e 2 disseram que já acrescentaram conteúdos além dos previstos para fins de explicação/ exemplificação. Somente o professor 1 disse que sempre faz o plano extra, mais especificado para cada aula: “Insiro muita coisa porque se for seguir somente o plano de ensino fica muito teórico”.

Logo em seguida, os entrevistados foram questionados como os conteúdos das disciplinas eram ministrados por eles. Em unanimidade, os professores disseram que os conteúdos e temáticas eram expostos por aulas expositivas, uso de *slides* e exercícios. Além disso, indagamos esses professores bacharéis sobre como os exercícios eram aplicados. Como resposta, os professores disseram que passavam um modelo “padrão” no quadro e logo depois pediam que os alunos resolvessem conforme o modelo apresentado. Quanto à correção dos exercícios que foram mandados para serem feitos extraclasse, eles disseram que eram corrigidos no início da próxima aula.

Sempre faço assim: começo a aula explicando um conteúdo. Logo, já passo um exercício resolvido no quadro. Explico passo a passo. Depois é que os alunos começam a resolver outros exercícios bem semelhantes ao que passei no quadro. Isso acontece geralmente no final da aula. Aí os alunos levam os exercícios para terminar em casa. Na aula seguinte, começamos com a correção desses exercícios. É sempre assim: conteúdo, passo exercícios, os alunos respondem e eu corrijo depois (Professor Bacharel 4).

Eu finalizo minhas aulas com exercícios e a próxima aula começo já resolvendo esses exercícios e tirando as dúvidas dos alunos (Professor Bacharel 1).

Diante desse cenário, percebemos na fala dos quatro professores bacharéis essa recorrência de uma prática prescritiva, normativa, fundamentada em modelos pré-estabelecidos ao ministrar o conteúdo novo, depois apresentar um modelo de exercício, pedir que os alunos resolvam e depois passar para a parte das correções.

De acordo com Veiga (1992), esse costume ou tradição desses professores podem ser considerados como uma prática pedagógica repetitiva em que a atividade docente assume um caráter mecânico e burocrático e o professor desempenha o papel de um mero executor de um ofício.

Outro questionamento feito aos professores bacharéis foi o que eles faziam quando os alunos demonstravam dúvida na apresentação dos exercícios modelos. A maioria deles disseram que explicavam de outras maneiras.

Tem exercícios que eu tive que explicar umas três vezes diferentes para os alunos aprenderem. Também teve uma situação que eu estava explicando e eu perguntava se eles (os alunos) tinham entendido e eles disseram que não. Aí eu tive que demonstrar na prática, tipo um experimento mesmo o que o exercício estava propondo (Professor Bacharel 3).

Eu explico e pergunto se eles entenderam. Explico de novo de outra maneira. Se ainda eles não tiverem entendendo, eu tento dar exemplo, coloco número mais simples para eles entenderem. E depois, aplico na versão mais complexa (Professor Bacharel 2).

Desses depoimentos podemos perceber que mesmo que esses professores não tenham a consciência ou o conhecimento

teórico de mediação e/ou estratégias de ensino, os mesmos as aplicam, mesmo que inconsciente, nas suas aulas. Veiga (1992, pág. 13) acredita que “o professor se coloca na posição de um técnico que se responsabiliza pela aplicação e difusão de instrumentos, procurando conseguir de seus alunos melhores rendimentos”.

Quando foram indagados sobre como se dava a resolução desses exercícios, os professores disseram que na maioria das vezes era individual, e algumas vezes em grupos. Eis alguns posicionamentos:

Como o nosso tempo é muito curto, temos que respeitar o cronograma que é bem ‘amarrado’. Então não podemos ficar perdendo tempo. Então prefiro que os alunos façam os exercícios individualmente para render minha aula (Professor Bacharel 1).

Eu acho até bacana o trabalho em grupo. Às vezes eu peço que eles formem duplas ou trios, até para não formar as ‘panelinhas’ sabe? Mas gosto que eles trabalhem individualmente. Sempre acontece de um terminar primeiro que o outro. Aí para que esse aluno não fique a toa, eu peço que ele ajude os colegas que tem mais dificuldades. No final da aula, a sala está em duplas ou trios. Sempre é assim. (Professor Bacharel 2).

Uma vez ou outra eu coloco eles em grupo. Mas prefiro que resolvam as atividades sozinhos. Atividades em grupo são mais frequentes nas aulas práticas (Professor Bacharel 3).

Diante desses relatos, notamos, nas falas dos professores, que há situações em que os estudantes trabalham em grupo, ainda que os professores prefiram que os mesmos trabalhem individualmente. Contudo, percebemos que essa “possível” aprendizagem colaborativa quando desempenhada em grupo não ocorreu com propósito definido, desejável e de forma consciente pelos docentes. Percebe-

mos que esse tipo colaborativo de aprendizagem é somente uma modalidade de trabalho, uma maneira de fazer algo diferente em sala de aula. Podemos dizer que isso não é prática pedagógica consolidada e consciente, mas sim uma prática feita aleatoriamente.

Outro ponto que perguntamos foi a respeito do surgimento de dúvidas dos alunos no momento da resolução dos exercícios e como eles as sanavam. Todos disseram que iam até a carteira do aluno ou pediam para que os mesmos se dirigissem até as suas mesas.

É de 'praxi' em todo começo de aula ter dois ou três meninos na minha mesa pedindo ajuda para resolver os exercício que ficaram pra eles resolverem em casa (Professor Bacharel 4).

É costume a gente atender o aluno na carteira dele (Professor Bacharel 2).

Quando tem muita gente com dúvida, eu peço que venham na minha mesa. Aí quando eu olho, já tem uns quatro ou cinco em cima de mim querendo ajuda para resolver os exercícios (Professor Bacharel 3).

Pela fala desses professores, evidenciamos a presença do Desenvolvimento Potencial (que compõe a ZDP) dos alunos, em que os mesmos aprendem com o auxílio do professor. Notamos, ainda, que nessas situação, o *scaffolding* é feito pelo professor e não pelo próprios alunos.

Ainda referente a essa questão de sanar dúvidas, dois professores disseram que quando as dúvidas na mesma questão eram recorrentes, eles iriam para o quadro e tentavam explicar para a turma toda ou escalava algum estudante para fazer a explicação para todos no quadro ou até mesmo para o próprio colega.

Quando vários alunos me chamam para ajudar na resolução da mesma questão, eu vou para o quadro e explico no quadro. Ou, eu chamo um

aluno no quadro para que ele mesmo possa explicar. Eu percebi que isso funciona muito. Às vezes, tem aluno que resolve um determinado exercício de uma outra forma que pode facilitar o entendimento dos alunos que estão com dúvida. Acho que eles tem uma linguagem mais simples, sei lá (Professor Bacharel 1).

Nas salas sempre tem aqueles alunos que terminam as atividades primeiro. Aí, pra esses alunos não ficarem à toa, eu peço que eles ajudem outros colegas que tem mais dificuldade (Professor Bacharel 2).

Diante desse cenário podemos identificar o uso do *scaffolding* ou andaimes, que é uma forma de mediação os quais são vistos na teoria sociocultural vygotskyana como ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa. Para Figueiredo (2006), *scaffolding* é descrito como “um processo que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa” (FIGUEIREDO, 2006, p.15). As atividades de grupo ou até mesmo quando um aluno ajuda o outro na resolução de exercícios são formas de exercer o *scaffolding* na sala de aula. Oliveira (2010) afirma que o *scaffolding* por estar presente na interação, só funciona mediante a cooperação entre os indivíduos. Daí a importância das atividades colaborativas.

Outra rotina de sala de aula que esses professores foram questionados foi sobre a avaliação. Todos eles disseram que a nota dos alunos era composta pelas tarefas (exercícios em classe e extraclasse) e a prova. Sendo que dois deles (professor bacharel 1 e 3) ainda disseram que usam o seminário para compor a nota final.

Eu percebo que na indústria sempre há um trabalho em conjunto e a responsabilidade também é em conjunto. Então, como parte da nota eu uso seminário para que esses alunos entendam que o

trabalho aqui dentro da sala tem que seguir o padrão que é exigido lá fora, no mercado de trabalho (Professor Bacharel 1).

Na nossa concepção, os seminários podem ser considerados uma prática pedagógica colaborativa pois além da interação entre os alunos, o Desenvolvimento Real (que compõe a ZDP) é ativado e isso colabora para que haja uma autonomia na construção do conhecimento.

Outro ponto que destacamos na entrevista foi o momento que perguntamos a esses professores bacharéis sobre a metodologia que eles usavam em sala de aula. Veiga (1992) menciona que a metodologia de ensino é uma expressão que teve a tendência de substituir a expressão “didática”, que ganhou uma conotação pejorativa por causa do caráter formal e abstrato dos seus esquemas que não estão bem inseridos em uma verdadeira ação pedagógica. Assim, a metodologia de ensino é a parte da pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos alunos e do seu controle. Seguem os depoimentos:

Eu criei minha própria metodologia. Fui aprendendo na prática, sabe? Eu fui observando os outros professores (Professor Bacharel 1).

Além de observar outros professores, eu pesquisei no youtube como me portar em uma sala de aula pois eu nunca tinha dado aula, e para participar do processo seletivo, umas das fases era a aula prática. Então eu vi vários vídeos que ensinava técnicas para dar aula (Professor Bacharel 4).

Eu nunca li sobre metodologia. Tudo o que eu sei hoje foi criado por mim mesmo. Eu dou aula do jeito que os meus melhores professores davam. Eu copiei eles, sabe? (Professor Bacharel 2).

Eu vi vídeos na internet com dicas para dar aula principalmente para eu dar a aula na prova didá-

tica no concurso. Eu aprendi técnicas em 3 dias. Quando tive que entrar na sala de aula pela primeira vez, essas técnicas sumiram. Tinha esquecido de verdade. Na verdade eu só usei para a prova didática. Mas agora você me perguntando, eu lembrei que eu uso algumas sim. (Professor Bacharel 3).

...E dar aula no IFG é totalmente diferente de dar aula em cursinho, que era a experiência de sala de aula que eu tinha. (...) Diferente porque aqui a gente tem que seguir um cronograma já estabelecido. Lá no cursinho a gente era mais livre. A gente só resolvia prova e os conteúdos fluíam de acordo com as dúvidas dos alunos. E lá também tinham alunos que queriam passar no vestibular. Tinham um interesse. Aqui eu já notei que tem alunos que não querem seguir uma carreira técnica na indústria, por exemplo. Só estão estudando porque é uma instituição pública e de qualidade. (Professor Bacharel 3).

“Eu vou testando com meus alunos um jeito bom de dar aula. Quando dá certo. Eu repito. Por exemplo, no começo eu tinha problemas com indisciplina na sala de aula. Os alunos não me respeitavam. Aí eu tive postura e coloquei os alunos que estavam conversando para explicar os exercícios no quadro. Acho que eles viram que eu não estava lá na frente de brincadeira. E por não serem “punidos”, pararam de conversar e prestaram mais atenção nas aulas (Professor Bacharel 4).

Diante do exposto pelos professores bacharéis, fica claro que nenhum deles tiveram uma formação continuada para a docência e que os conhecimentos metodológicos descritos pelos mesmos foram assimilados por saberes da experiência, observação e prática.

Logo em seguida, para entender melhor o processo avaliativo, perguntamos aos docentes bacharéis sobre o resultado das

avaliações, ou seja, das notas. O professor bacharel 3 disse que a primeira prova que ele deu os alunos tiveram muita nota baixa e ele se sentiu péssimo.

Fiquei questionando o porquê das notas baixas. Talvez foi por eu ser novato e os alunos não pegaram o meu jeito de dar aula. Ou porque minha prova estava difícil demais. Mas, cheguei a conclusão que os alunos estavam errando coisas básicas, preliminares mesmo. E eu elaborei uma prova difícil. Então, após conversas com o coordenador, eu passei mais exercícios, coloquei os meninos para praticarem mais e, claro, fiz uma prova mais acessível. As notas foram melhores. Assim como o meu relacionamento com os alunos também. Eles me conheceram melhor e eu conheci eles melhor. Agora está tudo bem (Professor Bacharel 3).

Já o professor bacharel 1 disse que a avaliação é uma forma de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo ministrado por ele. Ele tenta fazer uma prova com questões que “dão sentido” aos alunos e ao contexto por eles vividos, ou seja, uma prova mais contextualizada com o objeto de estudo apresentado na sala de aula. E de acordo com ele, os resultados são favoráveis.

Nessa mesma linha de pensamento Libâneo (1990) sugere aos professores que ao selecionar os conteúdos da série em que irá trabalhar, o professor precisa analisar os textos, verificar como são abordados os assuntos para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos. Entendemos que a contextualização tem muito a ver com a motivação do aluno, por dar sentido àquilo que ele aprende, fazendo com que relacione o que está sendo ensinado com sua experiência cotidiana. Os PCNs pontuam que através da contextualização, o aluno faz uma ponte entre teoria e a prática, o que além de ser previsto na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é, também previsto nos objetivos legais dos Institutos Federais.

Todavia, salientamos que os outros três professores (professor bacharel 2, 3 e 4) ainda tem a visão que para se comprovar um aprendizado, tem que ter uma boa nota.

Se o aluno não tira nota boa, ele não aprendeu. Consequentemente nem eu e nem ele conseguiu alcançar o objetivo (Professor Bacharel 3).

A avaliação é uma forma de vermos como nossa prática de sala de aula é. Quando tem muito aluno tirando nota baixa, eu reviso a prova e tento explicar novamente o conteúdo que a maioria errou (Professor Bacharel 2).

A nota é o jeito concreto de vermos o resultado do nosso trabalho (Professor Bacharel 4).

Foi perguntado aos professores bacharéis se eles percebiam e como mediam a aprendizagem de seus alunos. Todos eles disseram que sabem perceber quando o aluno aprende ou não aprende. Três professores (bacharel 2, 3 e 4) disseram que conseguem verificar isso pela reação da face e postura dos alunos na sala de aula. O professor bacharel 2 disse: “quando eu vejo o que aluno não está participando da aula, eu vou até a carteira dele, e pergunto se ele entendeu ou não. Na maioria das vezes, o aluno não tinha entendido!” O professor bacharel 4 pontuou que: “Se ele (o aluno) tiver distraído eu faço uma pergunta para ele para que ele retome a atenção para a aula”.

Eu consigo ver se meu aluno aprende ou não quando eu faço perguntas para eles durante a aula e se eles conseguem responder as minhas perguntas. Tem aqueles alunos que são mais retraídos, né? Então eu deixo esse tipo de aluno a vontade. Quando eu quero saber se ele está aprendendo o conteúdo, eu vou até a cadeira dele e vejo se os exercícios estão sendo resolvidos e pergunto se ele precisa de ajuda. (Professor Bacharel 4).

Meus alunos aprendem mais nas aulas de exercícios porque nas aulas práticas eles acabam empolgando e desfoam do conteúdo (Professor Bacharel 3).

E para finalizar a entrevista, perguntamos a opinião desses professores Bacharéis sobre a percepção que eles tem sobre suas práticas docentes.

Hoje eu sinto que eu evolui como professor. No início eu era uma metralhadora, disparava conteúdo. Hoje não. Hoje eu consigo perceber melhor o meu aluno. Tenho interagir com ele para ter uma aula mais agradável. É um desafio para mim todos os dias (Professor Bacharel 1).

Eu percebo que eu sei o conteúdo mas quando se fala de pratica pedagógica eu não tenho conhecimento nenhum. Tem alguma receita? (Professor Bacharel 2).

Eu acho que estou delimitando minhas próprias metodologias. Entrei e não adaptei com os alunos. Mas depois peguei “mais leve” e agora estamos todos em plena harmonia. As aulas estão fluindo! (Professor Bacharel 3).

A minha aula é meio que um ritual, sabe? Eu sempre faço as mesmas coisas. Mas tenho vontade de mudar um pouco, tipo, dar uma aula diferente (Professor Bacharel 4).

Como reflexo dessas falas, é possível perceber que houve uma evolução pedagógicas, entre esses professores bacharéis, no exercício da docência. Contudo, ainda há uma carência, anseio e necessidade por parte desses professores no quesito de aprofundar e ter conhecimento sobre a relação de ensino-aprendizagem e demais elementos que fazem parte do conjunto de ações e saberes pedagógicos característicos da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa discussão objetivou conhecer as concepções de alguns professores bacharéis sobre suas práticas pedagógicas enfatizando o planejamento das aulas a partir do Plano de Ensino, metodologia e avaliação, bem como, verificar se as práticas desses docentes contemplam os elementos e conceitos de abordagem sociocultural de Vygotsky.

Podemos perceber a presença de uma prática pedagógica repetitiva apoiada no Plano de Ensino, com requisitos já pré-programados, possivelmente sem reflexão pedagógica e/ou contextualização de temáticas, contando apenas com o objetivo de cumprir o cronograma. Identificando, assim, a falta de reflexão docente e a repetição da formalidade. Constatamos, também, que a ministração dos conteúdos é por meio de aulas expositivas, usos de *slides* e realização de exercícios, na maioria das vezes, de maneira individual pelo estudante. Outras, em grupos.

No quesito de percepção de aprendizagem, todos os docentes bacharéis afirmam que conseguem identificar quando o aluno aprende ou não. Isso pode ser uma consequência da mediação desenvolvida por eles no relacionamento entre professor e aluno, no que se refere a preocupação desses professores em explicar o conteúdo de várias formas para facilitar a compreensão dos alunos, por exemplo. Quando à metodologia, todos eles afirmam que criaram suas próprias metodologias de atuação em sala de aula e que estão abertos para obter outras formas metodológicas de dar aula.

No que se refere a presença dos elementos/conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky constatamos que há situações nas aulas desses professores bacharéis que contemplam a interação social com atividades colaborativas (estudantes explicam no quadro para outros colegas ou apresentam seminários), uso dos *scaffoldings*, propiciando assim, a execução da ZPD do aluno. Quando os estudantes trabalham em grupos, ainda que de uma forma aleatória ou não programada, podemos perceber uma prática pedagógica desempenhada pelo professor bacharel, talvez in-

consciente ou até mesmo por intuição, no âmbito da colaboração. No critério de sanar as dúvidas dos estudantes, notamos a presença do Desenvolvimento Potencial e do *scaffolding*, na maioria das vezes, feitos pelos professores. Talvez seja interessante os professores bacharéis conhecerem a teoria sociocultural para estimular os próprios alunos à aplicarem a execução do Desenvolvimento Potencial e do *scaffolding* entre eles mesmos.

Dessa forma, podemos inferir que os elementos da teoria sociocultural que foram externados por esses professores não foram executados com a finalidade de aprendizagem colaborativa, na perspectiva de apoio. Percebemos que foi algo aleatório desenvolvido por eles, sem objetivos pedagógicos preestabelecidos, baseados apenas nas suas próprias bagagens culturais. Diante dessas considerações, não podemos inferir que esses professores bacharéis não tem práticas pedagógicas. Não podemos condená-los, uma vez que eles não tiveram a formação para ser professor, embora estejam atuando como tal. Como, também, não podemos afirmar que o professor licenciado se orienta por práticas pedagógicas e aplica as teorias de Vygotsky em suas aulas. Talvez os licenciados, que tiveram uma formação pedagógica, estão atuando em sala de aula seguindo os mesmos critérios/práticas dos bacharéis.

Finalizamos com o seguinte questionamento: se esses professores, que não dominam a execução consciente ou programada dos processos metodológicos, soubessem as teorias pedagógicas, elas interfeririam nas aulas? Isso é proposta para refletirmos em um próximo estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Lei 11.892*. Brasília, dezembro, 2008.

BRASIL. *Resolução nº 1*, de 27 de março de 2008. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem código e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999. LIBÂNEO, J. C. *Didática*. Coleção Magistério: 2º Grau. São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, M. T. ; MORAN, M. ; BEHRENS, M. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 1. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. v. 1. 173 p.

OLIVEIRA, H. F. *A construção colaborativa de conhecimento durante a interação oral de aprendizes em uma aula de LE (inglês)*. Revista Via Litterae, v. 2, n. 1, p. 88-101, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* Lisboa: Dom Quixote. 1993

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, F.C.S.; NASCIMENTO, V.S.O. *Bacharéis Professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. In: MOURA, D.H (Org.) *Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional*. Campinas, SP Mercado de Letras: 2013. p. 409-434

VEIGA, I.P.A. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2.Ed. Campinas: Papyrus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS A PRÁTICA E A RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR

Wesllane Oliveira da Rocha Negrão¹;
Telma Maria de Oliveira Rodrigues²

JUSTIFICATIVA

O trabalho não traz para discussão um novo tema, porém recorrente no meio educacional: a aquisição dos saberes necessários a prática docente, aborda sobre a formação inicial em pedagogia e a relevância do estágio supervisionado na aquisição de saberes docentes necessários a prática. Visa refletir sobre: Qual a contribuição do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – Câmpus Minaçu na construção da identidade profissional do pedagogo e na aquisição dos saberes necessários a prática docente, frente às demandas sociais vigentes das instituições de ensino? Perfazendo o seguinte itinerário: verificar a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia na aquisição dos sabe-

1 Professora – Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu. professorawesllane@hotmail.com

2 Professora do Curso de Pedagogia – Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Minaçu. telma.oliveira.rodrigues@hotmail.com

res necessários a prática docente e na construção da identidade de pedagogo; identificar quais saberes necessários à prática docente; compreender a importância do Estágio Supervisionado na formação docente; descrever como a UEG organiza o Estágio Supervisionado na Formação do Pedagogo; analisar como os egressos do Curso de Pedagogia vêem o Estágio Supervisionado. O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação e sem dúvidas a ferramenta ideal para o início da operação a ser realizada pelo profissional aprendiz de um curso de Licenciatura, ou seja, o aluno estagiário que será um futuro professor. É um instrumento de aquisição de uma nova realidade, pois vivenciarão novas experiências e conhecerão a realidade da futura profissão, através de uma forma mais técnica e profissional. Procura-se discutir a cerca dos saberes docentes e a relevância do estágio para aquisição de tais saberes, diante das considerações realizadas por diversos autores, percebemos que este tema ainda tem espaço para excelentes discussões a respeito, todos os saberes apresentados é de suma importância, portanto como se pode definir: Quais os saberes docentes necessários a pratica do pedagogo? E sobre o Estágio, todas as mudanças vigentes para torná-lo cada dia mais eficaz têm contribuído para a aquisição de tais saberes?

Na atual conjuntura, diante dos avanços e reflexões propostas, não há dúvidas quanto à organização e efetivação do estágio e dinâmica desse processo. Cabe a Universidade procurar caminhos e soluções estabelecendo uma relação respeitosa e de parceria mútua, pois diante do novo cenário educacional, o universo das escolas é matéria prima indispensável para a formação docente, onde se discute a epistemologia do professor reflexivo ou os conceitos da formação pela investigação, e o aluno estagiário constrói e vivencia o conceito da práxis tornando-se fundamental como norte para a organização do Estágio Supervisionado.

METODOLOGIA

A metodologia se dará por meio da análise bibliográfica, coleta de dados através de entrevistas, questionários e análise documental.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR E SABERES DOCENTES

Um dos grandes desafios para a Educação, nestes tempos de mudanças, é a formação de professores. Para Pimenta (1999, p. 29-30) “formação é, na verdade, autoformação e pensar a formação do professor incluem um projeto único, desde a formação inicial até a continuada”. Etimologicamente, formação vem do latim *formatio* e conforme o dicionário da Nova Cultural (LAROUSSE, 1992) e da Ática (LUFT, 2000) o sentido atribuído à palavra envolve: constituição, ação ou efeito de formar (-se), desenvolvimento. Portanto, passa a idéia de algo não completo, de algo contínuo, bem como algo que corresponde a uma dimensão individual e outra coletiva.

O professor por muito tempo foi considerado o detentor do saber, aquele que deveria portar conhecimento para transmitir ao aluno, onde conforme a visão de Locke (1997), o aluno poderia ser comparado a uma “folha em branco”, uma “tábula rasa”. Portanto, se o processo ensino aprendizagem não se efetivasse na lógica do sucesso específico para aquele contexto educacional e histórico, o único responsável seria o aluno, uma vez que o professor ensinava, e o aluno deveria aprender.

Contudo, o docente precisa estar preparado, pois é um referencial e passa de detentor para mediador na construção do conhecimento, de forma que é necessário englobar todos os saberes para auxiliar na construção de seu próprio saber, neste contexto o conhecimento deve ser construído, por meio de diferentes metodologias, onde se deve considerar a heterogeneidade dos seres.

Nesse contexto, considero importante ressaltar o espaço do Estágio Curricular Supervisionado como fator significativo na

formação inicial do professor para a Educação Básica, já que este se faz obrigatório nos cursos de Licenciatura. O estágio possibilita ao futuro professor, na sua formação, aprender com aqueles que já têm experiência, inseridos no coletivo docente, permitindo-lhe aprender sob outro aspecto a profissão de professor e encontrar subsídios para construção de sua identidade profissional. Nóvoa (1995) assinala que o reconhecimento do professor como pessoa, desencadeia a necessidade por espaços de interação entre o pessoal e o profissional e, possibilita que o professor se aproprie de sua formação, propiciando-lhe sentido a sua história de vida.

Ao longo da história educacional ocorreram significativas mudanças que exigem profissionais mais qualificados, então é indispensável à aquisição de saberes sobre a prática docente, em que teoria e prática se relacionem de forma qualitativa, para que esse profissional, frente às demandas sociais vigentes de ensino possa realizar um trabalho eficaz. Cabe dizer que para Pimenta (2004, p. 45) “o fazer pedagógico não está isolado, mas relacionado a fatores externos, como desvalorização do Magistério”. Esses fatores podem tornar a prática docente ainda mais complexa, onde o professor deve ter conhecimento, refletir sua práxis, para que assim tenha condições suficientes para nortear suas ações “à luz de teorias”.

Então, como tornar compreensível essa divisão do saber pedagógico, a partir de diversas tipologias? Assim será considerada a linha de pesquisa a respeito dos saberes de quatro autores: Tardif (2013), Pimenta (1999), Gauthier (1998), Saviani (1996), para demonstrar quão diversos são os saberes, e as considerações sobre a fonte de aquisição e local de integração desses saberes, assim então buscar compreender a formação desse profissional como um todo, no sentido de ser uma formação global visando formar profissionais competentes.

SABER, SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

Para o alemão Schmied-Kowarzik (1988), a pedagogia é uma ciência *da e para* a educação, teoria e prática da educação, ela é uma das ciências que tem como objeto de estudo a educação afirma Tardif (2013), por ser uma profissão docente imprime em si características únicas de trabalho em que o objeto de estudo ao mesmo tempo se constitui como parte do processo educativo – produzido e sendo consumido ao mesmo tempo –, a propósito Severino (2010) também considera que a educação está condicionada a existência do outro, assim como a profissão de professor que está intrinsecamente ligada à existência do aluno, nesse sentido a natureza do trabalho docente é ensinar, assim como o seu papel social é habilitar o aluno para viver no mundo contemporâneo.

“Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação”. (MOITA, 1995, p.115). Neste percurso a pessoa acaba por formar a si própria, em interação com o outro, porém essa formação não pode ser vista como soma de momentos e nem meramente como uma acumulação de informações. Ao tratar da questão da natureza do trabalho docente fica explícita a necessidade de profissionais capazes de pensar sua atividade como uma “prática social global” (LIBÂNIO, 2001a, p. 39), para tanto é necessário um profissional, que conheça o seu saber-fazer docente, assim como seu papel social e abarque todos os fatores inerentes à ação pedagógica.

Para (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.218) a ideia principal é que essa cultura de formação social e construção dos saberes docentes desenvolvidos ao longo da vida “não são inatos, mas produzidos pela socialização através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados nos quais eles constroem, em interação, sua identidade pessoal e social.” É denominado por eles como “saber-fazer”. Esta formação docente é composta de saberes apropriados, e é considerado por (TARDIF, 2013, p. 36) “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais

ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e dos experienciais”.

ALGUMAS CONCEPÇÕES DE SABER

A discussão acerca do saber docente com o tempo gerou diversas tipologias que foram se categorizando, estes saberes serão analisados, observando a contribuição e a influência das pesquisas, bem como o que são, como estão relacionados e também como são utilizados no âmbito escolar, busca-se entender a formação docente e os saberes necessários para a função. Desse modo é necessário compreender antes o que pode ser este saber.

Bombassaro (1992 *apud* CUNHA, 2007), afirma que para *Kant*, saber é um considerar por verdadeiro algo suficiente, tanto de modo objetivo, como de modo subjetivo. O autor considera também a seguinte argumentação de *Platão* de que o saber é utilizado de diversas formas significando diferentes concepções. Na visão de *Platão*, saber denota uma opinião verdadeira de algo, ainda sob a visão do autor existem dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão saber.

Ao tratar da questão do saber docente Nóvoa (1995) admite ser esta uma das principais questões referente à profissão docente, quando para ele o mais importante são as repostas encontradas para esses questionamentos. Para (Tardif, 2013, p.228) “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Em disposição a este tema alguns autores falam das especificidades dos saberes cada um com sua visão em diferentes linhas de pesquisa buscando listar quais conhecimentos os docentes possuem e/ou deveriam possuir.

Cunha (2017) faz uma síntese dos saberes docentes na visão dos autores relatos. Saviani (1996): saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico, saber didático-curricular. Gauthier (1998): saberes disciplinares, saberes curriculares,

saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica. Pimenta (1999): saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos. Tardif (2013): saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da experiência.

Os autores citados anteriormente tratam acerca dos saberes e demonstra a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes docentes, essenciais a Pedagogia, porém revela a ausência de unicidade acerca da epistemologia do conhecimento pedagógico, o que se percebe é que a Pedagogia sempre é rodeada de imprecisões e o saber pedagógico é uma das principais questões que são levantadas por vários autores, referindo-se a falta de um consenso sobre o conhecimento pedagógico e sobre como os próprios docentes adquirem esses saberes.

SABERES INERENTES A PRÁTICA DOCENTE

Ao falar desses saberes Gauthier (1998), aponta que o *saber disciplinar* é adquirido através das disciplinas, produzido por pesquisadores e cientistas; *saber curricular* por meio das disciplinas oferecidas via programas escolares (currículos). Ainda compartilhando as ideias do autor acerca dos saberes, explicita que o *saber das ciências da educação* é se dá pela formação ou a partir do trabalho; *saber da tradição pedagógica* é aquele visto por ele como saber que já foi inculcado pela própria experiência enquanto aluno; *saber experiencial* é adquirido pela própria experiência e acaba por

se tornar um *habito* ou *habitus*³ como muitos preferem afirmar quando se referem a um *habito* adquirido; *saber da ação pedagógica* se refere às pesquisas desenvolvidas no âmbito da sala de aula e posteriormente divulgadas.

Em relação a tais saberes Tardif (2013), afirma que o professor é extremamente importante, pois é alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e com base nestes saberes atua a partir de diversos saberes que embasam o seu trabalho, o autor considera que estes saberes são constituídos pelos *saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência*, e se tornam indispensáveis a formação docente, estes saberes possuem especificidades próprias. “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. (TARDIF, 2013, p.36)

Saberes obtidos com as experiências são construídos na prática e nas experiências que acabam por se constituir como *habitus* – conceito criado para determinar certas inculcações de vivências do professor – este saber tem um tempo determinado para ser absorvido e transformado em *habitus*. Perrenoud (2002) também levanta esta questão do *habitus*, como conceito para definir a experiência obtida através da docência, das práticas, teorias e da própria vivên-

3 O conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas (Héron, 1987). Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem. Bem mais tarde foi também utilizada por Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica* (1995), adquirindo sentido semelhante, mas bem mais explícito. Ou seja, Durkheim faz uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável (Dubar, 2000; Bourdieu, 1983a; Lahire, 1999). (SETHON, 2002, p.61) *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63).

cia. Para (BOURDIEU, 1983, p. 14) o habitus “ênfatiza a dimensão de um aprendizado passado”, orientando a ação através do que já foi inculcado. E para Saviani “Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível” (2012a, p.19 grifo do autor), no sentido de que uma vez interiorizado, não se esquece.

Os saberes curriculares decorrentes do currículo são os conteúdos necessários a formação do aluno, estes conteúdos são definidos pela matriz curricular de cada unidade escolar, tais conhecimentos são imprescindíveis, pois ninguém consegue ensinar o que não conhece por isso Tardif (2013) nos alerta sobre a necessidade de se conhecer a matéria e o conteúdo a ser ensinado. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2013, p. 38).

Os saberes determinados nos currículos relacionam-se com a visão e os objetivos da escola, aquilo que o professor necessita transmitir de maneira sistematizada aos alunos na forma de saberes disciplinares e que devem ser comuns como direito de aprendizagem a todos os discentes. É a forma pela qual ocorre a organização do ensino, de modo que haja objetivo e intencionalidade, no caso dos conteúdos provêm de cada ano escolar e a metodologia aplicada para facilitar a aprendizagem do aluno.

Para Tardif (2013, p.38), os saberes disciplinares “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e Contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”. Os quais são adquiridos à medida que há uma produção, de forma que se acumula ao longo do contexto histórico e validado pela ciência, para que dessa forma, ao serem aprendidos tenham sustentação e sejam ensinados em forma de conteúdos.

De acordo com Tardif (2013) o saber docente é plural, estratégico, desvalorizado e heterogêneo. O professor é sabedor de algo e este saber tem suas origens em diversas fontes e é parte da prática docente, ele explicita que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos,

baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”. (TARDIF, 2013, p. 38-39). Ao afirmar que os conhecimentos necessários a prática docente aborda diversos saberes, acaba por considerar que estes saberes são à base da identidade de cada professor isso em conformidade com outros fatores que não pode ser esquecido como, por exemplo, o meio envolvido. Dessa maneira, ele os classifica considerando as suas origens: Saberes dos Professores Fontes Sociais de Aquisição Modos de Integração no Trabalho Docente.

Os *saberes da experiência* estão para Pimenta (1996) entre os saberes que são obtidos através da sua experiência ao longo de sua vida como aluno e como a própria sociedade vê estes professores, os cursos de formação para a autora têm o dever de colaborar no processo de “passagem” de discente à docente, de formando a formador “de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor” (p. 77, grifo da autora).

Os *saberes do conhecimento* são aqueles que segundo Pimenta (1996), são passados pelos professores em forma de informação, esta informação é o primeiro estágio, o segundo estágio se estabelece em acomodar, ou seja, processar essa informação e absorver, transformá-las em conhecimento e o terceiro estágio se referem à transformação desse conhecimento em significativo para a vida, Pimenta (1996) referenciando Morin (1993) deixa clara a distinção entre informação e conhecimento. Não basta ter informação, o papel da escola, por meio dos professores é trabalhar essas informações para transformá-las em conhecimento e criar possibilidades para a produção e revisão desses.

Os *saberes pedagógicos*, na visão de Pimenta (1996) se produzem na ação, nesse sentido, é na prática cotidiana em sala de aula que o professor se conhece e se reafirma como profissional da educação “os saberes sobre educação e sobre Pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1996, p. 82,

grifo da autora). Este saber é construído no convívio e na reflexão das aprendizagens vividas.

Saviani, (1996, p.148), descreve o *saber atitudinal* como aquele que corresponde ao conhecer o comportamento e vivências no sentido de respeitar os educandos nas suas individualidades “Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador” diz respeito ao seu comportamento enquanto educador, já o saber pedagógico é considerado por ele como “os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais” (p.149), este saber mune o professor se transformando em base teórica para seu saber educativo e posteriormente distinguirá a sua identidade profissional dos demais exatamente por possuir este saber pedagógico.

O mesmo autor ainda considera o *saber crítico – contextual* entendido por ele como o “saber relativo à compreensão das condições sócias históricas que determinam a tarefa educativa.” (SAVIANI, 1996, p.148-149), é a capacidade de observação e percepção das características e tendências da sociedade inclusive as mudanças. E que podem ser melhorados através do processo educativo do qual o professor é responsável, então se exige do profissional que fique atento a esses fatores para que possa formar melhores educandos para viver e atuar em sociedade.

Os *saberes específicos* são explicados por Saviani como “os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares”. (1996, p.149). São os conhecimentos necessários a formação para a cultura letrada passadas através dos conteúdos e que são ensinados sistematicamente pelas escolas por meio dos educadores que devem estar a par destes saberes. Sobre o *saber didático – curricular* Saviani aponta que “[...] compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.” (1996, p. 149-150), ou seja, se trata do saber-fazer abarcando os todos os fatores inerentes ao ato pedagógico.

Todos esses saberes citados e explicitados acima demonstram quão rico e plural são os conhecimentos pedagógicos acerca do saber docente e como autores renomados vêem estes saberes, alguns concordam em afirmar que os oriundos da experiência são os mais significativos, pois leva em consideração que a Pedagogia é uma ciência da e para a práxis⁴ outros como Saviani (1996), por exemplo, preferem afirmar que a experiência pode estar vinculada e implícita em qualquer um dos saberes citados por ele, não se caracterizando como um saber específico da formação pedagógica.

Não se chegou ainda a um consenso sobre quantos e quais saberes são realmente necessários a formação do pedagogo o que se percebe é um “pluralismo epistemológico” como cita Tardif e Raymond (2000) que acaba por fragmentar o conhecimento acerca dos saberes inerentes a formação do Pedagogo. Essa fragmentação sob a visão dos autores não é interessante, pois resulta em uma dificuldade de compreensão dos saberes como um todo exatamente por se tratar de uma subdivisão do saber não retratando quais saberes seria genuinamente pedagógico e necessário.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

ACERCA DOS SABERES DOCENTES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Não há uma hierarquia de saberes ou uma escala que defina quais os saberes são mais importantes, Tardif (2013) evidencia um relativo valor à questão dos saberes experienciais e salienta sua importância, onde aliados aos demais, solidificam-se com as demandas educacionais e as exigências cada vez mais em consonância com os avanços advindos da contemporaneidade, que se configura como construtor de um fazer pedagógico que consegue enfrentar desafios. Assim, o saber configura-se a partir da ciência, do

4 Prática

conhecimento adquirido com outra pessoa, na formação inicial, amplia-se na formação continuada, e ao longo da prática.

Tardif (2013, p. 63), ainda direciona os saberes docentes, onde são adquiridos e como são integrados em sua prática, onde tais saberes são classificados em cinco, sendo: saberes pessoais dos professores, que são resultados do meio, da vivência familiar, que interfere no seu saber pessoal e no seu desenvolvimento profissional. Já os saberes provenientes da formação escolar iniciam-se desde os primeiros anos escolares e se solidificam à medida que o sujeito amplia sua escolarização até profissionalizar-se e conseguir superar as demandas educacionais vigentes.

Após relacionar as idéias de Tardif (2013) acerca dos saberes docentes, Pimenta (1999), também faz uma conceitualização dos aspectos norteadores dos saberes inerentes à prática docente, onde fundamenta os saberes profissionais para dar referência sobre a importante concepção de formação da identidade do professor, que se constrói ao ressignificar socialmente a profissão, tendo em vista, que não está isolada em si mesma, mas atua para a sociedade, no qual, o papel do professor tem significação, mesmo que não sejam valorizadas como deveriam.

Para Pimenta (1999), não há como formar a identidade profissional dos professores sem uma incitação dos saberes docentes. Por isso, se faz necessário que sejam pautados em três categorias: os saberes da experiência, que assim como Tardif (2013), a autora considera importante. Os saberes do conhecimento, onde cada professor precisa ter para ensinar o que a disciplina propõe, mas necessita saber como e por que ensiná-los, também é essencial que domine os conteúdos específicos da sua área. E os saberes pedagógicos, que são determinantes na arte de ensinar, possibilitam fazê-lo, torná-lo eficaz, mobilizador e motivador para que o professor ensine o aluno e com isso, possa ocorrer uma aprendizagem significativa. Nota-se que os saberes e experiências se entrelaçam e adquirem consistência, assim como a identidade do professor passa por várias vertentes que gradam o seu fazer pedagógico.

Não há como considerar as reflexões sobre os saberes docentes banais ou sem relevância, pois seria um retrocesso. O que deve ser considerado é a importância da reflexão sobre a ação, quando a ação se transforma, converte para um referencial de mudanças. Pimenta (1999, p. 30) define que “as novas tendências investigativas na educação valorizam o professor reflexivo”, que seja capaz de atuar e buscar sempre tornar a prática educativa intrinsecamente ligada à teoria e se torne resiliente diante das múltiplas competências que lhe são cobradas e diante das demandas acerca da atuação dos saberes dos professores. É cada vez mais evidente, perceber a necessidade de construir uma identidade para atuar com experiência e capacidade, numa perspectiva que está voltada para sua formação inicial e continuada, a capacidade de atuar com competência e saber inferir na realidade na qual está inserido, assim como ter competência para atuar.

Em relação aos saberes docentes, Tardif (2013), Pimenta (1999), e Saviani (1996) reconhecem as delimitações que implicam uma prática docente aliada aos saberes pertinentes à mesma causa. Saviani (1996, p. 147) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. De forma coletiva, os homens adquirem no ato educativo, os saberes determinantes de toda a sua formação, mas que não basta apenas saber, se faz necessário refletir e utilizá-los de maneira competente.

Perrenoud (2002) apresenta dez habilidades e competências (saberes)⁵ para que o professor possa ensinar são assim estabelecidas: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar

5 As dez competências na visão de Perrenoud se associam aos saberes disciplinares, curriculares, Ciências da Educação, Tradição Pedagógica e da experiência.

novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. Se o professor conseguir seguir esses princípios, conseguirá nortear sua prática educativa com maior sucesso, pois terá sempre o desejo de superar os desafios para atender as demandas da educação contemporânea.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO.

O processo de construção das identidades dos professores, em especial os pedagogos ocorrem em uma formação contínua de apropriação dos saberes-fazer docentes. Que se inicia na sua própria formação humana, no caso específico da Pedagogia e do pedagogo a sua identidade profissional se viu desconfigurada em meio a um campo de conhecimento indefinido. Silva (2006) afirma que, o tema ainda hoje faz surgir questionamentos acerca da identidade, pois muitos ainda se perguntam: Como seria possível encontrar a sua identidade neste campo indefinido? Essa questão e muitas outras demonstram que este debate se mantém vivo e é uma denotação clara de que a identidade do pedagogo ainda não se faz definida, e este paradoxo ainda se faz presente na formação.

Dentre as diversas colocações que o pedagogo ocupa atualmente, a escola ainda é o “lócus” (lugar) e o trabalho educativo é a função em que o profissional, pode produzir ser autor e ator do seu processo de formação, nesse sentido Saviani considera “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2012a, p. 13). Nesse sentido o trabalho educativo, assim como a identidade é algo singular e individual de cada pessoa absorvida no plural, ou seja, a identidade apesar de ser individual é obtida coletivamente no contato com o outro e com as experiências que se tem ao longo da vida e da formação, não podem ser consideradas como cumulativas, mas devem ser vistas como aprendizagens que são reconstruídas ao longo da vida.

Mas, o que seria a identidade? Para Pimenta (1996) uma identidade é algo único e singular e é construída pelos saberes reunidos por cada indivíduo, por cada sentido investido na formação e por relações sociais. Moita (1995) considera as dimensões da identidade pessoal e profissional, afirma que a identidade profissional é desenvolvida em interação com a esfera pessoal, pois, estas não podem ser dissociadas por se tratar de um elemento vivo que possui especificidades próprias, portanto cada formação é singular uma vez que cada pessoa possui histórias de vida e conseqüentemente de formação diferentes. “Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único.” (MOITA, 1995, p. 117).

Schön (2000) afirma a necessidade de um profissional que pense na sua prática e sobre ela num processo de “relexão-na-ação”, ou seja, um professor pesquisador de sua prática, que saiba avaliar e agir simultaneamente, refletindo sobre as suas escolhas educativas e criando novas possibilidades, essa epistemologia voltada para a prática e partindo do conhecimento que se constrói no ato da prática, ou seja, pesquisa durante a prática consolidando um profissional produtor de saberes na sua prática e para ela.

Ambos concordam que o profissional para o novo mercado é aquele que reflete e analisa o seu papel social de ensinar. Este profissional precisa ser diferenciado frente às novas demandas não aquele que apenas reproduz modelos educacionais vigentes, mas aquele que reflete sua prática e planeja os próximos passos da ação. Para ele este novo profissional deve se apropriar de uma visão crítica sobre o seu próprio trabalho.

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

As contribuições dos saberes docentes para uma prática educativa que consolide em qualidade educacional, é uma das maiores exigências da atualidade, uma reflexão sobre o ofício do professor e a formação de identidade. Então devem pensar nas questões externas e na falta de maiores incentivos para a profissão,

numa interação que envolve não apenas o ensino em si, mas todo um contexto, onde o professor participa ativamente da vida do aluno, que se torna núcleo do trabalho docente. Diante das novas exigências educacionais, o professor precisa aprimorar constantemente, através da formação necessária à sua atuação, formação continuada e ter domínio dos saberes inerente a sua ação docente.

As atividades desenvolvidas no estágio estabelecem oportunidades de reafirmação da escolha e do crescimento dessa profissão, na qual, seja capaz de identificar-se ou não. Dessa forma, é possível perceber durante a formação e o estágio a finalidade da função docente.

Assim como os aspectos que geram resultados tanto positivos, quanto negativos contribuirá na formação da identidade profissional de cada docente, em que essa construção é um processo contínuo. De acordo com as autoras Pimenta e Lima (2011, p. 67). “O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente”.

Pimenta e Lima (2011), durante o estágio encontrarão profissionais descontentes, consumido pelo trabalho, acarretado de problemas relacionados a diversas situações do cotidiano, da ausência dos direitos adquiridos, onde utilizam desses pretextos para justificar o que impedem a sua atuação. As atitudes dos docentes são distintas, pois, parte prefere atribuir as frustrações aos inúmeros acontecimentos que justificam a insatisfação para desenvolver sua função. Diante dessa realidade pode se entender os desafios e as dificuldades no ambiente escolar, por isso, é importante tentar superar e entender como funciona esse processo educacional. Contudo, existem profissionais comprometidos que realizam um trabalho qualitativo e responsável.

ESTÁGIO CURRICULAR

Nessa dimensão que se refere à formação inicial de professores, Pimenta e Lima (2008) assinalam para quatro possíveis tipos de estágio sob possíveis modalidades para a formação de professores, seja ele: (1) o estágio tendo como foco a imitação de modelos; (2) o estágio tendo como foco a instrumentalização técnica; (3) o estágio tendo como foco o debate sobre a teoria e a prática, e (4) o estágio tendo como foco a proximidade entre teoria e prática, pela pesquisa. Segundo as autoras, o primeiro tipo de estágio com foco para a imitação de modelos, faz referência à maneira tradicional do professor ensinar, que pode se definir, nessa compreensão, como um método conservador, em que pressupõe uma realidade de conformismo e de um mundo imutável. Dessa forma seriam os alunos, iguais, tendo a escola, portanto, o papel de ensiná-los de maneira conservadora. Se entendido desse modo, o estágio,

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e esperam-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 36).

O segundo tipo de estágio, que se referem à instrumentalização técnica, as autoras defendem que essa utilização de técnicas pode ser essencial para a atividade do profissional, contudo, a realidade complexa em que a profissão de professor se define, impede que a atividade que desempenha se reduza à aplicabilidade dessas técnicas.

Nesse sentido, perante esse processo de ensinar, pode-se perceber “um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteú-

dos (teoria?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 39). Nesse ponto de vista tecnicista, pois, pode ser que haja procedimentos universais que superem as diferentes situações de ensinamento. Desse modo, torna-se saliente que se desconsidere a possibilidade de que existem dessemelhantes necessidades conforme o contexto onde se imprime o processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro tipo de estágio tem como fator a discussão que se faça a respeito da teoria e da prática para a formação de professores, aspectos, que se revelam, muitas vezes dissociados. Essa dissociação, (Pimenta e Lima, 2008, p.41) defendem que “resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”.

Nessa concepção, no transcorrer das atividades de estágio, há necessidade de que os estagiários assimilem a compreensão de como se define sua futura prática profissional, sendo que as teorias devem proporcionar condições estruturais para que se torne essencial essa compreensão. As autoras, quanto ao quarto tipo de estágio, promovem uma discussão em torno do estágio que aponta uma perspectiva de compreensão à aproximação entre teoria e prática, pela pesquisa. Em que destacam a oportunidade de que se realize pesquisa durante o processo em situação de estágio.

[...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio (PIMENTA E LIMA, 2008 p. 46).

Esse olhar, que promove a relação de estágio e de atividades de pesquisa pode se distanciar da imitação de modelos e da aplicação de técnicas já elaboradas. Voltado para essa proposta de estágio, a chance de construção de um alicerce mais abalizado

no estágio pode facilitar maior êxito no trabalho pedagógico ali efetivado. (Pimenta e Lima, 2008, p. 46), dizem supor que tendo em vista a compreensão do estágio pela pesquisa “[...] se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa”.

O significado social que os professores conferem a si mesmo e à educação escolar, pois, exerce um papel fundamental nos métodos de construção da identidade docente. A perspectiva da formação inicial de professores assinala, pois, para a necessidade de uma relação de proximidade de envolvimento entre esses professores e quem os cerca, num processo negociado e compartilhado.

Com tais proposições, portanto, torna-se importante que as pessoas envolvidas no método educativo, coletivamente, discutam suas práticas, tanto no âmbito da escola quanto no da universidade e adotem os rumos destes espaços que têm se mantido historicamente relevantes no processo de humanização. Segundo Alarcão (2001), a escola é o futuro, mesmo com suas mazelas, com os problemas criados pela sociedade tecnicista/capitalista que lhe exige soluções, nem sempre fáceis de serem resolvidos.

Quanto à universidade deve ser refletida como um ambiente favorável para o diálogo, já que é uma instituição social, a serviço da sociedade em que se situa. No caso específico da formação de professores, compete, sim, à universidade produzir e organizar um jeito de pensar e de atuar, na sua formação iniciante, na construção de sua identidade, ou seja, de implantar um projeto de qualificação docente. Cabe à universidade, por conseguinte, apresentar-se como fator de transformação social, e oferecer condições ao acadêmico, na sua formação inicial, para construir-se professor. Fávero (2001, p. 56), citada por Nilda Alves, afirma que, “no caso de uma universidade pública, mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade”.

Nesse aspecto, a escola pode ser o lugar apropriado para instituir princípios e conteúdos de formação e de qualificação profissional dos professores. O que não diminui a seriedade do papel da universidade, a quem incumbe à formação em nível superior, uma vez que esta instituição dispõe de ferramentas teóricas e metodológicas para fazer avançar as investigações e as pesquisas educacionais. Sem essas formulações, todavia, a prática se esvazia. Assim sendo, ambas as instituições podem, pelo sentimento de parceria, promover a construção de espaços, por meio do Estágio Curricular Supervisionado, que pode proporcionar-lhes condições de intercâmbio para suas relações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Questões de Nossa Época; 1).
- BULLOUGH, Robert V. *Practicing theory and theorizing practice* In: LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom (Ed.). *Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983.
- COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. *Os saberes docentes ou saberes dos professores*. Revista Cocar v. 1 n. 2 jul./dez. 2007. Páginas 31-40.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1991.

DA SILVA, Carmem Silvia Bissolli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Autores Associados, 1999.

DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Touchstone, 1938. FÁ-VERO, Leonor Lopes. *A Dissertação*. São Paulo: USP/VITAE, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel de estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONNEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido.

Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia.

Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p.63 a 97.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Clermont. Et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Editora Unijuí, 1998.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores*/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* / Francisco Imbernón; – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. Vol. 1. Edições Loyola, 2001.

LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores. 1997.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (coord.) *Vidas de professores*. 2º ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NIAS, Jennifer e NÓVOA, Antonio. (coord.) *Os professores e a sua formação*. 3º ed. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997. Páginas 111-140.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Os professores e suas histórias de vida*. In: NÓVOA, António. (coord.) *Vidas de professores*. 2º ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Leopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (orgs.). *Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competência*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. O. *Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 4ª. Ed. São Paulo: Cortez 2001

PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. (org.). *O Estágio e a Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, n. 2 vol. 22 p. 72-89 jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção docência em formação. - Série saberes pedagógicos).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. 1ª reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.

V. & SILVA JR., C. (Org.) *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade* - 3 volumes. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolf Dietrich. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. Ed. Brasiliense, 1988.

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

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. Nº 20 Maio/Jun/Jul/Ago 2002. Páginas 60-70 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em 11 de abril de 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.] *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Páginas 631-650.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Páginas 209-244. Dezembro, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 24 de jan. de 2016. TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação profissional*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PERSPECTIVA MODERNA DA EDUCAÇÃO COMO APERFEIÇOAMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE

Nalva dos Santos Camargo Silva¹; Yara Fonseca de Oliveira e Silva²; Rosemeire Soares de Sousa³

-
- 1 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Linguagem e Tecnologia PPG-IELT UEG Anápolis e Docente do Curso de Licenciatura Plena em História do Câmpus Itapuranga. UEG Câmpus Itapuranga - nalvacamargodelta@hotmail.com
 - 2 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia PPG-IELT- Câmpus CCSEH- Anápolis. Docente do Instituto Federal Câmpus Aquidauana Mato Grosso do Sul. UEG Câmpus Anápolis/ Apda. de Goiânia - Yarafonsecas09@gmail.com
 - 3 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ/PPED/UEG, 2014) e Pós-doutora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG, 2005). Atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás, Campus Aparecida de Goiânia e docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da UEG. - tutorarosemeire@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema Formação Continuada: a perspectiva moderna da Educação pensada a luz do século XVIII, e faz parte de um estudo de caráter bibliográfico, cujos objetivos são, trabalhar as variações sofridas pela sociedade a partir do século XVIII, que repercutiram na educação e em consequência desta, na formação continuada de professores refletindo sobre os diferentes conceitos de formação, e como a escola e o ensino podem dentro desta proposta tem por base a didática como forma para ensinar e aprender. Para alcançar o objetivo proposto adotamos a metodologia qualitativa com revisão de literatura, em que buscou-se à luz das teorias de Pimenta(2012), Libâneo (2008), Gatti (2008), Saviani (2014) entre outros refletir sobre a dimensão didática da (FCP) e as políticas na perspectiva de que tais reflexões possam nortear o ensino atual. A metodologia utilizada foi a da revisão da literatura, feita por meio de artigos, livros e algumas dissertações sobre o tema em discussão. Assim, ao definir uma sociedade baseada na racionalidade Rousseau (1992), ou Smith (2013), apresentam o surgimento de novas concepções, na qual a cultura, a economia e a própria sociedade se modificara. Diante da pesquisa, conseguimos perceber, que embora venham ocorrendo muitas transformações na sociedade, desde as Revoluções Francesa e Industrial, o desenvolvimento da educação passou por variações, permanecendo ao longo de três séculos como um processo excludente e pouco autônomo. Também, foi possível observar que, as reformas do ensino no Brasil, a partir do século XIX, tiveram pouca influência na formação docente, não trazendo de fato um apoio concreto para estruturar a atividade docente de modo a tornar a formação uma prática concreta pensada socialmente pela universidade, como um mecanismo de melhoria do trabalho do professor.

Este artigo tem como objetivo principal abordar a formação de professores, tendo como pressuposto a perspectiva moderna de educação, pensada à luz do século XVIII Nesse sentido, procurou-

-se inicialmente retratar algumas das transformações ocorridas no processo ensino aprendizagem, dentro do contexto social a partir do século XVIII, pensando estes a partir da divisão do trabalho. Além disso, ao discutir sobre a educação e suas variações ao longo de três séculos, buscamos a partir da contextualização, demonstrar que um dos principais aspectos que possibilitaram a transformação da sociedade contemporânea, foram as Revoluções ocorridas no chamado século das luzes.

O trabalho segue apresentando o longo caminho percorrido até a formação de professores, procurando delinear momentos relevantes da história da sociedade que propiciaram mudanças no paradigma educacional, bem como nos aspectos culturais, políticos e social. Ao mencionar a divisão do trabalho como ponto chave do desenvolvimento da formação, tentamos retratar que a partir desse fato a busca da sociedade por novas formas de trabalho, desencadeiam um longo processo de qualificação, tendo na escola o espaço ideal para suprir as carências da sociedade da época.

O texto está dividido em duas partes, nas quais nossa proposta é compreender como ao longo dos séculos, as variações postuladas pelos Filósofos do Iluminismo e pelas demais ciências sociais, são significativos para o sistema de ensino, da atualidade. Ainda discutimos nesse primeiro tópico, a demanda crescente da sociedade a partir da ideia da qualificação e também do crescimento populacional, modificando o ritmo de vida da sociedade, que até a primeira metade do século XVIII era basicamente rural, e a partir do XIX torna-se estatisticamente urbana.

No item 1,2 a discussão é sobre a formação continuada de professores: aperfeiçoamento ou condição para um ensino de qualidade?, no qual abordamos os apontamentos de vários autores, para pensar as várias circunstâncias em que a FCP é entendida.

Por fim foi possível compreender durante o estudo que embora tenhamos avançado muito em algumas questões, a sociedade continua de olhos vendados para boa parte das questões acerca da educação e mais especificamente para a formação de professores,

promovendo um sistema que desprestigia o trabalho do professorado e sua busca pela qualidade da educação, por maior valorização e também por suas conquistas pessoais e profissionais.

EDUCAÇÃO, O LONGO CAMINHO PERCORRIDO ATÉ A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação tanto brasileira, ou europeia, desenvolvida nos séculos XVIII e XIX difere-se muito da educação da atualidade. Entretanto, grande parte das ações desenvolvidas na contemporaneidade se devem às teorias propostas no passado por filósofos, historiadores e por outras ciências. Mas o que mais chama a atenção, sobre estas, está no fato de a maioria ter se desenvolvido após a divisão do trabalho. Indicando que o desenvolvimento social, econômico, cultural e etc. abrir-se-ia para novas perspectivas, além de acenar para a necessidade de qualificação contínua da mão de obra, o que remete diretamente a questão educacional.

Além de tentar compreender os possíveis impactos das teorias, a partir do século XVIII, um dos principais pontos discutidos no presente artigo, trata das variações sofridas pela educação ao longo dos séculos e que suscitaram e ainda suscitam refletir e propor um novo modelo de formação docente na atualidade. Diante disso, apontamos a divisão do trabalho, como base da transição entre o mundo feudal e o mundo capitalista moderno, de forma a se perceber que de acordo com suas necessidades o homem, e conseqüentemente a sociedade, se transforma. Assim, avalia-se nesse tópico como a sociedade vem se transformando e transformando também o modo de vida de seus cidadãos.

Dentro do contexto das mudanças propostas pela divisão do trabalho,⁴ Adam Smith (2013, p. 9) diz que:

4 Adam Smith A riqueza das Nações Volume 1 tradução Alexandre Amaral Rodrigues Eunice Ostrensky umf MartinsFontes São Paulo 2013.

Entretanto, a divisão do trabalho gera em todos os ofícios, na medida em que é possível introduzi-la, um aumento proporcional das forças produtivas do trabalho. A distinção entre as diversas atividades e empregos parece ter-se realizado em consequência dessa vantagem. Aliás, verifica-se que essa distinção é geralmente levada mais longe nos países que desfrutam um nível mais elevado de atividade e aperfeiçoamento...

A partir desta perspectiva, consideramos que um dos principais fatores que impulsionaram mudanças na sociedade e mais especificamente no sistema educacional é consequência das distinções propostas por Smith, quando se refere ao surgimento de diversas atividades laborais. Desse modo, ao pensar tais transformações, ouvimos destacar que as variações promovidas social e cultural e política são constituintes das necessidades de cada contexto.

É importante dizer que cada sociedade, em diferentes períodos, se organiza, criando condições adequadas para se manter. Assim, ao longo de sua história, homens e mulheres buscam aprender e, a partir desse aprendizado, aperfeiçoa-se continuamente, no intuito de exercer com maestria todas as funções a eles atribuídas. Ao desenvolver habilidades ou destrezas diversas, abre espaço para o surgimento de novas atividades, necessitando, portanto, aprimorar-se continuamente acelerando o ritmo de produção e as forças produtivas.

Comumente pensamos que o trabalho em diferentes perspectivas surge a partir das necessidades da sociedade e de sua evolução. Na vertente filosófica Adam Smith, o trabalho é visto como um importante construto do homem em virtude de sua sabedoria. Assim, ao falar sobre a divisão do trabalho, salienta

A divisão do trabalho, da qual resultam tantas vantagens [...] É antes a consequência necessária, embora muito lenta e gradual, de uma certa propensão na natureza humana, que não almeja uma utilidade

tão abrangente. A propensão a cambiar, permutar e trocar uma coisa pela outra. (2013, p. 18)

A abordagem de Smith ajuda-nos a perceber que a evolução da sociedade no sentido amplo do termo, proposto pela filosofia, foi pensada a partir de traços capitalista, em que o homem para aperfeiçoar-se busca sentido não em suas necessidades, mas nas necessidades impostas pela sociedade, o que o faz avançar em diversas direções. Nesse contexto o aprendizado, proposto pelo sistema educacional, vai gradativamente se fazendo necessário, à medida que a sociedade para evoluir precisa conhecer, um dos pontos que nos leva a discutir a temática da Formação continuada, pensando justamente em como o desenvolvimento social, econômico e cultural se projeta na educação.

Ao abordar a vertente educacional a partir de Rousseau, e do livro *Emílio ou da Educação*, constatamos a presença de uma formação ideal, que vai na perspectiva Rousseauniana se tornando um construto fundamental permitindo-nos, pensar a ideia de cidadania, termo que somente passou a ser discutido em fins do século XX e início do XXI. A partir destas considerações surgem, portanto, dois modos distintos de sociedade, uma onde a divisão do trabalho gera um ser competitivo, de acordo com as necessidades de seu tempo, pelas forças de produção e pelas necessidades sociais, (SMITH, 2013) e outra em que o ser humano, no caso o Emílio um ser que se projeta alheio às transformações sociais, e busca no aprendizado informal a formação de um ser humano puro, livre do contágio capitalista.

Na perspectiva apontada por Smith (2013) o homem da medida que a sociedade evolui, a partir das chamadas Revoluções Burguesas, vai sentindo a necessidade de competir, de forma instintiva por sua sobrevivência. Já Rousseau (1992) ao falar sobre Emílio, traz para a sociedade, mesmo com seus diferentes processos evolutivos a não competição material. Para ele a única forma de Emílio ser educado era estando longe da sociedade, aprendendo os saberes necessários para a vida com seu preceptor.

A proposta formativa pensada por Rousseau traz à tona um ser desprovido de malícias, ou de competitividade obsessiva, um ser educado a partir da natureza. Entretanto, para que se processe tal educação em diferentes épocas, deve iniciar-se ainda na infância, quando o ser humano desprovido de malícias torna-se capaz de adquirir conhecimento pleno, sem empolgar-se com a competitividade social. Assim Segundo Rousseau (1992, p.10), “Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” observa-se dessa maneira que o aprendizado para Rousseau vai se constituindo na ferramenta capaz de oportunizar ao homem um contato com o verdadeiro conhecimento.

Em diferentes vertentes, o termo aprendizagem vai sendo pensado primeiro como habilidade necessária à sobrevivência, mais tarde, como forma de competir socialmente. Em todos os contextos, entretanto, a educação, tanto a pensada por Smith, quanto a proposta por Rousseau, possibilita ao homem aprimorar-se constantemente. O que de certo modo, distancia Smith, pensador liberal de Rousseau Se para Rousseau a educação formal, realizada pela escola, não é capaz de formar o cidadão pleno de seus direitos, e para o exercício da cidadania, pois a sociedade transforma-se continuamente.

Portanto, Educar em Rousseau é tornar o homem útil para ele mesmo e pra Smith embora o homem se eduque para sua sobrevivência, o faz em virtude da necessidade imposta pela sociedade. “A educação só é útil na medida em que sua carreira acorde com a vocação dos pais; em qualquer outro caso ela é nociva ao aluno nem que seja apenas em virtude dos preconceitos que lhe dá” (1992, p. 15). Assim, percebemos que embora o aluno passe por diferentes formas de aprendizado, não será satisfatório, pois a sociedade vai exigir novas aptidões.

Para Smith o aprendizado decorre da busca do homem pela qualificação, que se adquire ao longo da vida a partir do conhecimento. Para Rousseau, esse conhecimento é alcançado com as experiências adquiridas pelo ser humano diariamente, nem sem-

pre nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, tanto para Smith quanto para Rousseau, a aquisição de experiências ou conhecimentos são necessários para que o homem possa atuar em diferentes espaços sociais ou culturais.

Durante os séculos XVIII e XIX, várias teorias buscaram refletir sobre as transformações ocorridas na sociedade, pensando esta a partir do contexto histórico. Diante disso, ao pensar a evolução do sistema educacional, como um todo, as teorias socio-culturais, o materialismo dialético e outras procuraram explicar como a evolução humana fez emergir um processo de ensino aprendizagem, para suprir as necessidades sociais dentro de uma perspectiva crítico reflexiva, transformando diferentes sujeitos para que possam desenvolver-se em todos os aspectos.

Contudo, ao pensar o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem a partir das teorias filosófica, funcionalista⁵, o materialismo dialético⁶, etc. avaliamos que embora ao longo dos anos o ser humano tenha procurado aperfeiçoar-se, intelectualmente, nem sempre teve condições plenas para o fazer. Inicialmente porque a educação era vista como um processo elitizado, o que não difere muito da atualidade. Dessa maneira, o acesso ao ensino em diferentes etapas era restrito. Nesse contexto, para avançar socialmente a educação passou por inúmeras variações, entretanto sempre foi vista como mecanismo para qualificar o cidadão.

Para explicar algumas das transformações mais relevantes na sociedade, a partir do século XVIII, em especial aquelas que se direcionaram ao sistema educacional tomamos como ponto de partida as Revoluções Industrial e Francesa ocorridas na Europa.

5 Teoria fundada pelo pensador francês Émile Durkheim (1858 -1917), na qual compara a sociedade a um organismo composto de várias partes integradas e que funcionam em harmonia, para tanto para a teoria funcionalista era preciso fazer algumas reformas para que a sociedade funcionasse plenamente.

6 O Materialismo Dialético foi concebido por Karl Marx (1818- 1883) e Friedrich Engels (1820-1895), uma alternativa para a humanidade, baseada em relações sociais de cooperação e distribuição igualitária da riqueza, fato que durante o século XVIII levou muitas nações a impor críticas severas a Marx.

Grande parte de tudo que vivemos na atualidade só se tornou possível graças a esse movimento. Entretanto, como pensar os problemas contemporâneos considerando situações ocorridas num período tão distante? O fato é que todas as reviravoltas vividas pela sociedade europeia se propagaram, oportunizando mudanças no governo, na política, sobretudo na formação da sociedade.

Revoluções que entre outras coisas estabeleceram à sociedade os Direitos do homem e do cidadão, e também propuseram um ritmo mais competitivo à sociedade, dinamizando sua economia, seus modos de produção, cultura e principalmente o modo com o qual as pessoas se apropriam destas mudanças. Dessa forma ao instaurar o sistema de ensino, numa perspectiva formal. A Revolução Industrial, além de implantar de vez a ordem capitalista, a partir da industrialização, fez com que fosse necessário que houvesse um processo formal de educação, no qual o cidadão pudesse aprender e ensinar algo mais técnico e rápido para atender as necessidades do mercado, carente de mão de obra qualificada. Eis a primeira necessidade formal da escola no século XVIII.

O ato de pensar para exercer alguma das atividades laborais também corroborou para a formação de uma educação formal, em que o sujeito contemporâneo deixa um estado de desqualificação, para ocupar uma posição de sujeito atuante. Entretanto, para sair do estado de desqualificação e passar ao estado do conhecimento, o ser humano buscou, a partir de sua formação, crescer e aprimorar-se continuamente, e com o professor esta ação de aperfeiçoamento tem sido uma constante busca pelo conhecimento, para atender a demanda social de seus alunos e a sua própria de aprendizado. Dentro dessa proposta Lopes (2002, p. 11-13) diz que:

o conhecimento, por isso, tem caminhado para ser a mola propulsora da economia mundial e cujo valor de produtos e serviços depende cada vez mais da parcela do conhecimento a eles incorporados [...] é claro que isto inclui a aptidão de

desenvolver, preservar e utilizar os mesmos, não se descuidando de maneira a permitir que o processo se dilua no dia a dia da administração da empresa como um todo [...] importante ressaltar, entretanto, que por trás de toda e qualquer mudança estão as pessoas, quer pela aplicação de novas tecnologias, quer pelo conhecimento advindo de pesquisas e práticas administrativas

Lança-se nesse processo contínuo de aprendizagem a busca pelo conhecimento, que no caso da escolarização responsável por promover a formação do cidadão e entre estes estão os professores e o sistema educacional, modificado socialmente a partir do século das luzes⁷. Nesse contexto se processam mudanças tanto na Europa, quanto no restante do mundo, introduzindo a necessidade constante de formação, inclusive docente, tendo como base a busca pela produção e difusão do conhecimento, que se dá, sobretudo, pela ampliação do desenvolvimento vivenciado pela sociedade e suas estruturas, social, econômica e cultural.

O que se percebe é que todas as estruturas consolidadas a partir do século XVIII instituíram também novas formas de vida e, nas relações sociais, estabeleceram à escola contemporânea responsabilidades para subsidiar as transformações empreendidas pela sociedade. Assim, de acordo com Fontana (1997, p. 65)

em nossas sociedades, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e de escrita, com os sistemas de contagem e de remuneração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas [...] a elaboração desses conhecimentos mediante

7 História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes / organização Roger Chartier; tradução Hildegard Feist. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009. *Philippe Ariès e Georges Duby*. Para falar da mudança nos costumes e da racionalidade assumida após a Revolução Francesa em 1789.

o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com seu próprio pensamento.

Ao pensar a construção do conhecimento a partir das relações sociais estabelecidas pela escola, Fontana retrata basicamente a ampliação da necessidade de avançar social e culturalmente, formando pessoas preparadas para diversos ramos de atuação. Diante disso, mais que ensinar a ler escrever e contar, a escola busca fazer com que o conhecimento seja sistematizado ao longo dos anos que o aluno passa numa instituição de ensino, destacando a perspectiva apontada por Smith do homem aprender constantemente de acordo com a evolução das necessidades sociais.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APERFEIÇOAMENTO OU CONDIÇÃO PARA UM ENSINO DE QUALIDADE?

As reflexões sobre a formação continuada de professores, vem desde a década de 1990 avançando, porém ainda não há um consenso sobre o que realmente vem a ser a FCP e como a Didática trabalhada pelos programas de formação são pensadas, como esta se estrutura no debate sobre o processo de ensino, seja na educação básica, ou no ensino superior. O que se percebe é que embora haja um acalorado movimento, que toma como ponto de partida, as políticas públicas de educação implementadas tanto pela LDB, quanto pelas demais legislações em vigor, ainda faltam ações para na prática efetivar os programas de FCP, e as metodologias de ensino por estes adotadas. Assim, para pensar sobre a relevância desta no ensino em nosso país, tomamos como ponto de partida o conceito de formação, adotados por Libâneo (2004), ao dizer que este está intimamente ligado a ideia de formação inicial, assim,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada

é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (p.227)

Na perspectiva de Libâneo (2004), a FCP ela é um prolongamento da formação, inicial, cujo intuito maior é o aprimoramento constante da atividade docente. Diante disso, o trabalho do professor direciona-se pela prática e pela construção cotidiana de novas formas de aprendizado. À medida que isso ocorre, o a prática docente vai sendo repensada tendo como foco a qualidade do processo de ensino e do fazer pedagógico.

Já para Placco (2001, p. 76) a FCP é uma atividade que não se limita ao simples ato de aprender, para a autora,

formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos ou treinamentos e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes introduz uma fecunda inquietação contínua com o já sabido motivando a viver a docência em toda a sua impoderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A ideia desenvolvida pela autora, enfatiza uma situação, distinta da abordada por Libâneo, vez que concebe a formação continuada de professores, como um processo que vai além do aperfeiçoamento, dirige-se para a aquisição de novos saberes, respaldando sobretudo, a melhoria da qualidade do ensino. Na vertente de Placco (2001) a formação continuada de professores, promove situações de empoderamento, pois coloca o professor em condições ainda maiores de refletir sobre sua atuação e sobre a maneira como ele próprio aprende.

Ainda sobre o conceito de formação continuada de professores, Alvarado Prada (2003) diz que esta deve,

sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos (2003 p. 135)

Diante das considerações de Alvarado Prada (2003), a formação continuada de professores, atende aos dois critérios anteriormente propostos, vez que contempla a qualificação docente e se articula ao processo de ensino, de modo a contribuir com etapas distintas da educação. Nesse sentido, ao destacar os estudos de FCP como parte capaz de contribuir com o desenvolvimento profissional, entendemos que esta não só propicia a qualificação, mas também subsidia aos estudantes um ensino contextualizado, vez que os docentes, em continua formação, podem melhor desenvolver atividades que estimulem o aprendizado.

Também sobre o conceito de formação continuada, consideramos Gatti (2008, p. 76) diz que,

existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o “significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e em outro momento sendo usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional.

A abordagem de Gatti (2008), distingue-se das demais, por salientar as diferentes abordagens da formação continuada. Assim sendo, de acordo com a autora, há muito mais na proposta de FCP, do que a simples continuidade dos estudos, ou o aperfeiçoamento

constante, há um processo de reconhecimento de si e do outro, à medida que o professor toma consciência da necessidade da formação continua esta transforma-se numa atividade enriquecedora, tanto profissional quanto pessoalmente. Desse modo, as contribuições do professor com a educação e com o ensino de modo mais específica é transformada, proporcionando ao aluno um aprendizado mais significativo.

Gatti (2008), também diz que a escola, enquanto instituição promotora de ensino, nem sempre tem condições para desenvolver ações estimulando a melhoria de sua qualidade, como a formação continuada e outras políticas, vez que tal ação é responsabilidade compartilhada entre esta e os governos, e mesmo que a escola possua autonomia, esta não é suficiente, para melhorar o ensino. Nesse contexto, há de fato alguns desafios para que a escola possa trabalhar de modo contextualizado o ensino, promovendo para professores e alunos condições plenas de aprender e ensinar.

O que se percebe com tudo o que fora dito até o momento é que ainda não houve por parte das políticas públicas uma preocupação real com a formação docente. Há o intuito de que a formação continuada possa “qualificar” o professor, de modo especial para atender as estatísticas do governo, tendo nos cursos de formação a base para suplantar os altos índices de investimento mostrados pelos governos na qualificação. Diante disso, o que se observa é que a formação de professores tem sido tratada por uma perspectiva mercadológica, um reflexo do ideal neoliberal, em expansão na década de 1990, como retrata Shiroma (2002, p. 69)

O relatório recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. O objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre os empregos, o que viria a favorecer a ampliação de sua visão de realidade. Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licença, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas, instituições e até entre países”.

Mediante tais informações, o que se observa é que o neoliberalismo tem pensado a qualificação de professores direcionando esta para a vertente socioeconômica, deixando de lado seu propósito social e cultural, cujo pressuposto considera inicialmente a cidadania e da identidade do professor, bem como o contexto por ele vivenciado. Ainda com relação ao sentido mercadológico da formação docente, é possível observar que um dos fatores que mais tem influenciado essa mudança na perspectiva da formação é fruto de um contexto em rápida transformação. Tudo isso atrelado às necessidades de uma reestruturação social e político-administrativa tem incentivado os governantes a implantar ações que possibilitem o estabelecimento de parcerias internacionais.

Na perspectiva de um trabalho que vai se adequando ao sistema global, a atividade docente cede também espaço para uma proposta de formação cada vez mais aligeirada, tal qual a evolução sentida pela sociedade moderna. Nesse sentido, ao pensar a modernidade e suas rápidas transformações Giddens (1991, p.45) diz que “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”. Dessa forma, ao considerar que cotidianamente a sociedade se altera, o professor, enquanto ser social, se vê necessariamente forçado a sucumbir-se a essas transformações, objetivando manter-se na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Não se pode negar que a sociedade avançou significativamente entre os séculos XVIII – XXI, entretanto, quando pensamos os avanços alcançados ao longo desse período, refletimos também que esse desenvolvimento, tornou-se a origem de um processo mal estruturado denominado capitalismo. Dentro do sistema capitalista consolidado pelas Revoluções Industrial e Francesa, desenvolveram-se disputas de poder, por espaços e até mes-

mo uma voraz corrida ao conhecimento, dirigida pelo sistema neocolonial e pelo crescimento em maça dos meios de comunicação, transporte e, sobretudo, pela tecnologia, provocando o surgimento diário de novas demandas.

Impulsionada também por estas e por outras transformações, a sociedade contemporânea experimenta uma fragmentação dos conteúdos ensinados e principalmente na forma com que a escola tem oportunizado o aprendizado dos diferentes sujeitos. Aliados a essa ideia de fragmentação também está o processo de formação docente. Inicial ou continuada, a formação se tornou um mecanismo manipulável pelos políticos, de forma a implantar aligeiramente cursos cujo objetivo é “treinar” o professor para atuar na educação recebendo um salário cada vez mais incompatível com a realidade vivida pelo docente.

Enfim, compreendemos que por mais que, tenhamos avançado muito em algumas questões, a sociedade continua meio que inerte com relação a boa parte dos problemas vivenciados pela educação especialmente nas propostas de formação continuada docente, ao não optar por uma política de valorização do trabalho do professor e além disso voltar quase que exclusivamente para a intensificação do trabalho docente, a exigência de qualificação, pessoal e profissional, sem que de fato o estado contribua com a qualidade da educação, favorecendo assim a desvalorização da profissão docente perante a sociedade e por outros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. *A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais*. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE, 6, 2003, Campo Grande. *Resumos*. Campo Grande: ANPED, 2003.

CANDAU, V. M. *Formação de professores e diversidade cultural*: In, CAN-DAU, Vera Maria F. (org) *Magistério construção cotidiana* Petrópolis, Vozes, 1997.

GATTI BA. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, julho 2003; 109:191-204.

COELHO, Ildeu Moreira *A importância da Sala de aula para uma formação de qualidade*. Ed. Da UFG, 1997.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia do trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997

FORD, Henry. *Os princípios da prosperidade: minha vida e minha obra*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964

LIBÂNIO, J. C. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Sistema de ensino e divisão do trabalho. In: _____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992. p. 15-26

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal*. São Paulo Cortez, 2002.

Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques *Emílio ou da Educação*. Bertrand Brasil Rio de Janeiro 1992.

SMITH, Adam *A riqueza das nações* wmf martinsfontes são Paulo 2013

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil* – 4ª ed. Campinas, São Paulo Autores Associados 2013

SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Nilma Fernandes do Amaral Santos¹

INTRODUÇÃO

Este artigo busca identificar o estado do conhecimento do estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia. Trata-se de um eixo articulador do curso considerado como o momento de formação do aluno, por propiciar-lhe aproximações com o seu futuro ambiente de trabalho. Além disso, é uma atividade contextualizada e orientada pelas considerações teóricas da Pedagogia e da Didática, entre outras áreas do conhecimento. O estágio supervisionado é compreendido como práxis, por auxiliar o educando na construção dos processos identitários da profissão docente, considerando a educação em seus contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais. A pesquisa bibliográfica que deu origem a este artigo teve como base dissertações e teses disponibilizadas no banco da Coordenação de Aperfeiçoa-

1 Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG). Professora na Rede Municipal de Educação em Goiânia e curso de Pedagogia UEG campus Anápolis CSEH.

mento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no período 2004–2014, conforme a seguinte problematização: “Quais as similitudes e divergências evidenciadas nas teses e dissertações que pesquisam a temática”? Esse questionamento indica o objetivo geral de analisar qual o estado do conhecimento acerca do estágio curricular supervisionado em Pedagogia. Os resultados acenam para que o estudo dessa temática seja colocado em discussão, sobretudo, no cenário acadêmico da região Centro-Oeste, além de, ao discutir Pedagogia, destacarem a importância de conceituá-la, evitando-se, entre outros equívocos, a crise de identidade do pedagogo e a precarização de seu trabalho.

Este artigo apresenta o estado do conhecimento do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia, e as considerações aqui tecidas pautam-se no levantamento de teses e dissertações acerca da temática disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)². Cabe ainda esclarecer que esse levantamento foi orientado inicialmente a pesquisas que trouxessem estágio supervisionado e Pedagogia no título ou nas palavras-chave e que estivessem dentro do recorte temporal de 2004 a 2014. Ao todo, foram identificados 25 trabalhos, dos quais oito teses e 17 dissertações, e o enfoque a partir do qual o estágio é tratado em cada um deles trouxe novas dimensões à análise da temática, pois ao mesmo tempo que reforça e esclarece alguns de seus elementos centrais, evidencia e alarga a possibilidade de seu tratamento para a compreensão da formação do pedagogo.

OBJETIVOS E METODOLOGIA

O objetivo geral deste texto é levantar o estado do conhecimento³ do estágio curricular supervisionado em Pedagogia, no

2 <http://www.capes.gov.br/> Acesso em 22/07/2015.

3 Como observa Soares (1989, p. 3), “pesquisas desse tipo [...] podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas”.

sentido de compreender as similitudes e divergências presentes nas pesquisas sobre a temática. Os objetivos específicos buscam o mapeamento: dos trabalhos, para identificar os autores e instituições que pesquisam o estágio supervisionado em Pedagogia (2004–2014); das abordagens metodológicas que subsidiaram as pesquisas; e dos referenciais teóricos que fundamentaram os estudos. Para alcançar esses objetivos, procurou-se fazer um balanço, entendido por Saviani (2007, p. 150) “como um levantamento da situação em que se encontra a produção historiográfica, uma espécie de “estado da arte”. Por isso, as oito teses e dezessete dissertações mapeadas foram lidas, e, na sequência, realizados os fichamentos que contribuíram para a análise a seguir.

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE PESQUISA

O estágio curricular supervisionado em Pedagogia é reconhecido como campo de conhecimento e espaço de formação fundamentado pela pesquisa. É, portanto, ponto de partida para a construção da prática pedagógica do professor e fundamental para a formação da identidade docente. Esta, segundo Pimenta (1999) e Almeida e Pimenta (2014), é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e, por isso, não é estática nem fixa e está sujeita às mudanças. Nas palavras de Lima e Coêlho (2008, p. 65), “o estágio supervisionado pode se constituir como um espaço que oportuniza ao futuro professor apropriar-se de conhecimentos da docência”.

Considerando a vinculação dos trabalhos, identifica-se que foram produzidos em oito instituições de ensino superior, sendo que, para efeito de sistematização, quatro campi da Universidade Estadual Paulista foram agrupados, conforme mostra a Tabela.

Tabela 1 - Distribuição das teses/dissertações por instituição de ensino superior (2004 a 2014)

Instituições	Região	Nº de trabalhos
Universidade Federal de São Carlos	Sudeste	03
Universidade Estadual Paulista (Campi Rio Claro, Campinas, Presidente Prudente, Júlio de Mesquita Filho)	Sudeste	08
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	02
Universidade Federal Rio Grande do Norte	Nordeste	04
Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste	03
Universidade Federal da Bahia	Nordeste	01
Universidade Federal do Amazonas	Norte	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul	02
Universidade Estadual de Londrina	Sul	01
Total de trabalhos		25

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados obtidos no banco de teses e dissertações da Capes

Ao mapear as instituições, constatou-se que, na região Centro-Oeste, não houve nenhuma dissertação ou tese que tivesse o estágio supervisionado como objeto de estudo no período de 2004 a 2014, enquanto a região Sudeste foi a que apresentou maior número de estudos sobre o tema, totalizando 13 produções, ou seja 52%. No Nordeste, foram oito trabalhos (32%); na região Sul, três (12%); e na região Norte, um (4%).

Considerando que o curso de Pedagogia é um dos mais oferecidos no país e que o estágio é um componente obrigatório em sua grade curricular, conclui-se que o número de trabalhos sobre estágio é pequeno. Tal evidência revela a necessidade de

criarem-se linhas de pesquisa voltadas para o estágio, principalmente nos programas de pós-graduação das regiões Centro-Oeste e Norte do país.

No que compete à identificação das metodologias de pesquisa utilizadas nas teses e dissertações investigadas, constatou-se que todos os 25 trabalhos utilizaram uma abordagem qualitativa. Nas palavras de Lima, Faria e Toschi (2014, p. 222), “esta é uma tendência das pesquisas educacionais”, que se distinguem, conforme as autoras, na definição dos tipos de pesquisa, procedimentos de coleta e análise dos dados.

Quanto às similitudes entre as pesquisas, identificou-se que dez delas foram financiadas, o que corresponde a 40% do total. Esse percentual permite intuir que a temática estágio supervisionado interessa às agências de fomento à pesquisa, e, por isso, vislumbra-se a possibilidade de continuidade de estudos dessa natureza. Quanto ao interesse por esse objeto de estudo, percebe-se que muitos pesquisadores o escolheram por ser o campo de sua atuação profissional, quer como professores orientadores ou coordenadores adjuntos de estágio, quer como coordenadores do curso de Pedagogia, ou mesmo quando desenvolvem todas essas funções, conforme identificado em Carneiro (2012), Domingues (2012), Nunes (2010), Pilonetto (2007) e Santos (2009).

Uma característica comum às pesquisas de Carneiro (2012), Magalhães (2009), Nörnberg (2008) e Rocha (2008) é o entendimento de que os relatórios ou diários de campo dos estagiários são critérios avaliativos do processo de aprendizagem e desenvolvimento do estágio. Constituem, ainda, conforme os autores, interessantes instrumentos de pesquisa, por evidenciarem aspectos do processo de formação docente.

Quando enfatizam a formação de professores, 15 (60%) das 25 pesquisas analisadas relacionam-se à formação inicial, enquanto as demais abordam a formação continuada em serviço ou a distância. É oportuno enfatizar que a maior parte dos estágios pesquisados se concentrou no ensino fundamental, com um total de

11 trabalhos (44%). Nota-se que, exclusivamente com relação ao estágio na educação infantil ou na modalidade a distância, houve apenas uma pesquisa (4%), enquanto na educação infantil e ensino fundamental, foram cinco (20%). O estágio na educação infantil, no ensino fundamental e na gestão foi tema de dois trabalhos, representando 8% do universo investigado. Cinco pesquisas debruçaram-se sobre outras modalidades de estágio, o que correspondem a 20%. Há lacunas no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à educação especial, visto que nenhuma tese ou dissertação abordou o estágio desenvolvido nessas modalidades.

A leitura dos trabalhos permitiu contatar que 22 (88%) deles abordaram a concepção de estágio. Para efeito de sistematização, identificamos quatro eixos, não excludentes, em torno dos quais as pesquisas gravitaram: 1º) aproximação com a realidade; 2º) articulação teoria e prática; 3º) estágio como pesquisa; 4º) relação entre os agentes sociais envolvidos no estágio curricular. No que diz respeito ao primeiro eixo (estágio como aproximação da realidade), Neves (2014) enfatiza que o objetivo dessa disciplina na formação dos professores “é possibilitar aos futuros profissionais a interação concreta com as situações da rotina escolar, a fim de que possam realizar a leitura da realidade educacional” (p. 52).

No que se refere ao segundo eixo (articulação teoria e prática), França (2012) constata que, quando os estagiários são sujeitos de pesquisa, há um divórcio entre teoria e prática e eles se afligem com isso. Os trabalhos investigados indicam que ainda persiste o entendimento de que o estágio se caracteriza como a parte prática do curso, pelo fato de suas raízes, historicamente construídas, se reduzirem muitas vezes aos aspectos burocráticos e ao cumprimento de horas necessárias para a formação. Essa perspectiva, todavia, acaba justapondo a prática à teoria.

Ainda sobre o segundo eixo, Nunes (2010) pontua que, como professor de Didática e Práticas Pedagógicas, observa a dificuldade dos alunos para articular conhecimentos teóricos das ciências da Educação com os de natureza mais prática na discipli-

na de estágio. Segundo o pesquisador, a matriz curricular do curso que investigou indica uma separação entre dois momentos: um denominado “generalista” (de natureza teórica) e outro de atuação do professor (prática pedagógica). Ressalta ainda que as alunas que foram os sujeitos de sua pesquisa reconhecem que teoria e prática estão presentes no currículo do curso, mas em momentos distantes entre si, localizados na estrutura e na organização curricular das disciplinas.

Conforme as considerações do autor, as alunas encontraram dificuldades para articular os conhecimentos teóricos das ciências da Educação com os de natureza mais prática na disciplina de estágio. Para Pimenta e Lima (2011), no entanto, a dissociação entre teoria e prática ocorre no processo de formação. Tais apontamentos levantam as seguintes questões sobre a relação teoria e prática: é um processo de pensamento? É necessário que ocorram em momentos distintos ou no processo contínuo de formação do professor?

Com relação ao terceiro eixo da sistematização, o estágio como pesquisa, observa-se que esse dado é a tônica dos estudos de uma autora que se tornou referência em todas as dissertações e teses: Selma Garrido Pimenta. Conforme seus estudos “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

O quarto e último eixo de sistematização, como visto anteriormente, trata da relação entre os agentes sociais envolvidos no estágio curricular, sendo eles: o estagiário, o professor do ensino superior, como orientador do estágio, e o supervisor de estágio da escola básica. Sobre a supervisão do estágio, Sá-Chaves (1996, p. 40) esclarece que ela se caracteriza por ser “uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se transacionam”.

Ainda sobre esse processo de supervisão dos estagiários, Alarcão e Tavares (2003, p. 16) o definem como o

[...] processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem um lugar num tempo continuado [...] tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-lhe também *de orientação da prática pedagógica*. (Grifos do original)

As pesquisas investigadas neste estudo pontuam que a relação entre os agentes envolvidos no estágio curricular não se dá com muita tranquilidade em função do próprio contexto, que tem por objetivo conhecer o cotidiano e a dinâmica da sala de aula, as condições de trabalho do professor e a relação ensino-aprendizagem. Nesses momentos, a realidade desse espaço escolar é exposta, e o estagiário necessita compreendê-la para vivenciá-la como futura profissão. Magalhães (2009), por exemplo, constatou em seu estudo que a boa relação com a professora da escola era algo muito esperado pelos futuros professores. No entanto, a autora apresenta a escola também como “lugar tedioso, tumultuado e sem condições para aprendizagem” (p. 121).

Na relação com os professores supervisores e orientadores, ainda conforme Magalhães (2009), o estagiário (con)vive com conflitos, tais como desvalorização da profissão, desgaste físico/mental e precarização de seu trabalho, além de existirem evidências também de atitudes desagregadoras ou geradoras de mal-estar no interior das escolas. Nörnberg (2008) destaca que “a partir de algumas falas ouvidas ao longo das sessões de orientação, evidencia-se o oportunismo ou o descaso das docentes em serviço em relação às acadêmicas-professoras em estágio, o que denota a total despreocupação em relação à sua condição de docente-aprendiz” (p. 118).

No trabalho de Carneiro (2012), que também trata da relação entre os agentes envolvidos no estágio curricular, as professoras da escola são denominadas “tutoras regentes” e participam de um

programa de formação e acompanhamento no período em que ocorrem os estágios, com vistas a “contribuir no desenvolvimento profissional dos estagiários” (p. 243). Em seu trabalho, o pesquisador constatou que os estagiários consideram que as dificuldades foram superadas graças ao apoio que receberam dessas profissionais.

Observado por outro ângulo, quando se trata do trabalho desenvolvido pelo professor orientador do estágio curricular, Cyrino (2012) apresenta um olhar a respeito das políticas de formação de docentes em outros países (Quebec, Canadá, França), nos quais esses profissionais recebem uma porcentagem a mais em seus salários para acompanhar os alunos estagiários. A autora mostra também a dificuldade dos professores universitários brasileiros de acompanhar de uma maneira mais próxima todos os estagiários, por estarem sozinhos

nessa função e porque possuem outras obrigações na universidade, próprias da profissão. Ela indica, como sugestão para melhorar a compreensão acerca do estágio, a realização de fóruns nos municípios, para a discussão e conscientização dos diversos agentes sociais sobre as especificidades dessa disciplina.

Já no estudo realizado por Rosa (2010), a extensão universitária é entendida como elemento curricular na formação de professores que se tornou uma possibilidade para o envolvimento dos sujeitos do estágio na melhoria significativa da relação entre universidade e escola. A autora apresenta o “Laboratório escola” como projeto que promove a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Na busca por compreensões sobre o assunto, nota-se que as pesquisas evidenciam que a dificuldade vivida pelos professores experientes alcança os estagiários, no sentido de que a proletarização do trabalho daquele também diz respeito a esses, ou seja, passa a constituir sua identidade profissional. A esse respeito, França (2012) indica que o estágio supervisionado é realizado a partir de políticas públicas educacionais que estão inseridas em um modelo de organização social profundamente marcado pela burocratização do Es-

tado e de seus entes, pela privatização das instituições educacionais e pela subordinação destas às necessidades do mercado.

Na continuidade desta análise, buscou-se identificar a concepção de Pedagogia que orientava os 25 trabalhos analisados. Nesse sentido, evidenciou-se que em dez deles (40%) a concepção de Pedagogia está explícita, sendo que oito a consideram como ciência e dois, como curso de formação. Identificou-se também que três trabalhos (12%) não trazem uma concepção de Pedagogia de maneira explícita, mas foi possível fazer inferências por meio da leitura, o que permitiu identificar que um deles refere-se à Pedagogia como Ciência da Educação e dois apresentam-na como curso de formação. Doze trabalhos investigados (48%) não trazem um conceito de Pedagogia, definindo-a como mero campo de pesquisa. Nunes (2010), todavia, torna explícito em sua tese o conceito de Pedagogia como ciência, ao esclarecer que ela é “área do conhecimento que se totaliza pelas Ciências da Educação” (p. 72).

ADEQUAÇÃO ENTRE CARGA HORÁRIA E FORMAÇÃO

Ao abordar a carga horária⁴ do curso de Pedagogia, Nunes (2010) afirma que ela está de acordo com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso graduação em Pedagogia, ou seja, possui um mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Conforme dispõe o art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, essa carga horária está distribuída da seguinte forma:

- I. 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros

4 De acordo com parecer CNE/CP nº 28/2001, carga horária é o “número de horas de atividade científico-acadêmico [...] para ser cumpridas por uma instituição superior”. O cumprimento dessa carga horária é necessário para a certificação do diploma do educando, pois, sem isso, ele não estará apto a exercer a profissão.

de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

- II. 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III. 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006)

França (2012), por seu turno, faz uma crítica à racionalização da lei e à padronização da carga horária. A autora afirma ser curioso perceber que, embora a legislação estabeleça um curso de no mínimo 3.200 horas, não houve nenhuma organização curricular que contasse com mais horas de formação do pedagogo. Ela destaca que, quando um curso de formação constrói seu Projeto Político Pedagógico apoiado exclusivamente nas determinações normativas, promove uma extrema racionalização daquilo que é legal, gerando o terrível engano de se acreditar que adequar um curso às normas é a melhor forma de se atender às necessidades de seus professores e alunos. Essa racionalização do legal, para França (2012), dá a falsa impressão de que a legislação responde integralmente por uma lógica correta das coisas, ou seja, basta seguir as regras, adequar o curso e se estará no caminho certo para garantir aos estudantes uma formação de qualidade.

Ainda sobre esse tema, Carneiro (2012) destaca que as instituições de ensino superior transformaram a carga horária mínima em máxima. Com isso, diz ele, a formação inicial é realizada de maneira rápida e ineficiente, ao habilitar os licenciados para atuar

em áreas específicas do saber, tais como Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e outras.

Outro aspecto de discordância entre os pesquisadores é se a Pedagogia consegue a formação a que se destina. Por exemplo, autores como Melo (2014) e Nörnberg (2008) questionam se o curso alcança a discussão da especificidade da Educação Infantil e a construção de significações sobre a criança. Outro aspecto que Carneiro (2012) levanta é se a carga horária do curso é suficiente para formar o pedagogo para atuar em áreas específicas do saber (Ciências, Matemática e Língua Portuguesa).

No que diz respeito à carga horária mínima destinada ao estágio, foram identificadas, contudo, variações nas instituições campo de pesquisa das teses e dissertações que compõem o universo deste estudo, uma vez que em algumas delas o estágio ultrapassava o mínimo de horas estabelecido, enquanto em outras ficava restrito ao mínimo estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006. Vale ressaltar, porém, que França (2012) destaca que, quando um Projeto Político Pedagógico de uma instituição se restringe apenas ao estipulado na legislação, ela limita a aprendizagem dos futuros profissionais e torna esse processo de construção de conhecimento em apenas um momento burocrático. Portanto, entende-se que a lei deve ser apenas o ponto de partida para nortear o processo, porque ela serve de parâmetro, e não de engessamento.

Outra especificidade observada a respeito do estágio curricular foi a maneira como o curso se organiza. Em algumas instituições, o estágio é oferecido desde o primeiro ano do curso, buscando relacionar teoria e prática, como constatou Borssoi (2012): “O ECS, nomeado Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado”, está presente nos quatro anos do curso, vinculado à pesquisa com carga horária total de 724 horas” (p. 137). Santos (2009) também constatou que, na instituição que investigou, o estágio é oferecido desde o início do curso, totalizando 420 horas. Na primeira metade do curso, conforme o autor, os alunos fazem um levantamento da realidade da escola (observações, entrevistas e

análise de documentos) e a partir do quinto semestre elaboram o projeto de intervenção, participam da regência e fazem o levantamento dos dados para a construção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que, nesse caso, está vinculado ao estágio.

CONCLUSÕES

O enfoque dado ao estágio curricular supervisionado nas dissertações e teses estudadas destaca que a teoria e a prática são dimensões da formação que devem ser ensinadas, aprendidas, experimentadas, vivenciadas e construídas cotidianamente durante a formação inicial, para que se consolide e se prolongue pela atividade profissional do professor.

Em todas as dissertações e teses, de modo direto ou indireto, há um reconhecimento da importância do estágio no processo de formação e uma declaração a favor da necessidade de maior articulação entre os campos de trabalho, a universidade e a escola. De maneiras distintas, com focos e ênfases particulares, pode-se dizer que os trabalhos fazem críticas positivas e negativas ao estágio, revelam sua potencialidade e destacam suas contradições internas, mas é justamente por isso que esse assunto, tão caro à Pedagogia, se converte em questões epistemológicas.

Por fim, destaca-se o quão revelador foi o fato de 12 dos 25 trabalhos analisados (48%) não apresentarem uma concepção de Pedagogia, ainda que essa estivesse presente no título, no resumo ou como uma palavra-chave do trabalho. Esse fato acena para o risco de perda de identidade do trabalho do pedagogo, o que pode agravar a crise identitária já existente entre esses profissionais e a precarização de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2003.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: _____. (Orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n° 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, fev. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n° 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, maio 2006.

BORSSOI, B. L. *Tensões e Possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado como Potencializador da Formação e da Perspectiva Política do Pedagogo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

CARNEIRO, R. F. *Processos Formativos em Matemática de alunas-professoras dos anos iniciais em um curso a distância de Pedagogia*. 2012. Tese (Doutorado em Educação).

Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2012.

CYRINO, M. *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2012.

DOMINGUES, A. da P. *O estágio curricular na formação do Pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2012.

FRANÇA, S. S. F. *Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

LIMA, D. da C. B. P.; COELHO, F. de M. Estágio curricular supervisionado em docência no ensino fundamental no curso de pedagogia da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas/UEG de Anápolis. In: SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 4, 2008, Anápolis. *Anais*. Fundação Universidade Estadual de Goiás, 2008. p. 62-68.

_____; FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. Mapeando a educação a distância no Edipe: categorias emergentes e facetas da modalidade. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.V. R.; LIMONTA, S.V. (Orgs.) *A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no estado de Goiás: 10 anos de EDIPE*. Goiânia: CEPED, 2014. p. 212-224.

MAGALHÃES, E. G. *Estágio Supervisionado e aprendizagens na docência*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2009.

MELO, M. J. C. *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, PE, 2014.

NEVES, P.A. *A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para as práticas interdisciplinares*. 2014. Dissertação (Mestra-

do em Educação, Arte de História da Cultura. Faculdade de Educação, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

NÖRNBERG, M. *Palpitações indizíveis: o lugar do cuidado na formação de professores*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

NUNES, C. P. *As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

PILONETTO, R. de F. R. *Mobilizando Processos de Formação: a experiência docente com os estágios Supervisionados*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, A. C. *A formação de professores e a construção da docência no curso de Pedagogia da UFPE*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

ROSA, M. M. de C. S. *Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de Pedagogia mediado pela extensão*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, campus Marília. Marília, SP, 2010.

SÁ-CHAVES, I. Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 37-42, 1996.

SANTOS, E. O. dos. *A Contribuição do Estágio na Construção dos Conhecimentos necessários ao Exercício da Docência no Curso de Pedagogia*. 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2009.

SAVIANI, D. Os balanços na historiografia da Educação Brasileira: sentidos e perspectivas. In: NEPOMUCENO, M. de A.; TIBALLI, E. F. A. (Orgs.). *A educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.

SOARES, M. B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. 1989. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2006.

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL¹

Maria Goretti Quintiliano Carvalho²; Cristiane
Lima de Almeida³; Josiene Alves de Jesus⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve o objetivo analisar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Como referencial teórico-metodológico esta pesquisa considerou, entre outros, os trabalhos de Kramer (2011) Kramer e Leite (2011); Kramer, Nunes e Corsino (2011), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida durante as atividades do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental-Fase I (2015 e 2016). Questionou-se: Qual a concepção de criança e de infância que norteiam a prática pedagó-

1 O presente texto trata-se dos resultados obtidos em projeto de pesquisa, desenvolvido em 2015- 2016, parte de um projeto “maior” intitulado: As dificuldades de aprendizagem, as crianças e as infâncias (2015-2017).

2 (UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos) - maria.goretti@ueg.br

3 UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos - cristiane.lima179@gmail.com

4 UEG-Câmpus São Luís de Montes Belos - josielvapedagogia@outlook.com

gica nessas instituições de ensino? A escola compreende a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança? A partir desta pesquisa, é possível destacar que as escolas ainda não preparam este processo de transição, as crianças são consideradas como alunos, e se deparam com uma realidade totalmente diferente da vivenciada há alguns meses na Educação Infantil.

O objeto de estudo deste trabalho é o processo de transição educacional das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que se trata de um momento crítico para o desenvolvimento infantil, principalmente pelo fato de observar que as crianças entram no Ensino Fundamental acostumadas à rotina da Educação Infantil e deparam-se com uma realidade diferente da que estavam habituadas, fazendo com que as crianças criem certas resistências em relação à escola, à forma como a escola ensina.

Foram elaboradas as seguintes questões para nortear essa pesquisa: Quais concepções de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica nessas instituições de ensino? A escola compreende a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança? A metodologia adotada foi a pesquisa de natureza qualitativa descritiva, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo realizada durante as atividades do Estágio Supervisionado, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e no Ensino Fundamental - Fase I, em 2015 e 2016 respectivamente, observando e analisando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O trabalho apresenta um breve a criança na educação brasileira. Em seguida, discute sobre o brincar e o processo de desenvolvimento da criança. E, por fim, apresenta os resultados da pesquisa discutindo como acontece esse processo.

A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES

Com o argumento de garantir educação a mais crianças, garantir um tempo mais longo dessas crianças no convívio escolar e, ainda oferecer mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade, em 2006 foi promulgada a Lei 11.274, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n o 9.394/96, ampliando a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, determinando como obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, MEC, 2006). Exigindo que as instituições tenham um novo currículo, um planejamento de conteúdos que atendam de fato as necessidades específicas das crianças, que cada instituição proporcione ambientes e situações de ensino/aprendizagem. A concepção de criança que norteia as orientações para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos é a de que,

Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura [...]. Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela freqüentar uma escola (BRASIL, 2004, p. 19).

Dessa forma, nota-se que na transição do Ensino Fundamental para nove anos é de suma importância o papel do professor como estimulador e orientador, e que ele se reconheça como parte fundamental nesse processo, preparando-se e qualificando-se para receber essas crianças. Por isso, o currículo deve ser flexível, atendendo de forma contextualizada a aplicação de conteúdos

e não trabalhar os conteúdos de maneira isolada e/ou seguindo padrões já pré-estabelecidos, visto que cada escola e comunidade tem suas especificidades e particularidades. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011),

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

Sendo assim, o que deve haver é um comprometimento tanto por parte dos professores da Educação Infantil quanto das primeiras séries do Ensino Fundamental em relação às metodologias e às práticas pedagógicas adequadas para estimular as crianças a aprenderem de forma significativa e prazerosa para maior aceitação por parte das crianças nesse processo de importantes mudanças. Segundo Kishimoto et al. (2011),

No plano das políticas públicas, o estudo ressalta dois tipos de desalinhos estreitamente relacionados. O primeiro diz respeito às questões estruturais das escolas para receber crianças de 6 anos. A falta de atenção às condições dos espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere diretamente na organização dos tempos e das rotinas, e na qualidade das práticas pedagógicas. O segundo refere-se às urgentes mudanças no plano curricular. (KISHIMOTO et al., 2011, p. 206).

Assim, nota-se que além das estruturas físicas, diferentes recursos didáticos, o currículo e a prática pedagógica (permeada pelos jogos e brincadeiras) sejam construídos considerando a criança que será integrada nessa fase da educação.

O BRINCAR E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brincar é um momento de alegria, de aprendizagem e de descobertas, de construção de novas vivências para as crianças, pois é através das brincadeiras que elas se relacionam de maneira prazerosa tanto com o ambiente quanto com as outras crianças, quando dispõem de liberdade de suas expressões, e através desse ato, recriar, imaginar, produzir, experimentar novas sensações e se relacionarem com o conhecimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010) orientam que as instituições de Educação Infantil devem respeitar “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, MEC, 2010, p. 16), propiciar situações que levem a criança a se localizar em seu espaço, a se reconhecer, a se socializar e a se construir como sujeitos críticos e reflexivos. É [...] “preocupante, pensar que a escolarização da educação infantil, especialmente na fase pré-escolar, esteja privando as crianças de um espaço onde possam ocorrer interações livres e brincadeiras entre pares” (LORDELO, CARVALHO e BICHARA *apud* CARVALHO, MULLER, SAMPAIO, 2009, p. 197).

A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

A criança deve ser considerada como um ator social, pois ela é um cidadão com direitos e um sujeito emancipado em formação. A infância é uma categoria social e sociológica, responsável pela construção sócio histórica a qual constitui o nosso segundo campo semântico.

Não existe uma infância única, ou universal, seu significado varia de acordo com a cultura ou momento histórico. Surge, então, a necessidade de se pesquisar sobre a complexidade e a singularidade dos conceitos de criança e infância (BELLONI, 2009), uma vez que as concepções de criança e de infância estruturam a prática pedagógica. Dito de outro modo, por meio da análise da prática pedagógica dos professores é possível identificar quais concepções de criança, de infância, de educação estruturam o trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, Faria, Demartini e Prado (2009) relatam que “a infância é definida através das condições em que a criança se encontra e estão diretamente relacionados aos fatores sociais, culturais e psicológicos das mesmas”.

O sistema educacional percorreu um longo caminho para a construção de uma nova concepção de infância totalmente diferente dos anos anteriores. Por muitos séculos, as crianças eram vistas como indivíduos sem importância, incapazes de produzir história, totalmente desprovidas de cuidados o que tornava a taxa de mortalidade infantil muito grande, até mesmo sua aparência retratada nas obras de arte da época eram fortemente ligadas à figura adulta, sendo negado a elas o direito de serem crianças, o que pode ser constatado por meio do trabalho de Ariés (2011), que analisou as obras de arte que retratam as crianças como adultos em miniaturas.

Segundo Ariés (2011), “até por volta do século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não se propôs a representá-la”. Nesse período, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, as produções artísticas religiosas retratavam essa concepção de criança e de infância. Ariés (2011, p.17) afirma que

Uma miniatura otomaniana do século nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças [...]. O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas [...]. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito ver-

dadeiros homens, sem nenhuma das características da infância. (ARIÉS, 2011, p.17).

As narrativas evidenciam uma tentativa de negar a infância na idade média, as condições em que as crianças viviam e a maneira rude com que eram tratadas, demonstram ser uma fase sem importância onde não se tinha intenção nem mesmo de ser lembrada.

Somente por volta do século XII surgiram alguns tipos de representação de crianças um pouco mais próximo do sentimento moderno (ARIÉS 2011). As representações artísticas religiosas que concebiam as crianças como adultos em miniaturas começam a ater-se para os detalhes infantis, expressando em suas obras algo mais semelhante com a real aparência das mesmas, mas ainda não era com clareza, pois o que antes eram homens de pequenas estaturas, agora na figura de adolescentes, com o objetivo de mascarar essa infância negada pela sociedade.

As crianças são agentes ativos dentro da sua socialização e no seu desenvolvimento e isso tem sido cada vez mais aceito, mas mesmo assim há muitos questionamentos sobre a concepção das crianças como atores sociais, de considera-la um ser com identidade pessoal e histórica sendo reconhecida dentro da sociedade, uma vez que se tratam de seres em desenvolvimento e em crescimento biológico, psicológico.

Kramer e Leite (2011, p.19) abordam que:

A mudança de concepção de infância foi compreendida como eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade tem as crianças. Assim entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo sua perspectiva histórica. (KRAMER, LEITE, 2011, p.19).

De acordo com as autoras, analisar a infância requer uma visão de totalidade, considerando a criança como sujeito social, em uma perspectiva histórica, como sujeito de direitos, com sentimentos que irão se alargar por novos conhecimentos. Reconhecer as crianças como sujeitos ativos é valorizar suas ações sendo uma forma de recriação do mundo, pois em sua interatividade a criança não somente recebe, mas também cria e transforma, sendo constituída na cultura e produtora da cultura. A ação da criança deve ser observada em sua fala, em seu comportamento, em suas produções, nas simbolizações desse sujeito.

Kramer e Leite (2011) explicam que a concepção social, histórica e cultural da infância foi se modificando através de uma ruptura, onde a linguagem desempenha um papel central. Onde ao longo desse processo histórico as crianças se desenvolvem, crescem, aprendem, sentem, criam, se modificam e há uma superação em sua condição natural por meio da linguagem.

É notório nas crianças a forma como elas se expressam, brincam, sonham, imaginam, inventam, se relacionam escapando diversas vezes do ajuste cultural normatizado, porém cedo ou tarde as crianças acabam aprendendo e adquirindo conceitos impostos a ela de uma forma padronizada. Sendo assim é percebido no diálogo das crianças que “[...] a questão fundamental é como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes a ponto de perder, muito cedo, toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão.” (SOUZA, 2011, p. 22).

Observando as crianças no Estágio Supervisionado, constatamos que é por meio da linguagem que a criança faz sua construção mental, a partir do diálogo com o outro. É por meio da linguagem e das interações sociais que a criança representa a sua realidade, dessa forma, a sua construção e a sua compreensão dá origem à livre imaginação diante das situações vividas. Sendo assim, a criança deixa de ser objeto e passa a ser reconhecida como sujeito, tendo sua voz ouvida na sociedade por meio do diálogo com os diferentes sujeitos com os quais se relacionam. Enxer-

gar a criança como ser atuante, pensante, decidir ouvir a sua voz é primordial na atuação docente, pois ninguém melhor do que as próprias crianças para relatarem situações do seu cotidiano e assim transmitir por meio da ludicidade o sentido de infância. A importância de aprender a ouvir as crianças e os jovens, seus anseios, suas expectativas, a maneira que eles realmente enxergam o mundo (DERMATINI, 2009). Assim, a criança tem como foco de linguagem, a fantasia, a imaginação, a criatividade, o sentimento compartilhado em cada momento.

A concepção de infância, segundo Benjamim (1987), é voltada pela questão filosófica ou histórica, visto que:

[...] revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas entende-a na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. (BENJAMIM 1987, p. 24 *apud* KRAMER, 1996, p. 31).

A partir das experiências vivenciadas, podemos considerar que a concepção de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica aproxima-se dessa concepção, uma vez que as crianças são tratadas como sujeitos em construção, tendo a oportunidade de se expressarem, interagir, e reproduzir as ações da infância, direitos esses respeitados tanto pelos professores, quanto pela gestão da instituição. Esta condição de infância é de total relevância para o desenvolvimento dessas crianças, já que pode contribuir positivamente tanto quanto negativamente para a constituição desse ser em formação. Este trabalho converge com linha teórico-metodológica que defende que é promovendo pesquisas e estudos que realmente se preocupem em investigar experiências vividas pelas crianças e assim possibilitar condições de se explicar as diferentes infâncias (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009). O CMEI é um espaço preparado para recebê-las durante o período que estão distantes de

suas famílias. O observatório da Equidade (BRASIL, 2008) relata sobre as crianças brasileiras que têm acesso à creche, sendo apenas 11,5% pertencem ao 1º quinto da renda do rendimento médio mensal familiar, ou seja, 20% mais pobres do país. Sendo assim, as crianças mais ricas têm mais chance de estar no CMEI. Já na pré-escola, os mais pobres têm uma estatística maior com 64,5% das crianças de 4 a 5 anos com renda inferior a meio salário mínimo. Isso, possivelmente, se deve à obrigatoriedade de escolarização das crianças a partir dos seis anos de idade garantido pela Lei 11.274, de 2006, que amplia para nove anos o período de escolarização no Ensino Fundamental.

Na educação infantil a criança tem uma nova socialização e adquire os seus primeiros passos na construção da linguagem e da cultura escolar. É de extrema importância que o professor/pesquisador esteja atento às expressões da criança, uma vez que as palavras são resultados do contexto em que a criança está inserida, pois, nessa faixa etária elas brincam com as palavras, trocam as palavras, usam a imaginação. (MENEZES, 2013).

Usando pela primeira vez as palavras, as crianças experimentam em seu contexto particular o grande desafio da humanidade de construção de uma linguagem expressiva. Nesse contexto, não é a palavra já convencional que circunscreve o significado do que é dito, mas a criança, ao escolher e inventar, que exige delas uma significação.

Algo constante que ocorre no CMEI é o método de negociação que as crianças usam através do choro, ou seja, a criança chora porque quer aquele brinquedo, ou pelo simples fato de outra estar chorando. É essencial ter um olhar reflexivo diante da criança, elas veem aquilo que o adulto não vê, ou veem de modo diferente do adulto, além de observar as crianças é necessário ouvi-las atentamente. Menezes (2013) afirma que “ouvir o que as crianças têm a dizer implica aceitar que elas falam usando todos os seus sentidos. É preciso, no entanto, uma escuta para além do

ouvido, já que a fala dessas crianças não está totalmente articulada, é também se fazer entender por elas.

Já no Ensino Fundamental as crianças são podadas e não estão em conjunto com a liberdade da linguagem, por uma triste realidade observada com as imposições de uma ideologia dominante que impõe à criança o silêncio, o ficar quieta, o dar a resposta de acordo com o exemplo dado pela professora. A brincadeira acabou!

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Kramer, Nunes e Corsino (2011) consideram necessário que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica, entretanto, a partir da pesquisa de campo, constata-se que a criança passa a ser considerada como o aluno que entrou para o Ensino Fundamental, deixa de ter reconhecida sua condição de criança e de infância, ou seja, não são preparadas atividades que possibilitem o brincar, o jogar, a oportunidade de se expressarem como crianças, recebendo responsabilidades de alunos, o que provoca sofrimento à criança nesse processo de adaptação.

Nas séries/anos iniciais, é fundamental que o professor elabore atividades que estimulem o desenvolvimento, a sensibilidade e a expressão das crianças. É importante que a criança experimente, sinta, aprecie, imagine diversas atuações sobre a arte, por meio das atividades, e dentro desse âmbito está inserido no currículo a educação estética. O objetivo principal é buscar a inclusão de todos, antes de desenvolver habilidades motoras, fazendo assim, com que as atividades sejam de formação integral e que valorizem a inclusão social, promovendo a criatividade, a cidadania e a coletividade. As crianças devem ser incentivadas a pensar, raciocinar, conversar sobre a escrita alfabética, pois isso leva a criança a afirmar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento da escrita.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme Flávia Motta (2013), pode ser considerada como uma ruptura que se originou de maneira rude. As crianças não estavam preparadas para esta transição, já que não foram preparadas para essa nova etapa. Enquanto na Educação infantil os professores trabalham com elas o brincar, no ensino fundamental as coisas são diferentes, diminuem o tempo e o espaço para brincadeiras sendo as crianças tratadas com mais rigidez, forçando-a a ser mais responsável por diversas tarefas, como por exemplo, cuidar de seu material e realizar suas atividade, sendo que muitas dessas crianças não conseguem sozinhas fazer toda esta organização, acompanhar os colegas nos objetivos, permanecer sentados, quietos, em silêncio durante as aulas e cumprir as propostas do/a professor/a. Todo movimento considerado como fora dos padrões era corrigido pela professora.

Nota-se que não se consegue fazer com que sua prática pedagógica seja um elo nessa transição, ou seja, não consegue enlaçar a educação infantil com o ensino fundamental. Corsaro (2009) considera que:

As propostas pedagógicas precisam criar grupos que sejam estáveis, com a presença contínua das crianças e professores, isto é, apostar na ideia de que a longa permanência conjunta facilita o aprofundamento das relações e a criação simbólica. (CORSARO, 1997 *apud* BARBOSA, 2009, p. 183).

É a partir da criança que o projeto pedagógico deve ser construído, uma vez que a criança é o foco central do processo educativo. No desenvolvimento da criança é necessário preocupar-se não apenas com o processo cognitivo, mas também com o desenvolvimento emocional, afetivo e social, nota-se então a colaboração da escola com a família e a sociedade. As observações na pesquisa de campo permitiram conhecer, identificar, experimentar, analisar as situações vividas pelas e com as crianças no dia-

-a-dia na Educação Infantil. O CMEI “Cogumelo” é muito bem estruturado, todas as dependências do CMEI possuem mobiliário adequado e em ótimo estado de conservação. As observações foram realizadas na sala da pré-escola (4 anos) com 18 crianças.

A segunda fase da pesquisa foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, na Escola Municipal “Afonso Pena”, na periferia da cidade de São Luís de Montes Belos. A escola oferece Educação Infantil (Pré-escola) e a Primeira Fase do Ensino Fundamental, a unidade atende cerca de 190 alunos, em cinco salas de aula. Considerando a concepção de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica nessas instituições de ensino, na pesquisa de campo, observou-se que houve mudança significativa no que se refere à educação infantil para o ensino fundamental, visto que as crianças se deparam com as mais diferentes situações, onde são lhes apresentadas várias mudanças desde o princípio, como por exemplo, a organização da sala de aula e das cadeiras que antes eram juntas, agora são separadas em formato de fila, o comportamento que passa a ser severamente analisado e cobrado, a quantidade de atividades que tomam todo o tempo da aula, sem tempo algum para recreação ou outras atividades extra sala, o excesso de responsabilidades precoce que provoca exaustão e até sofrimento para alguns (MOTA, 2013).

Partindo do pressuposto que o foco principal dessa pesquisa é a relação professor/criança, observou-se que há um certo distanciamento entre ambos, sendo que se houvesse uma interação e uma afetividade maior, as chances de acontecer aprendizagem seriam também maiores. Essa relação professor/criança, precisa ser estabelecida através da confiança, do respeito, da compreensão e do diálogo, criando vínculos que serão de grande valia para formação pessoal e social dos educandos. Durante a pesquisa foi observado que os alunos do Ensino Fundamental participam de um processo de ensino/aprendizagem acompanhados de uma metodologia que não os reconhece como crianças. Ficam sentados, calados, acompanhando a leitura e transcrevendo do quadro para o caderno, um

processo rotineiro e enfadonho, metodologia inadequada para as crianças recém-chegadas da Educação Infantil. Outra questão que direcionou a pesquisa de campo foi a maneira como a escola compreende a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da criança. A partir desta pesquisa é possível afirmar que há uma ausência do “brincar”, os momentos de recreação são limitados, quase não acontecem, são somente com o objetivo de cumprir alguma demanda do planejamento das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, foi possível identificar as concepções de criança e de infância que norteiam a prática pedagógica da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mais especificamente no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Que embora seja um momento de grande tensão, é possível, através de um planejamento, garantir uma educação adequada e de qualidade a todas as crianças, com o objetivo de assegurar todos os seus direitos, favorecendo assim seu pleno desenvolvimento em todos aspectos: cultural, cognitivo, motor, afetivo, a fim de orientar, e proporcionar ambientes apropriados e que contribuam para o ensino/aprendizagem significativos dos educandos. Nessa perspectiva, as instituições de ensino ainda precisam adequar-se e reformular suas concepções em relação à visão de criança e de infância, para que esse tempo seja respeitado, que os educadores compreendam as crianças como sujeitos de direitos tendo as especificidades das infâncias sejam respeitadas, pois a sociedade e os currículos têm contribuído cada vez mais para a redução desse tempo. Dessa maneira, a escola tem o papel fundamental de valorizar o brincar, uma vez que é onde a criança passa a maior parte do seu tempo. Espera-se que com este trabalho contribuir com as reflexões sobre esse momento tão importante da vida de todas as crianças e que, ao longo dos anos, tem passado sem a devida atenção em relação ao que as crianças

percebem/sentem ao vivenciarem essa transição. E, ainda, contribuir com a produção científica, com a formação continuada (com a entrega dos resultados da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação) e com a formação iniciada dos/as futuros/as professores/as dos primeiros anos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). *Teorias e práticas na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. SP. Cortez, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas São Paulo, 2009.

BRASIL. LDBEN nº. 9.394 Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Sducacão Básica. Di-retrizes curriculares nacionais para a . Secretaria de duca o sica – ras lia: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº. 11.274. Brasília/DF, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais. Brasília, 2004

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MULLER, Fernanda; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil. In: CARVALHO, Ana Maria Alemida; MÜLLER, Fernanda. *Teoria e*

prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. SP: Cortez, 2009, p. 177 – 187.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias. (Orgs). *Por uma cultura da infância*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso; TOYOFUKI, Kamila Rumi. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191- 210, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patricia. 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, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia. Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. RJ. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1,220, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sônia; LEITE, M.I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papiros, 2011.

MENEZES, Luciana Bessa Dinis. *Pesquisar com Crianças Pequenas: desafios do Trabalho de Campo. Infância em Pesquisa*. PEREIRA Rita Marisa Ribes, REZENDE Nélia Mara (Orgs). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro, Nau, 2012. MOTTA, Flavia Miller Naithe. *De crianças a alunos: a transição de educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, Flavia Miller Naithe. *De Crianças a alunos: a transição de educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, Campinas, SP: Papiros, 2011.

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria José Pereira de Oliveira Dias¹; Maria
Esperança Fernandes Carneiro²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre os verdadeiros desafios que os professores da educação infantil enfrentam cotidianamente no contexto institucional. Assim, propõe-se a discutir sobre algumas categorias como trabalho docente, educação pelo trabalho e os desafios do trabalho docente da educação infantil. Objetiva-se com este estudo maior aprofundamento teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural em Vigotski (2003), que contribui para o desvelamento do verdadeiro sentido e dos desafios vivenciados pelos professores cotidianamente em suas ações pedagógicas no contexto de trabalho da educação infantil. Sem dúvida as cobran-

-
- 1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Graduada em Pedagogia pela PUC Goiás. Professora no Departamento de Educação Infantil/CEPAE da Universidade Federal de Goiás. E-mail: mjpgoster@gmail.com
 - 2 Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em História e Filosofia da Educação. E-mail: esperancacarneiro@outlook.com

ças sobre o trabalho do professor da educação infantil são infundáveis. Por um lado, o professor se vê responsável pelo significativo desenvolvimento integral de sujeitos ativos, participativos e abertos aos novos aprendizados. Por outro, está submetido a cobranças relacionadas ao cumprimento de imposições oriundas das políticas públicas educacionais que, muitas vezes, visam uma qualidade que corresponda a um sistema político internacional e nacional atrelado a uma economia neoliberal arbitrária e desumana. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e tem como perspectiva investigativa o método dialético do materialismo histórico a fim de promover uma apreensão científica a partir da análise crítica das concepções e problematizações pedagógicas no campo epistemológico da educação, sobretudo, da educação infantil e dos sujeitos históricos pertencentes a esse contexto.

A proposta deste estudo é apresentar, em linhas gerais, os desafios profissionais enfrentados pelos professores que trabalham na educação infantil³ no campo da educação brasileira.

O trabalho intencional realizado cotidianamente pelo professor exige um amplo movimento intelectual e corporal em prol do desenvolvimento dos sujeitos e essas ações demandam uma formação sistemática de diferentes aprendizados à prática pedagógica.

Basso (1998) afirma que o trabalho docente não pode ser considerado fragmentado ou somente reduzido em partes que se somam. Segundo a autora, ele pressupõe estreita relação entre as premissas subjetivas – que perpassam a formação do professor – e as premissas objetivas – compreendidas como as exigências do próprio trabalho que envolve todos os processos necessários para a organização de ações pedagógicas, planejamentos das aulas, condições de trabalho e valorização docente.

3 De acordo com a LDB 9.394/1996, Art. 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Entretanto, sabemos que, na visão estrutural e funcionalista de uma sociedade, a sua primeira natureza de funcionamento é caracterizada pelo desempenho de papéis individualizados ou na divisão de trabalho. Assim, de acordo com a visão dessa sociedade, é esperado que cada indivíduo desempenhe sua função de acordo com sua aptidão, como também que a educação cumpra o seu papel de socialização e ajustamento para a reprodução e manutenção da coerção social, ou seja, que cada sujeito, em seu devido lugar, cumpra aquilo que lhe foi especificamente determinado.

As principais políticas públicas nacionais e internacionais, sobretudo aquelas orientadas pelos grandes financiadores como o Banco Mundial, reforçam ainda mais a ideologia econômica coercitiva para assegurar um apaziguamento social com ampla reprodução e subsidiar as pressões externas e internas para não gerar um desequilíbrio econômico mundial. Diante disso, algumas medidas paliativas são constantemente tomadas objetivando a retomada do equilíbrio econômico e político da sociedade, buscando assegurar a harmonia social.

Frigotto (2003) afirma que é preciso pensar nas condições históricas que o capitalismo provocou ao longo da sua existência e que tem refletido em vastas crises econômicas e sociais no Brasil e no mundo. É importante compreender os fundamentos dessas crises provocadas pelo capitalismo, sobretudo entendendo-as a partir das bases teóricas e metodológicas que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e igualitária em que prevaleça o respeito às diferenças de todos os sujeitos sociais.

Infere-se que, essa ideologia o neoliberalismo⁴, oriunda da política econômica mundial não se preocupa em reduzir a educação a simples processo de produção que sustenta a economia de um país, nem em transformar o homem em verdadeiro instrumento do capital.

Nessa perspectiva, Frigotto (2003) defende que o marxismo é uma importante teoria capaz de revelar as artimanhas do capitalismo e das suas relações de produção excludente e desumana. É possível que o materialismo histórico-dialético contribua para compreender as contradições existentes na sociedade e as entranhas de um sistema impositor e mantenedor da classe dominante.

Entende-se que, historicamente, as contradições sociais são constantes e que, no campo da educação, é possível compreender esses contrassensos. Para a classe dominante, a educação deve ser apropriada pelos trabalhadores como um instrumento de formação profissional, exclusivamente para sustentar as demandas do mercado de trabalho espaço tutelado pelo capital. Essa visão procura subordinar a educação a uma função que visa corresponder às exigências de trabalho impostas pelo capital. Desse modo, Della Fonte (2014, p. 389) ressalta que o

trabalho é, portanto, uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capaci-

4 Segundo Vidal (2006, p. 02), a concepção doutrinária do neoliberalismo não é diferente do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX. Para o autor, “o individualismo exacerbado; o apego desmedido às liberdades individuais, sobretudo às econômicas, com destaque para o princípio da inviolabilidade da propriedade privada; a aversão a um tipo específico de igualdade (substantiva e não apenas formal ou jurídica), ainda que relativa, deliberadamente produzida por determinada intervenção estatal; a apologia a uma ordem de intensa competição social, baseada numa suposta livre concorrência em um mercado igualmente livre; a visão do Estado como um “mal necessário”, donde a decorrência lógica é o ideal do Estado mínimo; a recusa à política enquanto possível contraponto a uma suposta racionalidade econômica superior. Todos estes, enfim, são componentes centrais tanto do antigo como do novo liberalismo, com o que se poderia concluir que o termo neoliberalismo não passa de mero neologismo e, também, que aqueles que o empregam carecem, inclusive, de uma maior fundamentação teórica para fazê-lo”.

dades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência. A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele.

Ainda nessa compreensão, Vigotski (2003) afirma que é na ação realizada por meio do trabalho que o homem se constituirá significativamente, pois o sujeito não nasce com o conhecimento, ao contrário, são nas relações com o outro que propiciam o desenvolvimento no e do mundo.

Na concepção do autor é a partir da crítica reflexiva que a sociedade é movimentada pela ação humana e que o homem se constitui da e na história, isto é, é a partir desse movimento dialético, histórico e social que a educação infantil se realiza e se desenvolve socialmente.

Entretanto, a educação prescrita por relações sociais capitalistas “apresenta-se como um campo de disputa hegemônica” com lutas de forças e disputas relativas às distintas concepções, à sistematização dos processos pedagógicos, à efetivação dos currículos da escola e, sobretudo, à presença dos diferentes interesses humanos e de classes sociais (FRIGOTTO, 2003, p. 25-6).

É importante ressaltar que o caráter profissional do docente dessa primeira etapa da educação básica se desenvolveu nesse processo de lutas e contradições, entre altos e baixos próprios dos jogos de poder do campo da educação.

Ainda diferentes contradições nesse contexto levam ao seguinte questionamento: quais são os verdadeiros desafios que os professores da educação infantil enfrentam cotidianamente no contexto institucional?

Este artigo propõe discutir algumas categorias como: trabalho docente, educação pelo trabalho e os desafios do trabalho docente da educação infantil. Objetiva-se com esta pesquisa um maior aprofundamento teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural em Vigotski, que

contribui para o desvelamento do verdadeiro sentido e dos desafios vivenciados pelos professores cotidianamente em suas ações pedagógicas no contexto de trabalho da educação infantil.

Este estudo aporta-se em um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e tem como perspectiva investigativa o método dialético do materialismo histórico, possibilitando apreensão científica a partir da análise crítica das concepções e problematizações pedagógicas imbuídas no campo epistemológico da educação, sobretudo, da educação infantil e dos atores pertencentes a esse contexto.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM VIGOTSKI AO TRABALHO DOCENTE

Segundo a teoria histórico-cultural⁵, a formação humana é compreendida filogenética e ontogeneticamente, ou seja, a aprendizagem determina o desenvolvimento humano. Nessa concepção, entende-se que o homem aprende e se desenvolve numa perspectiva dialética, e nesse processo o homem é mediado por sistemas objetivos e subjetivos importantes na constituição de novos conhecimentos ou conceitos científicos construídos socialmente no decorrer na história humana.

A teoria histórico-cultural nos remete a Vigotski (2003) como meritório precursor. Em uma das suas obras como a *Psicologia pedagógica*⁶, escrita na década de 1920, destinada aos estudantes

5 Considera-se que a teoria desenvolvida por Vigotski (2003, p. 24) denominada de histórico-cultural e a de Leontiev de histórico-social, que mais tarde (anos 50) foi rebatizada como socio-histórica e depois “teoria da atividade”.

6 Nessa edição russa de 1926, Vigotski (2003, p. 34) apresenta uma importante crítica a teoria do reflexo condicionado de Pavlov e diz que a partir disso foi possível repensar e constituir uma nova psicologia pedagógica, tornando-a uma ciência importante. Para ele, a psicologia pedagógica opera nas categorias mais complexas do sujeito, sendo uma ciência responsável por compreender a “atividade nervosa superior do ser humano”, e, sobretudo, as questões relacionadas ao trabalho pela educação é fundamental nesse processo de constituição humana.

que desejavam lecionar na educação básica, pensou a psicologia a partir da educação preocupando-se com os problemas concretos do cotidiano da escola e contribuindo para uma psicologia pedagógica aos professores.

Segundo Cerisara (2000), a educação é uma prática social que se vincula a outras áreas de conhecimento para melhor fundamentar suas práticas pedagógicas. Desse modo tanto a psicologia como as áreas da antropologia, filosofia, sociologia, história, linguística e outros campos têm contribuído com a educação, sobretudo nas relações estabelecidas entre a sociedade, a escola, a família e demais instituições em que o sujeito esteja envolvido cotidianamente.

De acordo com Vigotski (2003), a pedagogia é responsável por organizar com clareza e precisão os trabalhos relacionados a planejamentos e procedimentos necessários ao processo de orientação e acompanhamento do desenvolvimento do homem. Entretanto, para isso é preciso compreender as normativas subordinadas e quais influenciam no desenvolvimento do organismo humano, e é por isso que a pedagogia está relacionada às ciências filosóficas ou normativas porque a educação pressupõe determinados ideais, fins ou normas. Como a pedagogia é uma ciência epistemológica distinta, torna-se imprescindível fundamentar-se em outras ciências como a ética, psicologia, fisiologia e outras que cooperam significativamente ao desenvolvimento humano.

Segundo Vigotski (2003), a psicologia estuda o homem e o seu comportamento ante algumas mudanças. Na sua visão, o homem se constitui socialmente a partir de diferentes mudanças, e o processo da educação é fundamental ao desenvolvimento humano. Desse modo, a relação e interação social são condições importantes na constituição do processo de aprendizagem do sujeito e contribui à sua participação ativa no contexto social.

Como a teoria de Vigotski (2003) foi cunhada a partir da teoria baseada no materialismo histórico-dialético, compreende-se que o ser humano é uma espécie animal superior e precisa de uma experiência histórica e social para humanizar-se. O homem produz

as suas próprias ferramentas para um trabalho planejado e racional com objetivo de regular e controlar os processos vitais entre si.

Nesse caso, o homem se distingue dos demais animais por pensar conscientemente de forma mais elaborada. Assim, a consciência deve ser compreendida como a forma mais complexa de organização do comportamento humano que “deve ser compreendido não só pelo fator biológico, mas também social. A experiência humana é uma função complexa de toda experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos” (VIGOTSKI, 2003, p. 63).

Diante do exposto, Vigotski (2003) afirma que a ação pelo trabalho intencional, racional e consciente é o que diferencia o homem dos demais animais. É desse trabalho voltado ao contexto da educação que discutiremos a seguir.

A EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

No que diz respeito à educação pelo trabalho, Vigotski (2003) suscita uma importante crítica à escola profissionalizante de ofício que objetiva preparar o aluno para o trabalho e não à vida social ativa e participativa. Esse tipo de escola desenvolve um trabalho insuficiente por não contribuir para os conhecimentos futuros, atendo-se somente à reprodução das coisas do passado, alienando cada vez mais os sujeitos.

Nessa perspectiva, Vigotski (2003) nos leva a pensar sobre a importância e o significado do trabalho pedagógico. Para ele, a partir da industrialização, o trabalho perdeu o seu caráter original e ampliou-se a terceirização das produções que antes exigia um maior esforço intelectual do produtor, anulando ainda mais os sentidos da constituição do trabalho desenvolvido.

Desse modo, é exigido desse trabalhador contemporâneo apenas um trabalho técnico mínimo, isto é, não é cobrado dele um conhecimento profissional mais especializado em relação ao que lhe for proposto a fazer em sua profissão. A divisão do trabalho colaborou para sua fragmentação. De um lado, há os que pen-

sam e desenvolvem funções de organização e controle, do outro, há aqueles que somente executam o trabalho determinado. Esse pensamento ainda é atual e o vimos no cenário das principais políticas voltadas para a educação brasileira, menosprezando cada vez mais o trabalho intelectual do professor e o transformando em mero executor de tarefas determinadas pelo capital.

O autor nos instiga a refletirmos sobre uma educação em que professores e crianças tenham condições de desenvolver uma formação que assegure a construção de conhecimentos que contribuam para a participação ativa⁷ na vida social. No entanto para isso é preciso que o professor tenha clareza do seu papel como organizador e mediador fundamental na formação da atividade laboral da criança e que essa relação seja consciente aos processos a serem realizados,

fazendo com que a criança seja introduzida imediatamente no sentido de toda a produção e, ao mesmo tempo, aprenda a encontrar o lugar e o significado dos diversos procedimentos técnicos como partes necessárias de uma totalidade integral (VIGOTSKI, 2003, p.187).

Esse processo de ensino pelo trabalho é compreendido como um círculo de conhecimento que se inicia e retorna ao ponto que desencadeou o primeiro movimento de aprendizagem. E nesse movimento o aluno não retornará com o mesmo conhecimento que iniciou, mas terá um novo olhar que foi enriquecido por diferentes experiências. Contudo o processo de trabalho não é tão simples assim, pois exige uma importante formação do pro-

7 Vigotski (2003, p. 189) nos alerta em relação a existência de certos trabalhos que acabam promovendo a inferiorização dos sujeitos os fazendo sentir apenas uma parte auxiliar desse processo de trabalho. Para ele, é preciso compreender o significado da educação pelo trabalho pelo “método didático de ensino” chamando de “erotemático”, que são problematizações relacionadas ao conhecimento por meio de questionamentos constantes, pressupondo significados e sentidos desses conhecimentos pelos sujeitos envolvidos.

fessor e um conhecimento aprofundado em relação aos conceitos que serão problematizados e desenvolvidos.

Para desenvolver o processo de mediação⁸ com a criança é preciso que o professor tenha condições de trabalho favoráveis e que seja valorizado em diferentes aspectos. Não basta desenvolver um processo de educação pelo trabalho, é preciso que o professor tenha formação mínima para contribuir na organização dos conhecimentos científicos relevantes à formação de sujeitos sociais. Vigotski (2003, p. 190) reafirma que na

educação pelo trabalho obtém-se a fusão e a integridade de todo o processo pedagógico, a união orgânica de todas as suas partes em um único todo; e esse caráter circular da educação pelo trabalho indica mais claramente que todas as sucessivas etapas desse processo formam-se e fecham-se e um círculo completo.

8 Vigotski (2003) ressalta que o processo de mediação pode acontecer mediante instrumentos e signos que significarão as experiências da criança com o meio social. Para ele a palavra nunca será vazia, pois estará sempre carregada de conceitos e significados que fazem relação com a cultura constituída no contexto histórico. Assim, a linguagem é importante nesse processo, pois tem um significado histórico e cultural. A criança é produto e produtora do ambiente em que vive, dessa forma, não podemos considerar esse processo de ensino- aprendizagem de forma fragmentado. Vigotski (2003) destaca ainda que o aprendizado desperta o desenvolvimento e contribui para a construção do conhecimento gradual e cíclico. Como Vigotski (2003) se aporta em teorias marxistas, as suas ideias são baseadas na dialética entre o ensino e a aprendizagem, desenvolvimento e apropriação do conhecimento, a compreensão sobre a linguagem como um sistema simbólico de representação do real que é considerada fundamental nas relações humanas. Assim, o profissional docente deve ser especialista em educação, pois contribuirá significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança potencializando-a por meio da zona de desenvolvimento proximal (versão americana) e que é considerada pela autora Prestes (2010) como Zona de Desenvolvimento Iminente, ou seja, aquilo que está em processo de eminência e ainda não foi desenvolvido. Deve-se partir do desenvolvimento atual, que é real, para o domínio dos signos e conceitos científicos. Essa transcendência deve ser promovida pelo par mais experiente, nesse caso, o professor, que fará inicialmente uma observação detalhada dos processos de desenvolvimento da criança para que ela progrida e avance em suas aprendizagens.

O autor nos adverte para o verdadeiro propósito da escola, ou seja, focar na formação voltada ao profissionalismo dos sujeitos, que é bem diferente da formação ao trabalho meramente para o capital. Trata-se de uma educação que interconecte os processos relacionados à formação e à prática da vida humana. Para isso, o professor precisa se sentir motivado e em condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento das suas ações pedagógicas, que serão significativas às crianças.

Para Vigotski (2003), algumas pesquisas da área da fisiologia já apresentaram resultados importantes e destacam que há uma significativa alteração no curso normal do comportamento humano quando é submetido à repetição dos movimentos e fadiga. Para ele o mecanismo da fadiga por causa do excesso de trabalho pode “frustrar o hábito, fechar as suas vias nervosas e facilitar o surgimento de novas reações” (VIGOTSKI, 2003, p. 251). Ainda assim, segundo o autor, “se não existisse fadiga, não existiria a luta pela via principal, nem as transições dessa via de um receptor para outro” (VIGOTSKI, 2003, p. 251). Desse modo, há necessariamente as contradições dialéticas em todas as áreas que correspondem aos processos mais amplos do desenvolvimento humano.

O autor nos alerta para questões relacionadas à fadiga, ao cansaço e ao esgotamento humano. O cansaço advém de um estado nervoso e pode ser sentido mesmo depois de um tempo de descanso ou sono, representando um dos sinais da fadiga. Por outro lado, a fadiga é considerada um fator fisiológico que pode levar à descompensação do sistema nervoso e ao desencadeamento de substâncias tóxicas no organismo. O estudioso afirma que as ações nervosas incontroláveis no organismo podem levar ao esgotamento de certas substâncias no corpo, ao comprometimento da atividade humana ou até mesmo ao abandono do trabalho.

A fadiga é algo totalmente normal e necessário que regula nosso comportamento no sentido de fazer-nos abandonar o trabalho quando este tornar-se nocivo para o organismo. Nesse sentido, a

aparição normal da fadiga constitui uma lei obrigatória de todos os tipos de trabalho. O professor não deve teme-la, só deve se precaver nos casos em que surge uma extraordinária fadiga sem cansaço. Isso é o que sucede quando, com um esforço de vontade, reprimidos em nós o cansaço e o vencemos, quando temos de realizar um trabalho complexo e difícil ou quando devido à tensão, sentimos uma excitação tão grande que os impe- de conciliar o sono (VIGOTSKI, 2003, p. 256).

Assim, o cansaço é algo subjetivo e a fadiga pode ser considerada uma reação objetiva de todo o organismo do corpo. A fadiga, para o autor, se manifesta gradualmente, podendo ser paralisada com intervalos pequenos no percurso do trabalho ou pela mudança de atividades.

Isso demonstra que o professor precisa atentar-se aos sinais que podem ser apresentados no decorrer da vida profissional. No conjunto das discussões apresentadas Vigotski (2003) destaca ainda a importância de evitar-se fadigar com tantas demandas de trabalho, assim como o cuidado de não deixar as crianças no contexto institucional fadigadas com atividades infundáveis. Ressalta também que é preciso buscar equilíbrio no contexto do trabalho pedagógico, pois a fadiga por si só pode promover maior desorganização e mudança no comportamento e no processo de trabalho.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

A educação infantil no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, tem sido protagonista nas principais discussões e se destacou como um processo pedagógico fundamental da educação básica. Entretanto, até chegar a ser reconhecida e apartada do processo assistencialista que inicialmente a elegeu, a educação infantil percorreu um longo caminho de lutas, embates e resistência por uma educação que atendesse a todos de modo igual, em que o cuidado estivesse intrinsecamente vinculado ao processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os muitos embates sociais travados em busca de diferentes construções legais, destacam-se as principais reformas de leis que contribuíram na constituição de um conjunto de diretrizes e legislações específicas à educação infantil. Reconhecemos que diferentes movimentos sociais e políticos se debruçaram em prol dessa etapa da educação, sobretudo, à constituição dos principais direitos de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento integral da criança pequena.

Nota-se que, a partir dos processos de mobilizações da sociedade brasileira e das pressões oriundas dos principais movimentos sociais de mulheres, foi possível se pensar e sistematizar uma educação infantil com base nas primeiras legislações como as Leis de Diretrizes e Bases 4024/1961 e 5692/1971. Constatou-se que ao longo desse processo histórico muitas transformações ocorreram, e com a queda do poder político pós-ditadura novas manifestações tomaram forças e novas leis foram repensadas, revisadas e criadas para reformular as legislações no Brasil.

Diante disso, apreende-se que foi com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/1990, Lei

de Diretrizes e Bases 9394/1996, DCNEI⁹ e outros documentos oficiais¹⁰ que a Educação Infantil passou de fato a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, considerando plenamente o direito de a criança se desenvolver de forma integral de acordo com os processos pedagógicos significativos à sua formação humana.

Nessa perspectiva, muda-se o prisma exclusivamente de cuidado e passa-se a vincular, de modo inseparável, o educar e o cuidar da criança como um direito aos processos educativos institucionalizados e sistematizados.

Com base nisso, as instituições que antes eram fragmentadas em creches para os pobres e pré-escolas voltadas às classes favorecidas passariam a ser reconhecidas como um espaço institucional

9 As Diretrizes Curriculares Nacionais surgem para contribuir e direcionar os processos de trabalhos pedagógicos com as crianças pertencentes à educação infantil. Essas diretrizes, regidas por princípios, contribuem atualmente para se pensar a educação infantil e o desenvolvimento integral da criança como um direito constitucional e social. Especificamente a resolução nº 05/2009 aponta objetivos e princípios importantes na organização e orientação das políticas públicas quanto à relação de propostas pedagógicas e curriculares que contemplem o cuidar e o educar de crianças de 0 a 6 anos, garantindo uma formação integral, tendo acesso ao conhecimento científico, “aprendizagens de diferentes linguagens”, “proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interações com outras crianças” (DCNEI, 2009, p. 18).

10 O plano nacional da Educação sob a vigência de 2014–2024, sobretudo em sua meta 1 – Educação Infantil, já foi descumprido. Onde se estabelecia universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE, hoje, com o atual governo reduzindo o financiamento em diversas áreas, inclusive na educação, as metas estabelecidas serão impossíveis de serem cumpridas. O que se vê, atualmente, é uma sociedade brasileira sangrando com um golpe disferido por um governo arbitrário e ilegítimo que alterou e dilacerou importantes legislações conquistadas ao longo da história da educação. A educação infantil é uma das etapas que está enfrentando momentos delicados nesse processo político e social, sobretudo nas produções e continuidade de políticas e legislações pertinentes que podem contribuir com os investimentos para melhores condições relacionadas as infraestruturas e outros recursos pedagógicos, na qualificação dos profissionais que atuam nesse campo, na ampliação de vagas e no importante reconhecimento social.

de todos e para todas as crianças, independente da sua raça ou razão social. Essas transformações e avanços em relação ao aspecto assistencial para o educacional demandaram longos processos de estudos que apontaram a Educação Infantil como espaços próprios e institucionalizados que podem contribuir para a formação e o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, sociais, cognitivos e culturais, ou seja, para a formação omnilateral humana.

Amplia-se, assim, a possibilidade de formação docente especificamente ao profissional Pedagogo para a área de educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental. E com a crescente demanda voltada a educação infantil busca-se institucionalização do currículo dessa área, criando diferentes bases legais e diretrizes curriculares para contribuir na organização dos processos dos trabalhos pedagógicos com as crianças pertencentes a esse contexto institucional.

Diante do exposto, questionamos a organização e responsabilização profissional relacionada ao trabalho no campo da educação infantil com a seguinte pergunta: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores que trabalham no campo da educação infantil?

Além das pressões e exigências existentes nesse campo da educação, há uma complexidade bastante singular da área por corresponder às demandas que lhes são cotidianamente apresentadas e que estão acima das responsabilidades e dos processos referentes ao cuidar e educar as crianças pequenas.

Diante das tensões cotidianas, a sociedade exige cada vez mais que o professor seja qualificado para atender o extenso trabalho imposto pelas políticas nacionais e internacionais que precisam corresponder às expectativas econômicas exigidas aos pais e ao capital.

Conforme Portugal (2001, p. 154), muitas questões relacionadas à qualidade na educação estão vinculadas às pressões

internacionais¹¹ ligadas aos grandes financiadores como Banco Mundial e demais órgãos responsáveis por abastecer economicamente o país, e, desse modo, “internacionalmente, cada vez mais as questões da qualidade se ligam com a formação dos educadores”. Dessa maneira, as cobranças atingem diretamente o trabalho do professor que trabalha no campo da educação infantil.

Portugal (2001) afirma que não há dúvida de que é importante buscar melhor qualificação desse profissional, mas que seja para esclarecer cada vez mais as reais condições de trabalho docente. Que esses conhecimentos o levem a compreender os seus principais direitos e valorização profissional, pois “melhores condições de trabalho associam-se a uma autoestima melhorada, o que também estará ligado a uma melhor formação” (PORTUGAL, 2001, p. 155).

É contraditório pensar que esse professor que trabalha com a primeira etapa da educação básica seja fundamental nesse processo educativo, mas, ao mesmo tempo, seja ainda tão desvalorizado pela sociedade. Ora, o trabalho com as crianças exige, além do cuidado vinculado ao educar, uma grande responsabilidade pela formação integral desses sujeitos que estão em pleno desenvolvimento e que precisam dos melhores profissionais qualificados e formados pela academia científica.

Com base nisso, Portugal (2001, p.156) ressalta que, “em qualquer contexto de infância, trabalhar com crianças é uma tarefa complexa, exigindo um elevado nível de competências e conhecimentos”. Por esse motivo é preciso conhecimento profissional relacionado ao desenvolvimento da criança para compreender as reais necessidades que esses sujeitos precisam, sobretudo, ampliar a compreensão das diferentes estratégias de ensino- aprendizagem que cotidianamente devem promover o bem-estar e a autonomia

11 Conforme o autor Libâneo (2016, p. 3) “a internacionalização refere-se a processos e ações, movidos por organismos internacionais, na forma de planos, programas, diretrizes e procedimentos de execução ligados a políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais, para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais, especialmente nos países emergentes”.

intelectual das crianças pequenas. Trabalhar na educação infantil não é uma tarefa fácil, por isso precisa de formação específica para que sejam qualificadas as ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Desse modo, os aspectos relacionados à formação docente contribuirão para o desenvolvimento de estratégias de ensino que sejam importantes as crianças que frequentam uma instituição de educação infantil. No entanto, é preciso desvelar os principais desafios enfrentados por esses profissionais que estão nessa primeira etapa da educação.

Sem dúvida as cobranças sobre o trabalho do professor da educação infantil são infundáveis. Por um lado, o professor se vê responsável pelo significativo desenvolvimento integral de sujeitos ativos, participativos e abertos aos novos aprendizados. Por outro, está submetido a cobranças relacionadas ao cumprimento de imposições oriundas das políticas públicas educacionais que, muitas vezes, visam uma qualidade que corresponda a um sistema político internacional e nacional atrelado a uma economia neoliberal arbitrária e desumana.

Temos visto muitas cobranças sobre a educação, especialmente ao cuidado e acolhimento das crianças pequenas, mas pouco se veem incentivos à formação ampla do profissional que trabalha com a primeira infância. Alguns profissionais mais comprometidos com a educação acabam se desapontando por sua profissão ser pouco valorizada e majoritariamente estigmatizada pela sociedade pelo fato de pouco conhecer o importante trabalho desenvolvido nesse campo educativo.

Sem dúvida é frustrante ao professor ter de aceitar executar um trabalho que foge da sua realidade docente e das condições básicas ao desenvolvimento de suas ações. É difícil pensar que no contexto da educação podem fragmentar o conhecimento, as ações pedagógicas e o trabalho docente, desencadeando assim diferentes sintomas negativos e mal-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas enfrentados pelos professores da educação infantil são infindáveis e podemos relacioná-los partindo do contexto macro ao micro, das políticas internacionais e nacionais ao trabalho docente, das propostas pedagógicas diversificadas às condições de trabalho do professor, das tensões e cobranças por parte da instituição às pressões provocadas pelas famílias dentre outros.

A ideia de assistência social voltada à infância ainda possui forte presença e é personificada pela falta de valorização profissional dos professores, acompanhada pela força arbitrária das políticas internas e externas. Além disso, outras tensões são atreladas a esse contexto como, por exemplo, as próprias famílias que, por falta de conhecimento, tratam os professores dessa etapa ora como “babás de luxo”, ora cobram deles um aceleração em relação à alfabetização, sem sequer compreenderem esse processo pedagógico.

Atualmente os professores estão submetidos a uma fadiga constante. Geralmente o professor é obrigado a cumprir uma carga horária extensa no “chão da escola” com o desenvolvimento de estratégias de ensino com as crianças. Precisa planejar as atividades que sejam desenvolvidas com coerência, e ainda assim leva para casa uma carga horária extensa para cumprir as suas demandas de análises, sistematizações e avaliações. Além disso, diferentes demandas lhes são apresentadas pela coordenação, por famílias e outras instâncias.

Por fim, Portugal (2001, p. 180) nos alerta que “a visão romantizada do educador enquanto artista parece ser inadequada para a construção e promoção do profissional da infância”, até porque o artista é aquele que diante das tensões do cotidiano cria novas estratégias singulares e significativas de acordo com as demandas que lhes são apresentadas.

REFERÊNCIAS

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*, v.19, n.44, p.19-32, 1998. [online]. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 35, jul. 2000.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia*. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003

PORTUGAL, Gabriela. Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 153-185.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. [Trabalho original publicado em 1926].

VIDAL, Francisco Baqueiro. Um marco do fundamentalismo neoliberal: Hayek e o caminho da servidão. *Comunicação & Política*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/fvidal.pdf>>. Acesso em Ago.2017.

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CINEMA E EDUCAÇÃO: DE *A SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS* À CRÍTICA DO PROFESSOR.

Marcos Augusto Marques Ataídes¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto das pesquisas feitas dentro do projeto Cinema e Educação: as representações dos professores (as) nos filmes hollywoodianos, esse é desenvolvido com acadêmicos dos cursos de Geografia, História, Pedagogia, que integram o grupo de estudo e participação das atividades filmicas. O desenvolvimento do projeto no inicio mostrou que apesar da utilização de filmes como formas de linguagem por determinadas disciplinas na universidade, a maioria dos acadêmicos não concebe o cinema como uma linguagem fruto de uma época e dos valores axiológicos, embora com a leitura dos livros que enfocam os filmes como realidade e linguagem social, essa percepção vem se modificando. A decodificação do filme é feita através do entendimento de sua mensagem principal, bem como o desenvolvimento de uma assistência critica (utilizamos esse tema para designar o ato de ver filmes conforme Viana, 2008).

1 Professor Universidade Estadual de Goiás CCSEH, ataidesmarcos@gmail.com

Os filmes utilizados nos cursos mostram em sua maioria uma construção da imagem de um professor como um tipo ideal que faz a diferença, a maioria desses filmes são produções hollywoodianas, a mensagem na maioria desses filmes é sempre a superação individual frente às diversidades encontradas no espaço escolar, geralmente representado, por salas de aulas lotadas localizadas em bairros pobres, violentos onde o restante do corpo docente não está preocupado com a educação, disciplinas como didática ou estágio, enfocam os temas como: indisciplina, violência, planejamento, currículo entre outros temas da educação.

A utilização de filmes dos Estados Unidos se deve a presença massiva dessas produções, o professor nos EUA, da mesma forma que o policial, advogado, estão entre os personagens preferidos nos enredos verídicos ou não que retratam a sociedade estadunidense. O cinema hollywoodiano quando trata o professor, é geralmente retratado em situações vivenciadas e identificadas em vários países, já que esse passa em regiões periféricas das cidades, onde o professor (a) encontra alunos e alunas da classe trabalhadora, que por viverem nesses locais já estariam condenados, sendo assim a educação seria à única forma de sair dessa situação.

Com os filmes podemos observar, através de sua análise, as diferentes representações dos professores com o decorrer de décadas, assim como as burocracias escolares e políticas públicas existentes nos diferentes períodos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As pesquisas relacionadas ao cinema, tem se desenvolvido em vários campos científicos, sociologia, história, educação e geografia, embora essa última apresente uma produção menor se comparada com as outras, esse fato demonstra a importância desse objeto de estudo, esses estudos são essenciais para decodificação do filme, já que todas essas disciplinas procuram analisar as “mensagens”, partindo de pressupostos teóricos metodológicos.

A sociologia tem se aproximado do cinema principalmente após a Segunda Guerra Mundial, para Sorlin (1985) foi o impacto produzido pela criação e difusão da televisão, que introduziu a imagens no cotidiano doméstico, fez com que os cientistas sociais não mais pudessem ignorar o mundo da câmera.

(...) É nesse espaço que a sociologia pode inserir-se para contribuir com a percepção dos vários fatores que estão envolvidos em todo o processo da produção fílmica, isto é, ela atenta para o universo onde se relacionam criador, obra, receptor, estrutura social e jogo de interesses. Nossa percepção é um ato social; se fixa; se organiza em função do que é útil e lícito ver no meio em que vivemos e temos que nos situar (SORLIN, 1985, p.169).

A compreensão do processo pelo qual esse filme foi produzido bem como esse foi assimilado torna-se um dos elementos essenciais nas pesquisas que envolvem a sociologia e o cinema. Para Viana (2012) o elemento fundamental em um filme é a sua mensagem que pode ser transmitida através de imagens, diálogos, textos e sons, no entanto essas estão ligadas as concepções, valores, sentimentos e até mesmo aspectos inconscientes dos produtores da mensagem.

(...) Podemos distinguir entre alguns tipos de mensagens: a mensagem intencional, a mensagem inintencional e a mensagem inconsciente. A mensagem intencional é aquela que o (s) roteirista (s), o diretor e os demais membros da equipe de produção querem enviar com a produção do filme. A mensagem inintencional é a que a equipe de produção não tinha interesse em repassar, mas que o faz involuntariamente. A mensagem inconsciente é aquela que é repassada também inintencionalmente e como manifestação do inconsciente coletivo (dos vários indivíduos que são os criadores do filme, ou, em casos raros, de

um indivíduo, quando o diretor é roteirista) ou coletivo (VIANA, 2012, p.26).

Para Turner (1997) o cinema torna-se uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si próprio.

(...) Os estudos sobre o cinema, no entanto, tem sido amplamente dominados por uma perspectiva: a análise estética para qual a capacidade do cinema de se tornar arte por meio da reprodução e arranjo de sons e imagens e o centro da atenção. Este livro rompe com essa tradição a fim de estudar o cinema como entretenimento, narrativa e evento cultural, e pretende apresentar aos estudantes o cinema como uma prática social (TURNER, 1997, p.11).

Nessa perspectiva a compreensão a respeito da representação como elemento de análise do campo da sociologia torna-se um dos elementos essenciais para compreendermos como é projetada a imagem do professor por Hollywood.

A história tem tratado o filme como um documento histórico, que permite análises historiográficas, para Ferro (1992) o filme é uma fonte relevante para entendermos a conjuntura histórica da época.

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens, onde privilégios e trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados, os lucros da glória e os do dinheiro são aqui regulamentados com a precisão que seguem os ritos de uma carta feudal: guerra ou guerrilha entre atores, diretores, técnicos, produtores, que é mais cruel à media que, sob

o estandarte da Arte, da Liberdade, e na promiscuidade de uma aventura comum, não existe empreendimento industrial, militar, político ou religioso que conheça diferença tão intolerável entre o brilho e a fortuna de uns e a obscura miséria dos outros artesãos da obra. (FERRO 1992, p.17)

A questão da educação geralmente esta vinculada a dois tipos de abordagem na primeira relaciona a análise da sociologia da educação, nessa a perspectiva de análise de filmes que procuram abordar os temas como violência, autoritarismo, relações de poder estão presentes, na segunda abordagem essas enfocam os aspectos exclusivos das questões referentes a didática, currículo, relação professor aluno, planejamento, essas estão presentes em trabalhos da pedagogia e também na geografia.

A primeira abordagem na sociologia da educação tem nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1977) uma análise sobre a escola pública e suas funções na sociedade capitalista, bem como afirmam que os professores são agentes da reprodução sociocultural. Esse aspecto é importante para analisar as representações dos professores nos filmes, pois aponta para uma compreensão mais profundas das relações sociais na escola e por conseguinte, das representações que elas produzem e se reproduzem nos filmes. Numa primeira assistência dos filmes que serão analisados, observa-se que a violência é tratada como algo de fora para dentro da escola em decorrência dos lugares que encontram-se essas, que abrigam elementos da classe trabalhadora em áreas degradadas das cidades norte-americanas.

Para Bourdie e Passeron (1975) a escola ignora as diferenças sócio-culturais da classe trabalhadora, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais da classe dominante, sendo os filhos da classe trabalhadora são obrigados a assimilar esses valores. Nessa perspectiva o professor é um agente dessa ordem estabelecida, vai assumindo posturas autoritárias e obsessivas pela disciplina no interior da sala, reproduzindo a violência simbólica, ou seja, sua ação pedagógica é pau-

tada pela imposição de um poder arbitrário baseado na divisão de classe na sociedade, que por sua vez constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultural geral.

(...) e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, tem tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a Escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira continua (...) e mantem em seu seio aqueles que excluem, contentando-se em relega-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BOURDIEU, 1998, 224).

Na segunda abordagem a questão pedagógica é explicitada na obra de Tardy (1976), no qual chama atenção para crítica em relação as abordagens da pedagogia em relação ao cinema, esse afirma que os modismo são assimilados e se transformam como soluções para todos os problemas educacionais, no qual a adesão sem reflexão muitas vezes provoca distorções a respeito da utilização de determinados recursos pedagógicos, no caso dos filmes, a utilização dos filmes, de uma forma tecnicista que aborda determinados elementos simplórios da produção sem levar em consideração os aspectos axiológicos da obras cinematográfica.

(...) A pedagogia do cinema esquece por demais o cinema; longe de sujeitar-se a seu objeto, para explicita-lo e favorecer sua apropriação pelos alunos, ela não para se não depois de tê-lo aprisionado, amordaçado, amarrado. O pedagogo gosta de se fazer de domador: ele pensa que atinge seu objetivo quando lima os dentes e corta as unhas da fera. Ele transforma o cinema num animal doméstico. Nessas condições, o triunfo da pedagogia

é o mesmo tempo uma derrota para o cinema.
(TARDY 1976, p.57).

As considerações feitas por Tardy (1976) continuam sendo visíveis no campo da utilização do cinema como elemento pedagógico que procura através de filmes que enfoquem o papel do professor como um tipo ideal a ser alcançado, levando assim ao delírio dos que trabalham com disciplinas relacionadas ao planejamento e didática, são essas análises que transformam a figura do professor no cinema em um ser capaz de mudar sozinho as relações sociais de sua aula.

Segundo Duarte (2002), no Brasil a questão do cinema tem raízes nos aspectos relacionados ao cinema não ter o mesmo status que goza a literatura, sendo visto como algo inferior, além do fato do brasileiro não ver no cinema uma forma de diversão ou de conhecimento.

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda vêem o audiovisual como mero complemento de atividade verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. Defendemos o direito de acesso amplo e universal ao conhecimento, mas não defendemos o direito de acesso ao cinema está entre os mais caros do mundo. Até quando ignoramos o fato de que cinema é conhecimento? (DUARTE 2002, p 20).

Essas duas abordagens relacionadas à sociologia da educação e a pedagogia são abordagens presentes nos trabalhos relacionados aos filmes.

Na geografia a questão fílmica esta relacionada implicitamente em vários filmes que destacam as “paisagens” representadas, geralmente essas abordagens restringem-se as fotografias dos filmes, a associação entre a realidade fílmica e as imagens do livro, muitas dessas abordagens são apenas relacionadas as técnicas do

cinema ou os aspectos educacionais visíveis, remontando o pedagogismo do cinema.

(...) O cenário de O Jarro é extremamente significativo da relevância que a região retratada tem para o mundo em razão da riqueza geológica advinda do petróleo e de ser uma paisagem física inexistente no Brasil. No planeta terra, os desertos ocupam um percentual significativo e localizam-se tanto em áreas quentes junto aos trópicos quanto em áreas temperadas, como no interior da Ásia. (Pontuschka 2007, p.268).

A descrição da paisagem presente no filme aborda uma forma axiológica da representação do deserto ou seja os valores pré-concebidos sobre o deserto formados por visões eurocêtricas, reforçam o estereotipo dessa região geográfica, ou seja a paisagem é uma paisagem axiológica pela lente da câmara do cineasta, as condições físicas dessa região e sua riqueza apresentada reforçam a imagem descrita nos livros didáticos do caráter inóspito dessa região, sem analisar a dialética por trás desse discurso.

MÉTODO MARXISTA PARA ANÁLISE FILMÍCA

Utilizaremos como elemento de análise a concepção marxista de representações, pois apresenta explicitamente uma concepção dinâmica de representações, bem como destaca a necessidade de analisar o seu contexto sócio histórico e processo de produção e não apresenta a tese de sua veracidade ou falsidade como sendo algo que lhe caracteriza, já que elas podem ser verdadeiras ou falsas. Nesse sentido, já que o filme, através de suas mensagens, também manifestam representações sobre a realidade, essa concepção assume uma maior facilidade de utilização e como recurso analítico para discutir as produções cinematográficas.

Segundo Marx; Engels (1991) as representações dos indivíduos são expressões do real ou ilusório de suas relações sociais concretas que esses vivem no seu cotidiano.

(...) As representações que estes indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou a respeito de sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, estas representações são a expressão consciente real ou ilusória de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercambio, de sua organização política e social. A suposição oposta é apenas possível quando se pressupõe fora do espírito de indivíduos reais, materialmente condicionados, outro espírito à parte. Se a expressão consciente das relações reais deste indivíduo é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo de atividade material limitado e de suas relações sociais limitadas que daí resulta. (MARX;ENGELS 1991, p.36)

Nos filmes que tratam os professores (as) sua imagem está relacionada às relações que estes têm com o seu trabalho, já que tem na escola a maior parte de suas cenas rodadas. A representação que formamos dos professores (as), através dos filmes contém elementos presentes na nossa consciência, adquirida por valores axiológicos contidos na sociedade.

Embora a vida cotidiana seja diferente em cada classe ou grupo social, ela apresenta alguns elementos comuns que perpassam todas as classes, ou seja, as representações cotidianas expressam as formas de consciência de classe, mas também apresentam *um elemento geral, que perpassa todas as classes sociais*, pois, apesar das diferentes inserções sociais, *há uma sociabilidade geral comum a todas as classes sociais* (VIANA 2008).

Nos EUA a educação da classe trabalhadora é resolvida pelos testes nacionais, quanto maior a nota maior o investimento do

Estado na escola. Apple em seu livro *Educando a direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade*, realiza uma profunda pesquisa a respeito da educação mercantilizada nos EUA.

De muitas formas, *Rationing Education* apresenta o que poderia ser chamado de microeconomia da vida escolar. Examina as formas pela quais certas mercadorias valorizadas são acumuladas pelas escolas numa época de competição intensa por recursos escassos. Nesse caso, as mercadorias são notas mais altas e os recursos é tanto o número de alunos quanto o reconhecimento público de ser uma “boa escola”. A forma que os autores encontraram para descrever isso é o que chamam de economia A-C. (APPLE, 2003, p.113).

Os professores (as) das salas que atingem essas notas mais elevadas recebem gratificações substanciais pelo tal feito. Criando a imagem do professor (a) competente e responsável por atingir o “sucesso” em ambientes sociais que condenariam qualquer tentativa pedagógica ao fracasso. A representação cotidiana que se cria do professor (a) nesse contexto esta intimamente ligada ao desenvolvimento individual do seu aluno.

Assim, essas representações cotidianas no mundo escolar ajudam a compreender a sua reprodução nas produções cinematográficas e discutir os vínculos de tais representações (tanto na escola como nos filmes) nos ajudam a entender sua dinâmica e caráter.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos que foram utilizados para analisar as questões referentes ao tema foram desenvolvidos da seguinte maneira:

Análise filmica: Foi realizada através de análise rigorosa e pormenorizada das representação do professor no filme selecionado. Foi usado recursos metodológicos de analisar a totalidade

do universo ficcional, análise de cena por cena visando reconstruir suas cenas fundamentais e daí entender que tipo de representação dos professores foi produzida. b) o estudo da realidade norte-americana, especialmente a educacional, através de documentos e bibliografias sobre a educação e políticas públicas norte-americanas nas décadas representadas dos filmes. c) Foi analisado informações sobre a produção dos filmes, tais como entrevistas de produtores, roteiristas e diretores.

Revisão Bibliográfica – Foi feita a pesquisa de textos, livros, trabalhos acadêmicos a respeito do cinema, representações, produção social do filme, análise fílmica, sociologia do cinema, violência simbólica, política públicas educacionais nos países onde esses filmes foram feitos, entre outros que viram com o aprofundamento da pesquisa ampliando assim a bibliografia.

A MENSAGEM FILMICA NA SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS

O filme Sociedade dos Poetas Mortos foi lançado em 1989, direção Peter Weir, sendo na época um dos grandes sucessos de bilheteria, o personagem do professor John Keating (Robin Williams), esse filme tornou-se um dos grandes sucessos na carreira de Williams.

O contexto histórico-social dessa produção se passa em 1989, ano marcado pelo fim do muro de Berlim a eleição do presidente George W. Bush (1989-1993), era continuidade da dominação republicana iniciada com a eleição em 1981 do Presidente Ronald Reagan (1981-1989), essa época marcada pelo conservadorismo e aplicação do receituário neoliberal na economia norte-americana, do ponto de vista geopolítica as missões intervencionistas principalmente em Honduras, Nicaraguá (América Central) e no Afeganistão (URSS), marcado pelo apoio dos mujadins de Bin Ladem. Na educação avançava as reformas neoliberais, que tinham como base as notas feitas nas avaliações federais e estaduais de aprendizagem, sendo assim os professores

que conseguim-se bom resultados juntamente com as escolas teriam melhores verbas.

Nesse contexto o roteiro do filme que conta uma estória de autonomia, liberdade e subversão contra a ordem existente, no entanto o desfecho do filme mostra que a mensagem era outra.

O filme tem como contexto histórico o ano de 1959, década marcada pela Revolução Cubana pelo rock como música que atinge um status de música mundial, pelo modo de vida norte-americano, o conservadorismo e cada vez mais questionado pela juventude que não aceita ter o seu destino traçado pelos pais, do ponto da geopolítica a guerra fria estava no seu ápice. Esses elementos estão presentes no colégio tradicional da elite americana que tem como regras principais quatro pilares da sociedade burguesa, tradição, disciplina, honra e excelência, os alunos são moldados para serem espelhos das gerações anteriores. Essa perspectiva é rompida com a chegada do professor de literatura inglesa John Keating ex-aluno que retorna a instituição na qual já estudou. Um dos primeiros impactos do filme se passa na sala de aula quando esse sobe em uma mesa e manda os alunos rasgarem as páginas do livro.

Esse ato mostrava claramente a subversão à ordem existente, ao questionar que a poesia não pode ser quantificada matematicamente como nos gráficos da página arrancada, pois a poesia não é mente, mas sim coração e que a criatividade e autonomia do pensamento são os elementos essenciais para a criação.

A alegoria da liberdade com a poesia é possível, pois essa forma de arte não consegue ser massificada como a literatura, o poeta é um romântico, rebelde, subversivo, louco, a intensidade dos seus sentimentos são retratadas nas palavras que despertam nas mentes, essa imagem é a do professor Keating, perto dos seus alunos, um velho que podia ser nossos pais, fala de sentimentos mostra que esses não desaparecem com a idade, mas que estão vivos, mais vivos dos que o jovens que aceitavam resignados seu destino de se transformar no que os pais eram.

A primeira parte do filme mostra essa perspectiva o professor incentiva e os alunos criam o seu próprio espaço de subversão, marcado por uma caverna (uma alegoria com mito da caverna de Platão) que para eles é local da liberdade e fora dessa, só resta as correntes, nesse local criam, leiam poesia os autores colocados pelo professor são buscados por eles as citações e trechos de poesias de Walt Whitman, Henry David Thoreau, Byron e William Shakespeare, entre outros ícones da literatura romântica e rebelde, são debatidos, regados por vinho e uísque além de mulheres.

No entanto na segunda parte do filme, a uma mudança essencial na condução da história, o caracter subversivo apresentado no início é enfocado pelo drama, que vai se desenhando a ordem conservadora representada pela direção da escola e pelos pais que descobrem a subversão da ordem, esse fato é detonado pela insistência dos alunos em apresentar uma peça *Sonhos de uma Noite de Verão* de William Shakespeare, esse fato fazem o pai de um aluno questionar a escola, já que seu filho não quer mais seguir a sua profissão de advogado e sim ser ator. O impacto dessas reviravoltas recai sobre o professor que é demitido por incentivar os alunos a subversão (pensar). Mas essa não é a pior parte o aluno que enfrenta o pai e revela que gostaria de ser ator, vai até as últimas consequências e resolve se matar.

A mensagem assim não é um apelo à subversão ou anarquia, mas sim uma reflexão que o enfrentamento em relação ao conservadorismo leva sempre as tragédias, a era Busch, mostra que tencionar a ordem existente só produz a morte, aos que possam alegar que na cena final os alunos desafiam a ordem e sobem na mesa gritando a frase “*Carpe Diem*” aproveite o momento, o último suspiro da liberdade.

Esse filme foi muito utilizado em diversas disciplinas pedagógicas destinadas aos cursos de formação de professores, como símbolo de um professor reflexivo, como é possível subverter a ordem existente, mas com um alerta do ponto de vista da didática,

é preciso planejar e observar os impactos dos ensinamentos, se as condições sociais permitem a aplicação de determinadas práticas.

A imagem do bom professor nesse filme segue a mesma de outras produções hollywoodianas, ou seja, o professor sozinho subverte a ordem as relações sociais não precisam ser modificadas o ideal do bom professor que permite aos seus alunos perceberem sua capacidade é exaltado, esse elemento continua a perpetuar a maioria dos filmes produzidos nos EUA, o individualismo pedagógico da transformação da educação é uma das principais mensagens desse tipo de filme.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exibição de um filme é um processo de conhecimento que pode marcar profundamente qualquer pessoa, no entanto é preciso decodificar as mensagens contidas nesses, essa decodificação é um processo complexo que envolve o estudo e a pesquisa dessas mensagens. Vivemos em um país que se lê pouco e assiste filmes menos ainda nos cinemas, o processo abusivo de ambas as mercadorias culturais mostram a elitização existente na cultura.

A prática de assistir um filme como elemento de reflexão além do lazer é um exercício pouco utilizado ainda pelos estudantes de todos os níveis de ensino, basta ver as sessões de cinema oferecidas nas universidades, para percebermos claramente que a inculcação que o cinema é apenas um lugar de diversão e nunca de aprendizagem, como se aprendizagem não pudesse nunca ser prazerosa, tendo que sempre ser sisuda e fria.

A Sociedade dos Poetas Mortos foi um dos filmes que me despertou a vontade de ser professor, sem ter definido a área de conhecimento. A mensagem capitada na época do filme era do professor como agente transformador, é possível sozinho subverter a ordem existente é possível ensinar e ser amado, as aulas não precisam ser enfadonhas como tive no ensino médio. Na faculdade outros filmes seguindo a mesma linha perpetuavam esses valores

axiológicos individualistas, que bastava ter domínio da disciplina e planejar aulas interessantes e tudo ficaria bem.

No entanto nos dias de hoje, pesquisando as mensagens contidas no filme percebo que nosso “triunfo” nunca vai ocorrer sozinho, que as relações existentes nas escolas refletem a organização da sociedade e somente a criação de uma pedagogia libertária em espaços libertários é possível transformar a educação de uma forma coletiva, mas para que isso ocorra as transformações devem ocorrer em todas as estâncias da sociedade e passam pela abolição do Estado e do Capital.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Educação à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e acultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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

DUARTE, Regina. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

HARVEY, D. *O Enigma do Capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011

PONTUSCH, Nídia Nacib. A Linguagem Cinematográfica no ensino de Geografia. In: PONTUSCH, Nídia Nacib, PAGANELI, Tomoko

Iyda. CACETE, Núria Hanglei. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

REALI, Noeli Gemelli. (Org). Cinema na Universidade. Chapecó: Argos, 2007.

SANTANA, G. O filme contextualizado: diálogos entre sociologia e cinema. In: *RUA: Revista Universitária do Audiovisual*, UFScar, nº 52, set/2012.

SÁ, C. P.A *Construção do Objeto em Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 19

TARDY, Michel. O Professor e as Imagens. Trad. Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, 1976,

TURNER, G. *Cinema como Prática Social*. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VIANA, N. *A concepção materialista da história do cinema*. Porto Alegre: Asterisco, 2009.

_____. *Cinema e Mensagem: análise e assimilação*. Porto Alegre: asterisco, 2012.

_____. *Como assistir um filme?* 1ª ed. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009. 17

_____. *Senso comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru: EDUSC, 2008.

_____. *Os Valores na Sociedade Moderna*. Brasília: Thesaurus, 2007.

INTERVENÇÃO DIDÁTICO- FORMATIVA: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NO CAMPO DA PESQUISA EM DIDÁTICA

Ione Mendes Silva Ferreira¹

INTRODUÇÃO

Esse artigo se propõe a apresentar, com base no referencial teórico metodológico materialista histórico dialético e na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, a metodologia de pesquisa denominada Intervenção Didático-Formativa. A referida metodologia vem sendo desenvolvida em pesquisas realizadas no campo da didática por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente - GEPEDE - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Antes de abordarmos os aspectos teórico-filosóficos assumidos pelas pesquisas que empregam essa metodologia faremos, apoiados em importantes autores que dis-

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás/CEPAE/UFG. Pesquisadora do GEPEDE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente da Faculdade de Educação da UFU - FACED/UFU. E-mail: ionemsilva@hotmail.com.

cutem a pesquisa educacional no Brasil, uma breve contextualização acerca da multiplicidade e da complexidade de metodologias presentes na produção do conhecimento sobre educação no país. Em seguida traremos a síntese de uma ampla pesquisa realizada por pesquisadores do GEPEDI, junto a programas de pós-graduação distribuídos nas cinco regiões do país que objetivou identificar o lugar ocupado pela didática na produção do conhecimento e nas publicações dos pesquisadores vinculados a esse campo de análise entre os anos de 2004 e 2010. Os resultados dessa pesquisa motivaram, em grande parte, o desenvolvimento da intervenção didático-formativa como alternativa metodológica para o campo da investigação em didática realizada por pesquisadores do GEPEDI/FACED/UFU. Ao final do trabalho destacaremos de forma panorâmica alguns aspectos da Intervenção Didático-Formativa como metodologia de pesquisas adotada pelo campo da pesquisa em didática e ainda algumas sínteses a que os pesquisadores do GEPEDI têm chegado. Até o momento, chegou-se a dois conjuntos de resultados que se encontram imbricados em um mesmo processo: um relacionado a formação didática do professor e o outro aos processos didáticos relativos ao ensino. No que tange aos processos de formação de professores, dentre outros aspectos, destaca-se o que está sendo denominado como tomada de consciência do professor em relação ao trabalho didático que desenvolve e a conseqüente mudança na qualidade desse trabalho. Em relação aos processos didáticos de ensino, estes estão caracterizados pela formulação de princípios e ações didáticas, a realização de diagnósticos e pela permanente problematização. Este artigo se constitui, portanto, como perspectiva e enunciação propositiva de uma didática da formação docente, dialética e desenvolvedora.

“a escola deve ensinar a pensar” Evald Vasilievich Iliénkov (1924-1979)

De um ponto de vista mais estrito pesquisar significa a “criação de um corpo de conhecimento sobre um certo assunto”

(Gatti 2007, p.9). Nesse sentido, o ato de pesquisar apresenta necessariamente características específicas uma vez comprometido com a busca da produção de um conhecimento que ultrapasse o entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade observada. Tal conhecimento, de acordo com Gatti (2007), pode, por meio do rigor e profundidade exigidos para tal, negar as explicações pouco sistemáticas sobre a realidade, empreendidas sem o compromisso exigido pelo trabalho de pesquisa. A pesquisa busca, assim, o conhecimento que vai além dos fatos, desvendando processos, explicitando de forma consistente os fenômenos sempre à luz de um determinado referencial teórico filosófico.

A pesquisa assim, reveste de algumas características peculiares para que possamos ter uma certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Note-se que falamos em uma certa segurança e não segurança absoluta. Isso porque, na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe trabalhar. Mas, essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade (GATTI, 2007, P.10).

No que se refere as pesquisas desenvolvidas no campo educacional as condições, circunstâncias, teorias, métodos e temáticas as quais a autora se refere na citação acima guardam em si particularidades que diferenciam as pesquisas desenvolvidas nesse campo daquelas produzidas em outras áreas de conhecimento como, por exemplo, as investigações desenvolvidas nos campos da física, da química ou da matemática, dentre outras. Assim, pesquisar no campo da educação, para além do compromisso com a criação de

um corpo de conhecimento específico, significa trabalhar com aspectos relativos aos seres humanos, seus contextos de trabalho e de vida sempre permeados por vicissitudes inerentes ao ser e ao fazer humanos.

Dessa forma, os conhecimentos produzidos nesse campo, conforme destaca Gatti (2007), não podem ser obtidos por meio de uma pesquisa estritamente experimental na qual todos os fatores da situação, em tese, podem ser controlados como ocorre, por exemplo, nas pesquisas desenvolvidas pelas ciências exatas. Os pesquisadores em educação precisam fazer escolhas entre uma diversidade significativa de caminhos possíveis definindo para essa busca um certo ângulo de abordagem, ou seja, um determinado referencial teórico filosófico e também metodológico que possa explicitar a natureza e as relações presentes na realidade pesquisada.

A pesquisa educacional, nessa perspectiva, compreende uma grande diversidade de questões e aspectos, todos eles, de acordo com Gatti (2007), relacionadas de modo complexo ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades e podem ser explicitados sob as mais diversas perceptivas explicativas dentre outras as históricas, as filosóficas, as sociológicas, as psicológicas, as políticas, as biológicas, as administrativas.

Articulada a estas e a outras perspectivas explicativas, também se identifica na área educacional uma grande variedade de tipos de pesquisa. Apenas para citar alguns dos mais relevante no campo educacional brasileiro destacamos aqui aqueles que se valem de abordagens qualitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1984), dentre estas, destacam-se as pesquisas do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995), os estudos de caso (ANDRÉ, 2008), a pesquisa-ação participante (BARBIER, 2002; ELLIOT, 1998), as pesquisas sobre representações sociais (CHARTIER, 1991; ALVES MAZZOTI, 1994; REIS E BELLIN, 2011; ARRUDA, 2002), as pesquisas comparadas (FERREIA, 2008; CANÁRIO, 2006); a história oral (GUIMARÃES, 1997), dentre tantas outras.

No que se refere a variedade de instrumentos de coleta de dados nas pesquisas desenvolvidas em educação destacamos, dentre muitos outros, cada um com suas especificidades, o grupo focal (FLICK, UWE, 2009; GATTI, 2005), a observação, a observação participante, a entrevista (SZYMANSKI, 2002), a entrevista em profundidade, a entrevista narrativa (JOVECHELOVITCH, S & BAUER, M, W., 2002), o questionário, o questionário semiestruturado. Os pesquisadores em educação, não raramente, conjugam mais de um instrumento de coleta de dados com o propósito de obter, de forma mais consistente e aprofundada possível, os dados que necessitam para as suas investigações.

Articulando todos esses aspectos inerentes a pesquisa educacional com abordagens qualitativas, os pesquisadores em educação, atentos a consistência e a plausibilidade necessárias ao trabalho de pesquisa, ainda precisam definir qual o referencial teórico-filosófico dará sustentação às suas análises, ou seja, qual a compreensão de homem, de educação e de sociedade seu trabalho se propõe a defender. Cabe ainda à pesquisa desenvolvida no campo educacional, coerente com o referencial teórico-filosófico escolhido, propor ou não transformações nas relações sociais estabelecidas.

Levando em conta o conjunto dos aspectos acima mencionados, conclui-se facilmente que a pesquisa desenvolvida no campo educacional é de fato uma tarefa complexa e exigente, mas ao mesmo tempo instigante e desafiadora, sobretudo se o conhecimento produzido por meio da pesquisa estiver efetivamente comprometido, como defende Gatti (2007), assim como nós, com o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ou seja, com a efetiva transformação de relações sociais historicamente excludentes

Foi, portanto, comprometidos com uma possível transformação nos modos de ensinar e também de aprender na escola brasileira que intencionamos com esse artigo apresentar a metodologia de pesquisa denominada Intervenção Didático-Formativa, desenvolvida em pesquisas realizadas por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e

Profissionalização Docente – GEPEDI – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A referida metodologia de pesquisa, de acordo com Longarezi (2017), se apresenta ao campo da produção do conhecimento em didática como uma alternativa metodológica para a constituição de um modo particular de investigação que seja de fato concernente às necessidades e à realidade educacional vigente no Brasil, especificamente no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento didático dos professores.

A DIDÁTICA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL

Concordando com Gatti (2007), para quem as pesquisas precisam estar articuladas ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades é que nos propomos a apresentar nesse artigo, mesmo que de forma panorâmica, a metodologia de pesquisa denominada Intervenção Didático-Formativa desenvolvida no campo da didática por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A opção por tratar esse tema no presente artigo, se justifica por entendermos que o avanço na discussão sobre os modos de ensinar e de aprender na escola podem estar articulados ao desenvolvimento de pessoas e sociedades que se organizam em torno do compromisso de assegurar às novas gerações, através da instituição escolar, a apropriação e ampliação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

O interesse manifesto por pesquisadores do GEPEDI pelos estudos sobre a dimensão interventiva da didática ficou ainda mais evidente, em meio a outros fatores, quando estes se depararam com estudos recentes desenvolvidos por pesquisadores do próprio grupo sobre o estado da arte em didática realizado nas cinco regiões do Brasil.

Esse amplo estudo deu origem ao livro intitulado *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira* organizado pelos professores Andréa M. Longarezi e Roberto V. Puentes e publicado no ano de 2016 pela Editora EDUFU. A obra apresenta o estado da arte sobre a didática nos programas de pós-graduação em educação (PPGEs) das cinco regiões brasileiras, no que tange aos projetos desenvolvidos entre os anos de 2004 e 2010 pelos professores vinculados às linhas de pesquisa sobre didática desses programas e ainda às produções acadêmicas destes mesmos professores publicadas em igual período. Segundo os organizadores da pesquisa, objetivou-se com esse trabalho identificar o lugar ocupado pela didática no âmbito da investigação científica em todo país (LON-GAREZI; PUENTES, 2016).

Esse estudo revelou que a didática, enquanto campo de investigação e produção de conhecimentos, têm ocupado tão somente um terço das produções acadêmicas dos professores pesquisadores vinculados às linhas de pesquisa em didática em todo o país. Isso significa que mais de 60% dos projetos desenvolvidos e publicações por professores ligados à área de didática estão se ocupando de outros objetos que não a própria didática. Ademais, no interior das produções da área, detectou-se expressiva soberania das pesquisas e publicações voltadas para o campo teórico da didática e muito pouco sobre sua dimensão prática, ou seja, pouco foi encontrado sobre as condições e os modos de intervenção e efetivação das práticas pedagógicas nas instituições educativas em todo país e em todos os seus níveis.

No bojo desses dados, foram identificadas nas produções dos pesquisadores da área uma forte concentração de estudos teóricos sobre profissionalização e formação docente, evidenciando o predomínio de pesquisas e publicações no campo teórico e poucas indagações sobre as condições e os modos de intervenção e de efetivação das práticas pedagógicas. Observou-se, pois, que os processos de ensino-aprendizagem têm sido me-

nos valorizados enquanto objeto de investigação se comparado ao espaço que a formação e profissionalização docente vem ocupando na produção acadêmica do país. No liame desses dados concluiu-se que há uma tendência da área a teorizações em detrimento de intervenções (LONGAREZI, 2012, p. 3).

Dentre muitos outros aspectos, depreendeu-se, a partir dessa constatação, algumas questões relevantes que merecem ser ressaltadas, quais sejam: apesar de alguns programas contarem com uma representatividade importante dos professores vinculados às linhas de pesquisa em didática, isso não necessariamente se reverteu em projetos e em produções bibliográficas especificamente de didática; no período avaliado (2004–2010), as linhas de pesquisa em didática não geraram todos os seus projetos e produções bibliográficas no campo da didática, como se poderia esperar; apenas 1/3 do total de produções investigam a formação e a profissionalização para o exercício da docência o que evidencia, por parte da pós-graduação em educação no Brasil, a pouca atenção dedicada às investigações das questões relativas à escola e à sala de aula; existem mais pesquisas que exploram aspectos sobre a profissão do que aqueles que investigam a prática concreta de ensino-aprendizagem, consequentemente, pouco podem influenciar na elaboração de novos conhecimentos e na contribuição à atividade dos professores nos diversos níveis de ensino; a predominância de publicações no campo investigativo da didática reitera a crítica acerca do distanciamento da pesquisa e produção acadêmica das práticas pedagógicas concretas (PUENTES; LONGAREZI, 2016).

Em síntese, no decurso da realização desse estado da arte sobre a didática na pós-graduação brasileira, chamou a atenção dos pesquisadores do GEPEDI o baixo número de pesquisas relativas a intervenções, quando comparadas às que tratam de teorizações, no que se refere ao total de investigações acadêmicas acerca da didática. Tal aspecto pode ser revelador das razões do modesto

impacto de tais pesquisas e produções no enfrentamento dos problemas de natureza pedagógico-didático nas escolas e salas de aula. Contrariando as orientações mais específicas da área de didática, que supõe a unidade entre ensino e aprendizagem, predominam pesquisas acerca da formação do professor se comparados àquelas que exploram temas ligados ao aluno tais como o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento (PUENTES; LONGAREZI, 2016).

Com base em todas essas constatações a que chegaram os pesquisadores do GEPEDI, parte do grupo assumiu como um dos focos para as suas pesquisas estudos sobre intervenções didáticas que resultassem no delineamento de princípios orientadores de uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento tanto dos docente quanto dos discentes (LONGAREZI, 2012). Estudos realizados no campo conceitual do problema há muito já vinham identificando tal necessidade (LIBANEO, 2004; 2011; LONGAREZI, 2007; LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Esses estudos já apresentavam importantes apontamentos sobre a necessidade de se pensar numa didática promotora de desenvolvimento nos estudantes, chamada pelos pesquisadores da área, de didática desenvolvimental, desenvolvente ou mesmo desenvolvedora. É, portanto, a partir da lacuna detectada na produção do conhecimento didático no país, sobretudo no que tange a sua dimensão interventiva, e a partir da compreensão sobre os processos didáticos promotores de desenvolvimento, tanto dos professores quanto dos estudantes, que derivam as pesquisas que empregam a metodologia denominada intervenção didático-formativa realizadas por pesquisadores do GEPEDI.

AS BASES TEÓRICO-FILOSÓFICAS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA

“[...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida. Nunca poderemos calcular antecipadamente que elementos da vida predominarão em nosso educando”

(VIGOTSKI, 2003, p. 77).

As bases teórico-filosóficas da intervenção didático-formativa, enquanto metodologia de pesquisa, estão fundadas no materialismo histórico-dialético, na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano formulada por Vigotski (2010a; 2010b) e seus colaboradores² e na teoria desenvolvimental (DAVYDOV, 1978; 1987; 1991; 1999; 2003).

Conforme Souza (2016), a compreensão materialista dialética do mundo reafirma o caráter sócio histórico do homem. Tal compreensão reafirma também o entendimento de que a realidade se constitui enquanto unidade, porém não no sentido de um todo estático, homogêneo e indivisível, mas enquanto aspectos diferenciados e contraditórios que integram de modo complexo, e muitas vezes conflituoso, uma mesma realidade. Também, na compreensão de Bottomore (2001),

O componente dialético afirma que a realidade concreta não é uma substância estática numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou

2 Dentre outros colaboradores destacam-se Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1970), Galperin (1902-1988), Elkonin (1904-1984), Zaporozhets (1905-1981) e Zankov (1901-1977).

descontínuas, dão origem à novidade qualitativa autêntica (BOTTOMORE et al., 2001, p. 259).

É, portanto, em busca das transformações revolucionárias nos modos como se ensina e também como se aprende, ou seja, na didática que produza a “novidade qualitativa autêntica” (BOTTOMORE, 2001, p. 259) no ensino, e entendendo esse processo como contraditório e muitas vezes conflituoso, que a intervenção didático-formativa se apresenta como uma metodologia de pesquisa vinculada ao materialismo histórico dialético e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Vinculada epistemologicamente e metodologicamente ao materialismo histórico-dialético, a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, emergente no contexto da Revolução Russa de 1917, possui suas origens na psicologia soviética delineada a partir desse período histórico e tem como alguns de seus primeiros representantes Vigotski (1896-1934), Lúria (1902-1977), Leontiev (1903-1970) e Rubinstein (1889-1960), além de outros pensadores soviéticos do início do século XX.

A compreensão sobre a formação e o desenvolvimento humano que a psicologia soviética desbravou foi fundamental para se pensar a ciência da educação e a didática numa perspectiva desenvolvedora. Em outras palavras, a teoria desenvolvimental defendida pela psicologia soviética nascente no início do século XX, definiu as bases para a constituição da teoria do ensino desenvolvimental (DAVYDOV, 1978; 1987; 1991; 1999; 2003).

Conforme Damázio, Moura e Rosa (2014), estes importantes teóricos, coerentes com a filosofia materialista, trazem como pressuposto que a referência para qualquer estudo investigativo relativos aos processos humanos precisa estar fundado na prática social.

Esta é determinada pela atividade humana, na qual insurge o pensamento, o ser, a consciência. Desse modo, a realidade é refletida pelas significações apropriadas pelos indivíduos na prática

social, e se difundem na linguagem (DAMÁZIO, MOURA, ROSA, 2014, p. 2).

Em decorrência dessa compreensão, a educação, para a teoria histórico-cultural, tem um valor eminente de formação humana. Mas para tanto, o processo de ensino realizado na escola precisa estar organizado de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento do pensamento dos sujeitos envolvidos, diga-se, professores e estudantes.

Damázio, Moura e Rosa (2014), advertem ainda, dentro do espectro da compreensão da educação enquanto formação humana, que os processos de desenvolvimento dos professores e dos estudantes precisam estar articulados ao desenvolvimento do pensamento teórico desses sujeitos, proporcionado, em certa medida, pela apropriação dos conhecimentos específicos mais avançados até então produzidos pelas diversas áreas de conhecimento. No caso dos professores, além do domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação, há ainda a exigência do domínio dos saberes sobre a docência e os processos didático-pedagógicos que se mostrem efetivamente desenvolvedores do pensamento e da ação deles próprios e dos seus estudantes (DAMÁZIO, MOURA, ROSA, 2014).

No âmbito da teoria do ensino desenvolvimental Longarezi (2017) destaca a importância salutar da formação didática do professor na perspectiva desenvolvedora. De acordo com essa autora, somente com uma formação orientada sob essa perspectiva pode tornar possível a realização de um ensino que seja de fato desenvolvimental dos estudantes. Essa premissa tem orientado todo o trabalho investigativo dos pesquisadores do GEPEDI, realizado com base na intervenção didático-formativa enquanto metodologia de pesquisa. Nela se funda a compreensão fundamental acerca da indissociabilidade entre os *princípios que orientam a ação de ensino* e os *princípios que orientam a formação didática do professor*, claro, tangenciados pelo método da pesquisa.

Cabe ressaltar, contudo, segundo Longarezi (2017), que é preciso analisar todos esses aspectos na totalidade do processo nos quais estes são produzidos.

Enquanto unidade, essa concepção se constitui em princípio fundamental para uma atividade desenvolvida dos estudantes e dos professores. Isso porque entende-se que se as ações dos formadores forem as de levar aos professores os instrumentos didáticos considerados necessários ao desenvolvimento dos estudantes, se estará assumindo uma formação técnica, instrumentalizando-os para uma prática reprodutiva. Essa postura mantém o professor numa relação de dependência, tolhendo-o da autonomia do próprio trabalho e impedindo-o de estar na condição de atividade desenvolvida da sua profissionalidade, da sua humanidade. Assim, na intervenção didático-formativa a ação didática do professor não deverá ser apresentada como uma determinação externa, definida por outrem, se faz necessário criar as condições para que a aula e o ensino se constituam instrumento no processo formativo-produtivo do docente (LONGAREZI, 2017, p. 14)

A intervenção didático-formativa se constitui assim em uma ação investigativo-formativa a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da formação didática do professor ao mesmo tempo que também se constitui em intervenção didática junto a classe de estudantes. Desse modo, o processo didático de ensino é produzido concomitantemente ao processo de formação didática do professor (LONGAREZI, 2017).

Dentro dessa perspectiva a intervenção didático-formativa, alicerçada nos fundamentos da didática desenvolvimental tem como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela via da atividade pedagógica (objetivo-meio), na

qual todos sujeitos envolvidos na pesquisa estão na condição de *atividade*³.

Tomado pela via da formação didática do professor, intervenções dessa natureza preveem a organização de atividades formativas junto aos docentes que lhes possibilitem “constituir uma concepção de didática desenvolvimental” (LONGAREZI, 2012, p. 19–20), ao mesmo tempo em que elaborem atividades de ensino que assumam “como objetivo– fim o desenvolvimento dos estudantes” (idem). Dessa forma, a Intervenção Didático–Formativa prevê “instrumentalizar teoricamente os professores para a apropriação dos fundamentos [...] e, nesse processo, analisar e elaborar atividades de ensino que coloquem os discentes em atividade de estudo; de modo a promover, pelo ensino, a aprendizagem–desenvolvimento dos estudantes LONGAREZI, 2017, p. 15).

Partindo da compreensão vigotskiana de que a pesquisa toma como unidades de análise o movimento universal–singular–particular como elementos indivisíveis da essência da realidade em estudo (VIGOTSKI, 1991), a intervenção didático–formativa emerge como resultado de um esforço coletivo como possibilidade para a concretização de pesquisas que se proponham a intervir

3 Na perspectiva da Teoria da Atividade, estar na condição de *atividade* implica estar na possibilidade do desenvolvimento, pois o homem se constitui humano e desenvolve suas funções psíquicas na atividade que realiza. Contudo, não é qualquer movimento humano que se caracteriza em atividade. No sentido empregado por A.N. Leontiev (2006), a atividade presume duas condições, sem as quais não se estabelece sob o objetivo desenvolvidor do homem: 1. origina-se de uma necessidade que, mesmo enquanto necessidade coletiva, precisa ser também do sujeito; e 2. ter coincidentes o *motivo* que a mobiliza e o *objeto* a que se direciona. Nesse sentido, a intervenção didático–formativa, tal como defendida, prevê que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores, estudantes, pesquisadores, entre outros) estejam na possibilidade do desenvolvimento, estejam em *atividade* (LONGAREZI, 2017).

e, na medida do possível fazer avançar as relações didáticas presentes nos contextos escolares brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção didático-formativa, enquanto uma metodologia de pesquisa, prevê intervenções que, pela via da didática desenvolvimental, formem o professor ao mesmo tempo em que são desenvolvidas atividades de ensino e de estudo junto a estudantes. Tudo isso com o propósito de apreender princípios e ações didáticas desenvolvedoras do pensamento teórico de ambos. Nesse sentido, no decurso do desenvolvimento dessa metodologia de pesquisa são previstas quatro etapas: 1) diagnóstico do ensino-aprendizagem-desenvolvimento vigente nos contextos escolares; 2) intervenção formativa junto aos docentes; 3) intervenção educativa junto aos discentes; e 4) sistematização de ações didáticas que potencializem desenvolvimento dos professores e dos estudantes (LONGAREZI, 2012).

Como síntese dos estudos e das diferentes intervenções que um grupo de pesquisadores do GEPEDI tem se dedicado, chegou-se até o momento a dois conjuntos de resultados: um relacionado aos processos de formação didática de professores e o outro aos processos didáticos de ensino. No que tange aos processos de formação de professores, dentre outros aspectos, destaca-se o que está sendo denominado como tomada de consciência do professor em relação ao trabalho didático que desenvolve e a consequente mudança na qualidade desse trabalho. Em relação aos processos didáticos de ensino, estes estão caracterizados pela formulação de princípios e ações didáticas e também pela realização de diagnósticos e pela permanente problematização dos processos psicossociais que envolvem o ensinar e o aprender.

Cabe ressaltar, todavia, que todo esse processo carece de uma sofisticada mediação teórica que se coloca em confronto com as experiências já vivenciadas tanto pelos professores quanto

pelos estudantes e que almejem a constituição de novas formas de pensamento. Todavia, o desenvolvimento de novas formas de pensamento não é um processo espontâneo que ocorre mediante a reflexão sobre a prática, que geralmente é feita com base apenas na experiência cotidiana. Por se tratar de um processo complexo o desenvolvimento de novas formas de pensamento “depende de elementos novos a serem confrontados aos já estabelecidos no campo da experiência, depende de uma mediação teórica” (LONGAREZI, 2017, p. 12).

É preciso ressaltar, contudo, que os elementos novos, de ordem teórica, impulsionadores das novas formas de pensar e agir, não se sobrepõem aos elementos da experiência, mas são confrontados com eles para que processos psíquicos internos aos sujeitos se constituam de fato em aprendizagem e se revelem enquanto síntese dialética e, portanto, como desenvolvimento. Nessa perspectiva, uma educação escolar que, pela via da aprendizagem, almeje desenvolver formas novas de pensamento e também de ação tem na formação didática do professor o seu primeiro desígnio.

REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTI, J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações a educação. *Em aberto*, Brasília, ano 14. 61, jan. Março 1994. Disponível on line: <http://www.meto-dista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/representacoes-sociais-aspectos-teoricos-e-aplicacoes-a-educacao>

ANDRÉ, M. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995, p.15-38.

ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, P. 127-147, novembro/ 2002.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Editora, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

CANÁRIO, Rui. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.1 set/dez 2006.

CHARTIER, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, vol. 05, n. 11, São Paulo: USP, jan.-abr, p. 171-191. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-401419910001000100010&script=sci_art-text

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la atividade de estudio de los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. (Antologia). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Progreso, 1987.

DAVYDOV, Vasily V. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? Tradução de Cristina Pereira Furtado (PUC GO) do texto DAVYDOV, Vasily V. What is the real learning activity? In: HEDEGAARD, Muriane; LOMPSCHER, Joachim. *Learning activity and development*.

Aarhus (Denmark): Aarhus University Press, 1999.

DAVYDOV, Vasily V. SLOBÓDCHIKOV, V. I. V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries

iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul./aug, 2003, 12 páginas. Tradução para o português realizada pelo Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural da UNESP/ Marília.

DAVYDOV, Vasily V. SLOBÓDCHIKOV, Vctor Ivanovitch. La enseñanza que desarrolla em la escuela del desarrollo. En: NÚDRIK, A.

B. (Org.). *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Progreso, 1991. (p.118-144).

DAVYDOV, Vasily V. *Tipos de generalización em la enseñanza*. Havana: Pueblo y Educación, 1978.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C, M, G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E, M de A (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008(on line).

FLICK, UWE. Grupos Focais. In: *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joyce Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009, p. 180-193.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.72, p.197-230. (on line).

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (1ª parte).

GUIMARÃES, S. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: SP, Papirus, 1997.

JOVECHELOVITCH, S & BAUER, M, W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M, W. E GAS- KELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002, p. 90- 113.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro,

n. 27, p. 5-24, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2004.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED Publicações: PUC GO, p. 85-100, 2011.

LONGAREZI, A. M. PUENTES, R. V. *O Estado da Arte sobre Didática no Brasil*. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 175-198, jan./jun. 2015. ISSN 0102-6801.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, Andréa M. *Intervenção didático-formativa: uma proposta metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental*. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo: USP. (Projeto de Pesquisa). Pós-doutorado. 2017.

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; FERREIRA, Sueli. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. *Série Estudos*. Campo Grande:UCDB, n. 23, jan- jun 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLIN, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental.

Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. *A Sociologia no Ensino Médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva Histórico-Cultural.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.* Brasília; Editor Líber, 2002. (1ª parte).

VIGOSTKI, L.S. *Psicologia Pedagógica.* Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 10ª edição. São Paulo: Ícone, 2010a, p. 103-118.

CONSTRUINDO UM NOVO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO COM UMA PRÁTICA DE CADA VEZ: POTÊNCIAS DE UM PROJETO EM ESCOLA PÚBLICA

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana¹; Regina Célia
Alves Cunha²; João Henrique Suanno³

INTRODUÇÃO

A educação escolar no cenário contemporâneo se vê diante de um contexto de precarização e mitigação de políticas públicas, sendo necessária a incidência política neste sentido. Ao mesmo tempo, a escolarização moderna hegemônica parece não estar

-
- 1 Pedagogo pela Universidade Estadual de Goiás. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: jonathasvilas@hotmail.com
 - 2 Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: reginayn@hotmail.com
 - 3 Professor do quadro permanente do PPGSS Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular efetivo com dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG e Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E-mail: suanno@uol.com.br

mais dando conta das necessidades formativas para o presente e para o futuro da sociedade. Diante deste cenário este texto tenta anunciar a possibilidade de práticas pedagógicas em uma perspectiva transdisciplinar e complexa. Tem como objetivo apresentar algumas ações desenvolvidas no âmbito de um projeto desenvolvido em escola pública em Monte Alegre de Goiás – GO. Trata-se do projeto Opiniões em Intercâmbio, desenvolvido em caráter voluntário pelo primeiro autor deste texto no ano de 2014. Partindo de uma abordagem qualitativa analisamos documentos referentes ao projeto para descrever e interpretar algumas estratégias nele presentes. No primeiro momento do texto trazemos algumas bases teóricas que auxiliam a pensar práticas pedagógicas para uma educação relevante no mundo contemporâneo. Refletimos acerca da complexidade e da transdisciplinaridade e apontamos a necessidade de construir novos modelos pedagógicos e práticas educativas para além do enrijecimento do modelo escolarizado hegemônico atual. Na segunda parte apresentamos as práticas do projeto em questão, dando especial atenção ao protagonismo dos estudantes na construção e análise de uma pesquisa de opinião, na produção de uma coletânea com seus textos e na auto avaliação de suas aprendizagens. Discutimos estas práticas com o resgate de elementos teóricos esboçados no tópico anterior do trabalho. Por fim consideramos a urgência de pluralizar as estratégias pedagógicas em diversos ambientes a fim de possibilitar a formação transdisciplinar dos estudantes.

Diante de um contexto de precarização da educação e de mitigação de políticas públicas, acreditamos que seja necessário fazer incidência política relativa a estas problemáticas. Mas ao mesmo tempo também é urgente polinizar esperança ao anunciar novas possibilidades de práticas em perspectiva complexa e transdisciplinar, impulsionando à formação de seres humanos plurais e integrais. Por este motivo, o presente texto tem como objetivo apresentar algumas ações de um projeto desenvolvido no ano de 2014 com estudantes de 9º ano do ensino fundamental em uma

escola pública na cidade de Monte Alegre de Goiás – GO pelo primeiro autor deste texto enquanto voluntário graduando em Pedagogia. Com isto pretendemos apontar potenciais das práticas desenvolvidas por meio da reflexão sobre as mesmas com vistas a inspirar novas possibilidades pedagógicas.

Para tanto partimos de uma abordagem qualitativa de pesquisa (FLICK, 2009) utilizando de modo especial da análise documental de registros do docente e de produções dos estudantes. Como a intenção é apresentar o que foi desenvolvido, a análise será bastante descritiva, resgatando alguns princípios do pensar complexo e transdisciplinar para interpretar a realidade e dar sentido à mesma.

No primeiro momento do texto trazemos algumas bases teóricas que auxiliam a pensar práticas pedagógicas para uma educação relevante no mundo contemporâneo. Na segunda parte apresentamos as práticas do projeto em questão e refletimos sobre as mesmas. Por fim consideramos a urgência de pluralizar as estratégias pedagógicas em diversos ambientes a fim de possibilitar a formação transdisciplinar dos estudantes.

ELEMENTOS PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

O modelo escolar atual não é voltado para motivar o interesse do indivíduo, pois na grande parte dos casos a metodologia e o currículo tornam a aprendizagem um processo passivo no lugar de ser inovador e criativo, como discutem Cavallo et. al. (2016). Os autores afirmam que alguns processos sociais das últimas décadas trazem mudanças para o campo educacional, como o desenvolvimento de novas tecnologias que podem facilitar o autoaprendizado e a formação de comunidade de aprendizagem, as mudanças no mundo do trabalho com relações menos regulamentadas e profissões e carreiras mais imprevisíveis, bem como a exigência de atitudes éticas em relação ao planeta que tem seu futuro arriscado.

Além disto, a cada nova descoberta da ciência vamos entendendo que o que foi aprendido há um ano ou menos pode ser questionado hoje ou amanhã. Começamos a desconfiar das certezas que nos foram ensinadas e somos surpreendidos pelas incertezas como sendo uma constante em todas as dimensões da vida. Morin (2015) afirma que o conhecimento pautado pelas verdades sólidas e incontestáveis é um conhecimento cego, que põe em risco a capacidade de compreender a realidade do modo mais global possível. Caminhar sob a ilusão das certezas é caminhar para o aprofundamento das crises atuais decorrentes de um modelo de pensamento reducionista e fragmentado em disciplinas que não se comunicam.

Nicolescu (1999) afirma que é cada vez maior o número de disciplinas, compartimentalizando o conhecimento sobre a realidade que é complexa, fazendo com que o pensamento se torne isolado, fragmentado. Como diz Morin (2007), vamos nos tornando incapazes de ver a globalidade das questões que nos cercam, pois enxergamos apenas uma parcela do mundo a partir de um olhar disciplinar hiperespecializado, bastante aprofundado, mas de insuficiente diálogo com outros conhecimentos sobre um mesmo fenômeno.

Percebemos assim que o modo pelo qual estamos acostumados a pensar e agir no mundo, compartimentalizando, dissecando, isolando, classificando, dominando, excluindo, reduzindo e reproduzindo se encontra em profundo descolamento com a era das incertezas, das diferenças, da aprendizagem ubíqua, da sociedade em rede. Precisamos reformar o pensamento, como alerta Morin (2015), criar aberturas e ampliar olhares rumo a um pensamento complexo e transdisciplinar, que integra a tessitura da realidade. Assim construiremos um futuro possível para a humanidade frente aos atuais problemas planetários relativos a questões sociais, ambientais, políticas, econômicas, culturais, dentre outras.

Precisamos agora de um pensamento capaz de religar os conhecimentos entre si, conectar as partes ao todo e o todo às par-

tes, um pensamento que possa relacionar o local e o global em constante vaivém. Trata-se de perceber as ligações, as interações e implicações mútuas por meio de uma racionalidade aberta e sensível à multidimensionalidade da realidade. É esta a preocupação do pensamento complexo proposto por Morin (2015). Por meio dele é possível contextualizar, globalizar e multidimensionalizar rumo à promoção de metamorfoses antropológicas e sociais.

Partindo das explicações emergentes da visão quântica sobre a realidade, a perspectiva transdisciplinar vê que entre uma disciplina e outra há mais do que o vazio, existem flutuações e dinâmicas de realidades que não são alcançadas pela rigidez disciplinar. Nicolescu (1999) ressalta que através das disciplinas há continuidades e descontinuidades não lineares, isto é, não há uma causalidade fechada como se concebia na perspectiva clássica, mas sim uma causalidade não linear, circular e retroativa, na medida em que diferentes fenômenos interagem com lógicas que são atravessadas em distintas disciplinas.

Estas questões implicam em repensar a educação escolar e a formação humana pretendida para o mundo contemporâneo, para a projeção rumo a um futuro sustentável, solidário, potencialmente melhor. A escolarização de massas é denunciada como incapaz de responder aos presentes desafios da humanidade. Isto decorre principalmente porque a escola se pauta na modernidade ocidental (CANÁRIO, 2007) e em seu paradigma científico newtoniano-cartesiano com uma visão mecanicista, determinista e objetiva sobre a realidade (MORAES, 2012). O modelo de educação escolar em massas tem sido hegemônico desde sua expansão mundial durante o século XX e se vê diante de uma exaustão por conta de seu formato pensado para outros tempos.

Todas as características organizacionais da escola – a compartimentalização disciplinar, a classe, a organização do espaço da aula e a sua repetição e a organização estandardizada do tempo, com base na repetição da unidade aula – configuram-na

como um dispositivo de repetição de informações que funciona segundo o modelo fabril da linha de montagem, com base na segmentação de tarefas e em uma relação hierárquica forte (CANÁRIO, 2007, p. 31).

Estas características derivam da solução organizativa dada inicialmente para uma escola em franca expansão durante o século XX, especialmente a partir da década de 1960. Para atender à explosão do número de alunos a estratégia foi configurar a escola por meio da subdivisão em turmas seriadas com um professor para 30 alunos em uma sala retangular com quadro-negro em aulas de uma hora, como explica Canário (2007). Todavia, este modelo de inspiração fabril foi se tornando naturalizado e pouco questionado, provocando um congelamento da organização escolar e, por isto mesmo, seu anacronismo temporal e sua falta de sentido para um mundo com aceleradas mutações e esperadas incertezas. Deste modo, as práticas pedagógicas no contexto escolar permaneceram em grande parte cristalizadas nesta perspectiva.

Para superar este cenário consideramos potente partir de uma base complexa e transdisciplinar do pensamento para orientar práticas pedagógicas organizadas com maior fluidez, dinamismo e aceitação das imprevisibilidades e possíveis mutações. Sant'Ana, Suanno e Sabota (2017) entendem que a educação para o agora e para o amanhã exige um professor facilitador, orientador, mediador e também parceiro dos estudantes em ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem.

Uma nova versão da educação considera a religação dos saberes, o desenvolvimento de relações ecológicas sustentáveis, a promoção da cidadania planetária, o estímulo à busca pela felicidade, a formação para o futuro e para a sociedade da informação. A escola torna-se espaço para discutir e repensar a vida, para dar propulsão aos sonhos, desejos e planos das crianças e jovens, para discutir os valores éticos, sociais e culturais que têm

orientado a humanidade; as relações pedagógicas são vistas como oportunidade de auto formação e formação do outro para a criação de uma cidadania planetária comprometida política e ecologicamente (SANT'ANA; SUANNO; SABOTA, 2017, p. 180).

Acreditamos que este horizonte de transformação da educação pode ser alcançado pouco a pouco por meio de práticas que de algum modo desafiam o contexto adverso e se propõem a promover o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo as aprendizagens, mas superando a lógica disciplinar a fim de que a capacidade de pensar complexo seja construída para enfrentar os desafios de um mundo que é complexo. Esta perspectiva de educação valoriza centralmente a criação das pessoas e entende este processo como sendo vital ao ser humano em seu processo de desenvolvimento (SUANNO, 2013).

ALGUMAS POTÊNCIAS DO PROJETO OPINIÕES EM INTERCÂMBIO

As estatísticas socioeconômicas e educacionais de Monte Alegre de Goiás - GO revelam um contexto de adversidade, o que possibilitou a emergência da criatividade na elaboração do projeto Opiniões em Intercâmbio. A proposta nasceu do voluntariado de um estudante do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Campos Belos após o convite da diretora de uma escola para auxílio pedagógico em Língua Portuguesa numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Frente ao desafio de se afastar da formação específica e com o anseio pela prática pedagógica, o estudante direcionou o trabalho em dois encontros semanais no horário de contra turno para o desenvolvimento de habilidades em produção textual. Com uma perspectiva de construção da língua fundamentada em Lerner (2002) e Antunes (2009), compreendeu-se que a escola tradicional fragmenta o objeto de ensino, com objetivo de controlar a

aprendizagem, sendo que tal processo não é linear e cumulativo, mas complexo. A pressão do tempo faz com que se reduza a complexidade e a interdependência dos conhecimentos pertinentes à Língua Portuguesa. Estas questões, embora partam de um campo de conhecimento específico, tem inegável aproximação com o pensamento de Morin (2000, p. 39), quando este propõe que “a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

Ao enxergar a partir destes pressupostos a necessidade de promover o uso social da língua escrita, a proposta apresentada partiu da compreensão sobre as transformações e contradições emergentes no mundo contemporâneo, em que a escola tem de se inserir como instituição de apoio à formação de sujeitos criativos, capazes de enfrentar a complexidade, superando o mero acúmulo de informações. A capacidade de ler, interpretar, escrever, criar e especialmente criticar de maneira intelectual, pessoal e coletiva, vai além dos muros da escola, proporcionando leituras de mundo, contextualizando várias realidades, desmistificando o processo de escrita por meio do uso das novas tecnologias, imbuindo os educandos do desejo de serem ouvidos, na contramão dos modelos cartesianos. Assim, buscou-se superar intencionalmente a tradicional fragmentação disciplinar e promover a formação de um pensamento complexo por meio de atividades alinhadas à perspectiva transdisciplinar.

O objetivo explícito do projeto era que os alunos compreendessem a função social e a estrutura do artigo de opinião. Entretanto, numa visão mais ampla, as intencionalidades referiam-se ao desencadeamento de processos formativos de sujeitos integrais, éticos, criativos e humanos, ancorados em projetos de vida significativos para si mesmos e para a transformação coletiva. Para a construção destas intencionalidades, os encontros buscavam fugir da configuração das aulas convencionais, promovendo a motivação, a criatividade, a integração, a socialização e a reflexão por

meio de dinâmicas e leituras que apresentassem sentidos pessoais e coletivos na procura de um fazer pedagógico transdisciplinar.

O título do projeto, *Opiniões em Intercâmbio*, revela a preocupação em dar voz e autonomia a adolescentes advindos de uma realidade diversa e adversa por meio do processo de empoderamento argumentativo sobre problemáticas sociais por meio da iniciação à prática da pesquisa e com o uso de um instrumento formal de comunicação social; também salienta-se a perspectiva subjacente de interação e dialogicidade entre os próprios alunos e destes com outras localidades, uma característica do pensar complexo.

Ressaltamos dentro do projeto o desenvolvimento de uma pesquisa de opinião sobre variadas questões sociais (racismo, homofobia, desigualdade de gênero, desigualdade social, bullying) com o protagonismo dos estudantes na construção do questionário e na coleta, sistematização e análise de dados, proporcionando uma espécie de iniciação à pesquisa alinhada à proposta de Demo (1998). A ideia proposta primeiramente visava levantar a problemática das desigualdades profissionais no município. Entretanto, a partir das discussões sobre questões sociais diversas com os adolescentes ficou evidente o desejo do grupo em investigar variados elementos relacionados a múltiplas problemáticas sociais.

Desta maneira, a partir das inquietações dos estudantes o projeto foi realinhado para abranger temáticas que são em si mesmas transdisciplinares, impossíveis de serem pensadas apenas dentro de uma estrutura fechada a conhecimentos externos (NICOLESCU, 1999). Nesta perspectiva os adolescentes construíram um roteiro de perguntas de modo fluido sobre diferentes problemáticas a fim de realizar uma pesquisa de opinião com colegas de outra turma de 9º ano da mesma escola. As perguntas são apresentadas a seguir a fim de demonstrar a capacidade de autoria dos estudantes que precisava tão somente ser despertada em um espaço aberto às suas indagações que são profundas e plurais, preocupadas em transformar o mundo.

- 1) Há desigualdade social na escola?
- 2) As pessoas sofrem humilhação na escola por conta da desigualdade social? (verbalmente, fisicamente etc.).
- 3) Há racismo no trabalho, nas escolas e em outros lugares?
- 4) É certo a pessoa ser racista só porque o outro é branco ou negro?
- 5) O homem é superior à mulher?
- 6) Você tem alguém na família que já sofreu racismo?
- 7) Você é racista?
- 8) Você já maltratou alguém por desigualdade social?
- 9) Você acha que as pessoas têm direito de maltratar umas às outras?
- 10) Você acha que é certo a desigualdade social?
- 11) Você tem preconceito contra homossexuais? Porque?
- 12) Você já sofreu bullying? Quando e onde?
- 13) Você já sofreu por conta da desigualdade social? (na escola, no trabalho etc.). Porque?
- 14) Você tem vergonha da sua cor? Porque?
- 15) O que fazer para acabar com a desigualdade social?

Quadro 1 – Perguntas para pesquisa de opinião

Na categorização e discussão dos dados coletados houve profundo engajamento, possibilitando a construção de gráficos e de um relatório com o uso do computador, ultrapassando os limites disciplinares da Língua Portuguesa e instrumentalizando os alunos por meio de uma mediação didática promotora da ação e da construção de novas estratégias cognitivas e habilidades diante das novas tecnologias.

Consideramos que estes momentos de criação das perguntas para a pesquisa de opinião, bem como na análise dos dados

pelos próprios estudantes podem ser entendidos como estando alinhados à proposição de Cavallo et. al. (2016, p. 149):

[...] ambientes de aprendizagem criativos baseados em projetos, focados em projetos de interesse e relevância, permitem que estudantes não apenas mostrem sua criatividade, mas também facilitam uma aprendizagem mais profunda, construída de forma mais holística

Dar espaço de fala para os estudantes e reintroduzi-los no próprio processo de construção do conhecimento, algo central na perspectiva de uma educação assentada na complexidade e na transdisciplinaridade (MORAES, 2012). Afinal, as abordagens tradicionais dos processos pedagógicos têm se demonstrado insuficientes para a aprendizagem, além de cansativas e pouco estimuladoras da criatividade, enquanto propostas que colocam o estudante em posição ativa promovem a reflexão sobre o que e como está aprendendo, provocando mais aprendizagens e o desenvolvimento criativo.

Destaca-se também o intercâmbio com uma turma de alunos de uma realidade distante, por meio do contato virtual com uma professora de Língua Portuguesa no município de Santa Maria – RS. Foram realizadas trocas sobre a cultura, vivência e particularidades dos municípios, bem como ocorreu o intercâmbio da produção textual dos estudantes por meio de um grupo criado na rede social Facebook. Segundo o professor, esta vivência teve a intenção de dar voz aos participantes do processo, de modo que suas ideias fossem ouvidas não só em um pequeno espaço, como também em uma outra realidade possibilitada pela rede virtual, criando um vínculo de identificação ou de surpresa com o “outro” e com o novo e promovendo pontos convergentes e divergentes entre ambientes distintos.

Acreditamos que tal estratégia contribui em alguma medida para a concretização do horizonte de uma educação mais rele-

vante para o tempo presente como caracterizada por Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017, p. 179):

As barreiras entre as pessoas começam a se diluir na medida em que, por meio da interação, todos se projetam no espaço virtual como coaprendizes, favorecendo a construção coletiva. Os estudantes não estão fixos em suas carteiras ou realizando apenas partes de atividades grupais. A movimentação física e virtual é constante. O ambiente escolar não é de silêncio, mas de diálogo, de troca de experiências, opiniões, conhecimentos e habilidades entre as pessoas, sejam elas estudantes ou professores. Os agrupamentos são feitos por conta dos interesses existentes entre os aprendizes e todos se engajam na produção coletiva da escola como espaço de legítima vivência democrática. Este cenário retrata um ambiente educacional fluido e movente, tal como a sociedade em que se insere. Neste sentido, é possível dar maior flexibilidade à atual ordenação fixa, seriada e estanque dos currículos e das etapas e níveis da educação formal escolar.

A construção deste tipo de educação se faz a partir do cotidiano, de pequenas práticas transgressivas em relação à estrutura rígida tradicional e aos currículos fechados e fragmentados em disciplinas que pouco se comunicam na prática docente. neste sentido apresentamos uma outra ação, que foi a criação de uma coletânea com a produção coletiva desenvolvida no percurso de todo o projeto a fim de dar ainda maior significado e valorização ao aprendizado e à atividade dos sujeitos. A digitação e revisão dos textos para a coletânea ocorreu de forma coletiva com o uso de computadores, em processo de auxílio mútuo entre os participantes e com a mediação do professor, incluindo também alguns desenhos produzidos durante o projeto. A seguir tem-se a capa deste produto final, a “Coletânea de Pensamentos”:



Figura 1 – Capa da Coletânea de Pensamentos

O desenrolar cotidiano da experiência ocorria por meio de dois encontros semanais com duração de 1:30h, realizados por quase dois meses, com um total de 15 encontros em que houve uma média de 10 estudantes frequentes. Havia uma variedade de estratégias que agregavam o currículo da escola ao integrar aspectos motivacionais, gramaticais, linguísticos, ortográficos, sociais, sensoriais, artísticos, musicais, através de vídeos, leituras, interpretações e produções textuais, pinturas e dinâmicas que encorajassem os participantes ao autoconhecimento, despertando a aproximação com o outro e com o meio em que partilham suas vivências, com vistas a identificar-se com os conteúdos de forma significativa, ou seja englobando a subjetividade no processo educativo e produzindo outros olhares. Neste processo, a oralidade era sempre utilizada para fortalecer aspectos positivos na subjeti-

vidade dos estudantes, motivando-os e procurando romper com estigmas e preconceitos de diversas espécies.

O desdobramento metodológico do projeto tinha uma trajetória inicial, alterada conforme as emergências do processo. Após a finalização, embora houvesse a interação das ações em vários momentos, pode ser apresentado nas seguintes etapas:

1ª etapa: Motivação e fortalecimento do autoconceito, da autoestima e da empatia por meio de dinâmicas e vídeos. Exposição do projeto e do cronograma de execução para os estudantes, escuta de críticas/sugestões. Discussão sobre problemáticas sociais por meio de leituras, documentários, vídeos, produções textuais, artísticas e debates que propiciavam inferências, opiniões e críticas às situações cotidianas.

2ª etapa: Elaboração de questões relacionadas aos assuntos discutidos para a organização da pesquisa de opinião a ser realizada com outras turmas de alunos da própria escola.

3ª etapa: Coleta, análises, discussões, construções de gráficos e relatório com base nos dados coletados pelos próprios alunos.

4ª etapa: Exposição sobre o gênero “artigo de opinião” e suas regularidades para possibilitar a produção individual. Início do intercâmbio com os alunos de Santa Maria – RS por meio da rede social Facebook

5ª etapa: Reflexão e debate sobre a repercussão da pesquisa para si e para a sociedade com base no conhecimento da existência dos direitos humanos. Produção individual de artigo de opinião.

6ª etapa: Revisão e reflexão individual sobre o conteúdo e regularidades gramaticais, ortográficas e linguísticas das produções digitadas no computador.

7ª etapa: Revisões textuais finais. Organização da “Coletânea de Pensamentos”.

8ª etapa: Entrega das coletâneas impressas. Auto avaliação. Confraternização.

Quadro 2 – Etapas do projeto Opiniões em Intercâmbio

O planejamento amplo do projeto destrinchava-se ainda em planos de aula diários, como ilustra-se a seguir:

<p style="text-align: center;">4º ENCONTRO: 02/10 – QUINTA-FEIRA</p> <p>Público-alvo: 16 adolescentes das turmas de 9º ano matutino do CEDJP.</p> <p style="text-align: center;">Tempo de execução: 1h:30min.</p> <p style="text-align: center;">Conteúdo: Artigo de Opinião.</p> <p>Eixo temático: Prática de Leitura, Prática de Oralidade e Prática de Escrita.</p> <p style="text-align: center;">Objetivo geral:</p> <p>Compreender a tese e os argumentos de artigos de opinião que tratam da complexidade que envolve a escolha da profissão.</p> <p style="text-align: center;">Objetivos específicos:</p> <p>Expressar sentimentos e pensamentos sobre as dificuldades da vida; Mobilizar recursos linguísticos adequados para apresentação oral de artigos de opinião; Expressar e ouvir opiniões sobre a escolha da profissão, realizando anotações.</p> <p style="text-align: center;">Metodologia:</p> <p style="text-align: center;">Dinâmica “A Jaula”; Vídeo “O que você quer ser quando crescer?”; Apresentação de textos estudados em grupos; Discussão coletiva sobre o vídeo e os textos estudados nos grupos, com anotação de pontos principais; Explanação breve sobre as regularidades do gênero Artigo de Opinião; Alternância: jogos de Língua Portuguesa em Educar para Crescer (web).</p> <p style="text-align: center;">Avaliação:</p> <p>Acompanhamento das apresentações, do processo interpretativo e da participação na discussão.</p> <p>Recursos: notebook, vídeo-projetor, caixa de som, cópias dos textos.</p>
--

Quadro 3 – Exemplo de plano de aula dentro do projeto

Nota-se que a estrutura formal do planejamento não apresenta novidades. Entretanto, percebe-se uma visão humanizada do professor com relação aos sujeitos participantes pela denominação dos mesmos como “adolescentes” e não como “alunos”, significando a compreensão de que a subjetividade não pode ser fragmentada.

Outra observação importante refere-se aos objetivos almeçados, evidenciando a preocupação com aspectos aproximados de uma formação integral. Não são negados os conteúdos curriculares formais e cognitivos, mas procura-se religar razão e emoção, sentimentos e pensamentos dos sujeitos com referência nas adversidades de suas próprias vidas contextualizadas diante do outro e do meio social.

Quando se fala em ambiente de aprendizagem, deve-se extrapolar o ambiente fechado da sala de aula, entre quatro paredes, rumo a um ambiente subjetivo de aprendizagem, povoado pela afetividade, pela introspecção, por relacionamentos interpessoais, interesses pessoais, necessidades de aceitabilidade e reconhecimento. É nesse ambiente que ocorrem as mediações do professor e a aprendizagem do aluno. Pode-se organizar um ambiente físico de tal modo que se torne agradável aos olhos de quem ali se encontre, mas é o ambiente da subjetividade que influencia substancialmente o processo de aprendizagem do aluno; e, nesse ambiente, as relações estabelecidas entre o professor e o aluno se fazem prioritárias (SUANNO, 2013, p. 151).

A metodologia utilizada passa pela promoção de um ambiente favorável ao diálogo, à expressão individual e à aprendizagem por meio da interação e da utilização de multimodalidades de comunicação, contextualizando o conteúdo formal e ainda possibilitando uma atividade de alternância em que os estudantes podem se engajar para enriquecer e individualizar as aprendizagens.

A avaliação formativa do desenvolvimento dos participantes durante o projeto não tinha caráter quantitativo ou burocrático-administrativo, pois as atividades não contavam como complemento às médias na disciplina de Língua Portuguesa. Todavia, foi possível identificar algumas dificuldades quanto à gramática e à ortografia convencionais, bem como às capacidades de engajamento,

resiliência e expressão oral. Estas eram preocupações constantes do professor, o que fica evidente na existência de um relatório analítico individualizado e diário sobre cada um dos adolescentes, apontando o crescimento pessoal e intelectual, bem como as sensações e o olhar do professor em relação ao aluno sentidas pelas atitudes expressadas no decorrer das atividades. Também havia uma análise sobre as estratégias didáticas adotadas diariamente.

Neste material é possível visualizar como o projeto promoveu o desenvolvimento dos participantes, a exemplo de alguns relatos sobre a aluna M. F.:

09/10 – Assistiu ao documentário, não participou da dinâmica nem iniciou a produção. Demonstrou compreensão da proposta e da temática, ficou por realizar a atividade em casa.

21/10 – Teve facilidade na dinâmica. Participou timidamente da discussão, sem demonstração de aprofundamento e vivência, mas compreendeu a ideia trabalhada. Demonstrou descrédito com relação à sua própria capacidade.

28/10 – Participou ativamente na apresentação da pesquisa de opinião às turmas de 8º e 9º ano vespertino. Demonstrou engajamento no trabalho, bem como no interesse durante a produção e revisão textual realizada no Word. Apresentou dificuldades de acentuação e estruturação das ideias no texto, mas realizou a tarefa com proficiência após intervenção do professor.

Demonstrou interesse e motivação para o intercâmbio.

29/10 – Engajou-se de forma lúdica, pessoal, autônoma e interessada no processo de análise quantitativa dos dados coletados na pesquisa de opinião. Demonstrou capacidade interpretativa, lógico-matemática e crítica diante das respostas. Teve certa dificuldade em sintetizar e agrupar ideias similares nas respostas subjetivas, mas superou isto sob a orientação do professor.

11/11 – Engajou-se na discussão dos resultados da pesquisa e na produção do relatório, tomando as atividades para um sentido pessoal e dialógico. Demonstrou interesse na realização de intercâmbio. Mobilizou recursos linguísticos adequados durante a discussão.

18/11 – Compreendeu a proposta de produção do artigo de opinião e engajou-se no processo, com algumas dificuldades na ortografia, mas com ótimo conteúdo. Digitou seu texto melhorando-o.

Quadro 4 – Relatório descritivo do desenvolvimento de estudante

Além de demonstrarem um olhar docente interessado por diversas dimensões do desenvolvimento da garota, os registros explicitam como o decorrer do processo parece contribuir na construção recrudescente da motivação, autonomia, engajamento, criatividade e habilidades em leitura, escrita e oralidade. Em conversa informal o professor salientou o engajamento, a resiliência e a aprendizagem justamente daqueles estudantes com piores notas na disciplina regular de Língua Portuguesa; também relatou-se a fala da aluna N. F. que dizia não dialogar nas aulas regulares pela falta de abertura e pelo bullying, mas sentir-se à vontade e motivada a participar ativa e competentemente das atividades no contexto do projeto.

Trechos de algumas produções demonstram que as estratégias do projeto se aproximaram da intenção de uma formação para o conhecimento de si mesmo e enfrentamento das complexidades da vida relacionadas aos assuntos discutidos:

[...] Não sou perfeita, mas não é preciso ser para perceber que no nosso país tem muitas pessoas racistas, e muita discriminação. O lugar que mais acontece a discriminação, bullying e racismo é nas escolas. [...] Para que a discriminação acabe, devemos não maltratar as pessoas, trata-las como seres humanos, não como uma coisa de outro mundo. [...] Ninguém é melhor que o outro, somos todos iguais, e ninguém é perfeito, somos seres humanos (N. F., Somos todos humanos).

[...] Por isso, os traficantes dizem que a droga tira a tristeza e dá ideias. [...] Quem entra no caminho das drogas em busca de maiores prazeres, ou em busca da felicidade, ou até mesmo para aliviar o estresse acaba nunca mais saindo. Quem usa drogas, usa porque relaxa, deixa a pessoa feliz durante o efeito. Depois que passa o efeito da droga a pessoa fica querendo mais, por isso que falam que a droga é um caminho sem volta (R. M., Drogas, um caminho sem volta).

[...] Na maioria das vezes as pessoas sofrem mais nas escolas por causa da sua cor, sua condição financeira, o modo de se vestir, de agir, de falar e se expressar. Tem muitas pessoas que tem vergonha de falar que sofrem com a desigualdade social ou que estão sendo discriminadas na escola. Não sofra com isso, procure ajuda (N. F., M. F. e J. S., Relatório da pesquisa de opinião).

Quadro 5 – Trechos de produções dos estudantes

Percebe-se nestas produções a construção de sentidos pessoais a partir de problemáticas sociais que envolvem os autores, assim como vê-se o processo de humanização, alteridade e intervenção para a transformação. Apesar de muitos educandos serem impedidos de ter participação frequente devido a dificuldades econômicas, de transporte ou de aceitação dos pais no que se referia à liberação para as atividades em contra turno na escola, enquanto outros agiam e superavam tais questões por meio de suas ações.

Na finalização do projeto cada um dos participantes autores na Coletânea de Pensamentos recebeu uma cópia impressa do material e foi realizada auto avaliação pelos estudantes. Os registros de alguns deles deixam evidente que o projeto de algum modo os atingiu e contribuiu para sua formação, como se vê no Quadro 6.

Essas aulas me ajudou bastante [...] O que eu mais gostei foi a pesquisa de opinião e o grupo no Facebook (N. F).

Tudo que eu fiz com a ajuda de alguns colegas e o professor foi interessante, mais o que achei bem mais interessante foi as produções textuais que também foi bem relevante para minha aprendizagem (M. F).

Eu achei bem interessante os textos, pois percebi que eu tinha mas capacidade do que eu imaginava (G. C.).

Quadro 6 – Registros dos estudantes na auto avaliação

Todo ser humano tem a capacidade de desenvolver ideias e coisas novas e criativas, mas o que falta por muitas vezes é um ambiente que impulse a isto. É neste sentido que as práticas aqui apresentadas fizeram um esforço em inscrever-se a partir da complexidade e da transdisciplinaridade para promover a formação dos estudantes com pensamentos e ações autônomas, relevantes para o presente e para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a experiência aqui relatada, com falhas e lacunas existentes, percebe-se a constante movimentação no âmbito do projeto em busca da atividade autônoma dos estudantes. A natureza desta preocupação é primordial, pois considera o desenvolvimento integral do sujeito humano, mesmo diante da falibilidade do projeto, que justamente por isto pode ser tomado como ponto de reflexão e inspiração de outras práticas.

Vislumbra-se, portanto, a existência, possibilidade e potencialidade de práticas espalhadas por todo o território brasileiro para uma formação na direção dos pressupostos da complexidade, transdisciplinaridade e criatividade, mesmo num contexto de adversidade. É urgente valorizar e pluralizar tais estratégias a fim de romper com o reducionismo disciplinar e com a rigidez inócua da escolarização tradicional ainda assentada nos moldes de passividade e massificação da modernidade.

Um novo horizonte para a educação é construído com uma prática a cada vez, a partir de transformações em diferentes pontos que vão se expandindo e se polinizando para assim fertilizar ambientes mais abertos, plurais, dinâmicos, característicos de uma educação orgânica, viva. A transformação do topo pode ser iniciada então pela ação das partes que se movimentam conscientes de seu papel político de contestação e transformação em prol do desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALLO, David; GOMES, Alex Sandro; SILVEIRA, Ismar Frango; SINGER, Helena; BITTENCOURT, Ig Ibert. Inovação e criatividade

na educação básica: dos conceitos ao ecossistema. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 24, n° 2, p. 143-166, 2016.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo, abril de 1999*.

SANT’ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; SABOTA, Barbra. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 6, n° 10, jan./jun., p. 160-184, 2017.

SUANNO, João Henrique. O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagens. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 149-166.

DIALOGICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O AMOR, O RIGOR, A FÉ, A ESPERANÇA, A CRITICIDADE E A HUMILDADE NAS ENTRELINHAS DO DIÁLOGO

Janaina Silva de Assis¹; Vanessa Gabassa²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho será abordado e discutido o conceito de diálogo na perspectiva do autor Paulo Reglus Neves Freire, buscando refletir o impacto dessa ferramenta no contexto escolar, as contribuições que ela proporciona no processo educativo dos educandos, na formação humana, crítica, política e principalmente na construção e atribuição de sentido à vida pelos indivíduos. Para aprimorar as discussões, reflexões, contextualizar e facilitar a compreensão desta análise, primeiramente será apresentado um pouco da história e trajetória do autor Paulo Freire, em sequência sua concepção, definição e conceito sobre diálogo, analisando, apresentando e re-
futando seus fundamentos no amor, na fé, na esperança, no rigor,

1 Faculdade de Educação –UFG - Email: janna-ufg15@hotmail.com

2 Faculdade de Educação –UFG - Email: vanessagabassa@gmail.com

na criticidade, na humildade e suas entrelinhas no contexto escolar e realidade, sustentando como foco deste estudo pensar a Dialogicidade no contexto escolar, compreender de que forma o diálogo entre estudantes, professores, escola em geral, família e comunidade, abrangendo toda a diversidade, emancipa os conhecimentos, os aprendizados e as contribuições na transformação e melhoria de cada ser e do mundo. E para isto, dentre todas as obras de Freire, as escolhidas a serem dialogadas aqui foram: Conscientização; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da esperança, Medo e ousadia e Pedagogia da Autonomia, além de livros, artigos e tese de autores filiados a Freire, propiciando pensar o papel do professor, e o ensino e a aprendizagem ao alcance da diversidade em sala de aula.

Sabe-se que o sentido da vida se constitui nas relações construídas, experiências vividas, conhecimentos alcançados, aprendizados ampliados e contribuições compartilhadas. A vida é um enigma que nenhum ser humano, sozinho, consegue desvendar, é preciso a convivência com o outro, mesclar diversidade e cultura para que assim descubra-se a essência do que é viver. Dentre as instituições que possibilitam criar esse elo e ampliarem-se os conhecimentos tem-se a escola, e, dentre os elementos que proporciona dar sentido à vida, existe o diálogo.

Neste trabalho será apresentado e discutido o conceito de diálogo na perspectiva do autor Paulo Reglus Neves Freire, buscando refletir o impacto dessa ferramenta no contexto escolar, as contribuições que o diálogo proporciona no processo educativo dos educandos, na formação humana, crítica, política e principalmente na construção e atribuição de sentido à vida pelos indivíduos.

Pretende-se aqui abordar e entender a Dialogicidade em sala de aula, compreender de que forma o diálogo entre estudantes, professores, escola em geral, família e comunidade, abrangendo toda a diversidade, emancipa os conhecimentos, os aprendizados e as contribuições na transformação e melhoria de cada ser e do mundo.

Será explorado o fundamento do diálogo na perspectiva do autor Paulo Freire. Fundamento este que se baseia no rigor, no

amor, na fé, na esperança, na criticidade e na humildade, constituindo o diálogo como ferramenta de cooperação, conhecimento e transformação. Para Freire (2015):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciar (p.108).

Isto é, o diálogo é necessário na existência humana e é através dele que os homens transformam o mundo, compartilham conhecimentos, trocam ideias, informações, modificam o meio, problematizam etc. Dialogar é estar em constantes pronunciamentos, ouvir e argumentar, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p.108). Ou seja, participar é um direito de todos, e deve envolver todos no processo educativo, na ação de pronunciar a palavra, proporcionar reflexões e discussões, sendo, então, um ato de manifestação, possibilidade de ação-reflexão, emancipação e conscientização, construindo juntos, dessa forma, o diálogo.

Diálogo que, segundo Paulo Freire (1987), inicia-se na busca do conteúdo programático e se desdobra na metodologia e prática pedagógica proposta. Compondo, nessa perspectiva, um trabalho participativo e enriquecedor em sala de aula, no qual todos os integrantes da classe escolar possam contribuir com suas vivências, experiências e ver sentido naquilo que é ensinado. Por isso Freire aponta a metodologia do tema gerador, que parte da realidade do educando, para analisando-a criticamente, construir alternativas de intervenção e transformação social, individual e coletiva.

Junto a toda essa proposta de discutir aqui a Dialogicidade no contexto escolar e seus desdobramentos nas entrelinhas da realidade, buscar-se-á também articular com essa ideia as discussões

e os argumentos que Paulo Freire discorre sobre a opressão, situações-limites, autoritarismo/autoridade, compromisso, sonhos, transformação, cultura etc. E para isto, dentre todas as obras de Freire, as escolhidas a serem dialogadas aqui foram: Conscientização; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da esperança, Medo e ousadia, Pedagogia da Autonomia, A educação na cidade e À sombra desta mangueira.

Além disso, neste estudo, contarão também com livros, artigos e tese de autores filiados a Paulo Freire, como Rui Beiseguel, Vera Barreto, Vanessa Gabassa, dentre outros, sem deixar de abordar, juntamente, as reflexões proporcionadas e construídas por meio das discussões realizadas durante os encontros na disciplina de Mestrado: *Paulo Freire e a educação*, pois tudo isso ajudarão a pensar, compreender e discutir o tema proposto.

Para aprimorar as discussões, reflexões, contextualizar e facilitar a compreensão desta análise, primeiramente será apresentado um pouco da história e trajetória do autor Paulo Freire, em sequência sua concepção, definição e conceito sobre diálogo, abordando, discutindo e refletindo seus fundamentos no amor, na fé, esperança, no rigor, criticidade, e suas entrelinhas no contexto escolar e realidade, sustentando como foco deste estudo pensar o diálogo no trabalho com a diversidade.

Dentre tudo, espera-se aqui contribuir na compreensão da importância da Dialogicidade no contexto escolar, exprimindo como entrelinhas do diálogo os mais belos fundamentos da vida abordados por Paulo Freire.

PAULO REGLUS NEVES FREIRE: TRAJETÓRIA E REFLEXÕES PAUTADAS NOS MAIS BELOS FUNDAMENTOS DA VIDA

Pensador, escritor, político, dialógico, professor. Paulo Reglus Neves Freire, um homem que teve sua trajetória de vida marcada por sofrimento, lutas, dificuldades, perseguições, mas, que sobressaiu todos os obstáculos com coragem, determinação e êxito, propiciando benefícios à sociedade e marcando a história com todas as suas contribuições. É autor de uma teoria que modificou consciências e pensamentos promovendo emancipação na realidade histórica. Teoria, esta, fundada em toda sua carreira, vivência, experiência, estudos, pesquisas e visão de mundo, baseada nos mais belos fundamentos da vida e mesclada com sua concepção de humanidade.

Paulo Freire percorreu uma vida de simplicidade na infância, nasceu no berço de classe média, mas sentiu na pele a definição de pobreza, “filho de Joaquim Temístocles Freire e Edelturdes Neves Freire, nasceu no Recife, no Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921” (BEISIEGEL, 2010, p 13). Tinha uma vida com estabilidade financeira razoável, mas tudo mudou com a crise de 1929, que afetou economicamente partes do mundo, inclusive o Brasil e a vida da família de Freire, provocando falência econômica dessa família e a busca por recomeço mudando de Recife para o município Jaboatão. “Jaboatão, município vizinho de Recife, foi de grande importância na vida de Paulo Freire. Foi lá que ele perdeu o pai e conheceu o significado da pobreza” (BARRETO, 1998, p.19). Chorou, sofreu, conheceu complexidades da vida, mas muito aprendeu, compreendeu a essência de ser um humano, e mesmo diante de tantas barreiras, ele venceu.

Alfabetizou-se no quintal de sua casa, na luz de sua infância, raiando letras e imaginações no tocar de gravetos de árvores à terra do chão de seu quintal, exprimindo saberes e noções de seu mundo, mas que se ampliou, enriqueceu e floresceu a partir do momento que começou a estudar no Colégio Oswaldo Cruz, onde permaneceu durante anos como aluno, “só saiu para cursar

Direito. Mesmo assim voltou ao mesmo colégio como professor de português, durante o tempo que cursava a faculdade.” (BARRETO, 1998, p.22). Apesar de se formar em Direito e vivenciar a carreira de advogado, foi como professor que Paulo Freire se identificou, como um educador que ele se descobriu, mas isso ele não conseguiu sozinho, foi com suas vivências, experiências e, principalmente, com uma pessoa que marcou sua história, mesclou-lhe a vida, sua companheira e esposa a qual durante sua vivência nesse mundo esteve sempre a seu lado, constituindo, juntos, uma família.

Elza Maia Costa Oliveira não pode deixar de ser citada neste trabalho, esposa de Paulo Freire, companheira e adjutora que muito o incentivou, apoiou-lhe nas decisões, o ajudou nos momentos difíceis, foi sua parceira, amiga, uma professora que junto a seu esposo emanciparam a educação. Elza faleceu após quarenta e dois anos de casada com Paulo, mas deixou na história a marca de sua essência e um exemplo de verdadeiro amor. Freire, em suas palestras e escritos sempre teve o prazer de mencionar o nome de sua esposa, demonstrando eterno sentimento a ela, mencionando sua amada como parte de sua vida, que ao longo da jornada esteve sempre de mãos dadas a ele, apoiando-o e o completando na sua existência. Tiveram cinco filhos, e apesar das dificuldades que passaram juntos, construíram um lar de afeto e união.

Freire deixou de ser advogado, escolheu a educação, e Elza deu-lhe assistência nessa decisão. Trabalhou no SESI (Serviço Social do Comércio), foi professor universitário, integrante do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), no ano de 1960, movimento de educação organizada junto com o prefeito da cidade de Recife, Miguel Arraes. E nessa trajetória Freire deu seus primeiros passos na área que transformou vidas, marcou sua história e promoveu conscientização: a alfabetização. Muito perseguido desde então, contudo maior perseguição foi após o golpe de estado de 1964, que inclusive levou Freire a prisão. E Elza, sua esposa, sempre o ajudando, estendendo-lhes as mãos. Paulo Freire foi exilado, embarcou para outros países, no entanto, nem prisão, nem exílio

conteve o triunfo desse homem, ao contrário, serviu-lhe de experiência, além de proporcionar-lhe mais aprendizados e busca por transformação da sociedade, a qual ocorreu e continua sucedendo.

Muitas lutas e batalhas, Freire enfrentou. Sua esposa Elza faleceu, ele muito sofreu, mas novamente se casou. Sem a Elza a vida não tinha mais sentido, ela tornou-lhe para sempre inesquecível, contudo com uma nova companheira, muitas barreiras, Freire superou. Tornou-se mundialmente conhecido, educador importantíssimo, professor alfabetizador, e sua história, apesar de uma complicada trajetória, teve em seu enredo vitória, pois vida e contexto transformou.

Dialógico na caminhada, pensador, estudioso, pesquisador, mas acima de tudo foi um exemplo de professor. Persistente até o último suspirar de sua jornada, lutou pelo povo, principalmente pelas vítimas da pobreza, buscou por alternativas e pode-se afirmar que Freire encontrou. Fundamentando-se nas mais belas dádivas da vida, no amor, na fé, na esperança, criticidade e humildade, foi um autor que muito vivenciou, escreveu, participou, dialogou e até Método de alfabetização, ele criou. Histórias foram transformadas, milhares e milhares de pessoas foram contempladas, pois com esse método todo são autores, protagonistas, se conscientizam, escrevem o contexto e intervêm na realidade.

Com toda sua história, reflexões, trajetória, é possível aprender a lição. Paulo Freire faleceu no ano de 1997, mas até a atualidade, ano 2017, e por muitos anos que virão, a teoria de Freire será de grande contribuição não só para a educação, mas para todas as áreas que pensa a humanidade, pois Freire ensinou contemplar a diversidade, e dentre as instruções, eis a Dialogicidade, uma concepção de diálogo que vai além do ato comunicar, engloba os sentidos e fundamentos da vida propiciando capacidades intelectuais para um melhor convívio social.

O DIÁLOGO NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE

Falar, ouvir, contar, se entender, escrever, expressar, informar, conversar, comunicar etc. Eis os sinônimos, ou ainda, as definições para a questão: o que é dialogar? Não que esteja errada essa explicação, mas, para Paulo Freire dialogar está para além de tudo isso, inicia-se na pronúncia da palavra, no seu sentido e significado, reflete na realidade, no cotidiano, resulta na práxis, mescla cultura e diversidade, baseia-se nos mais belos fundamentos da vida. É um ato político, emancipador, libertador, aniquilador da opressão, mas, principalmente, provedor de conscientização e transformação. É, ainda, poder construir em conjunto rigorosas reflexões e modificações para uma sociedade mais igualitária e mais justa.

O diálogo, na concepção de Freire, é o instrumento central da democracia, é o direito de voz a todos, possibilidade a todos de se expressarem, igualdade nas diferenças, ninguém melhor que ninguém, mas cada um podendo apresentar criteriosamente seus argumentos, sabendo ouvir, ser ouvido, refletir sobre, e em conjunto buscar por soluções. Uma comunicação repleta de denúncias e anúncios, isto é, críticas, possibilidades, sonhos, decisões etc.

Para Freire (ibid.), não há comunicação sem dialogicidade e, nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*. Todas as pessoas possuem capacidade de dialogar, independente de seu nível de escolaridade. Essa é uma questão chave para as teorias dialógicas. “*A dialogicidade é uma exigência da natureza humana*” (Freire, 2001). É possível utilizar os conhecimentos e habilidades em qualquer situação de diálogo, de tomada de decisão e de aprendizagem, bem como desenvolver novos conhecimentos e criar significados através das interações. (GABASSA, 2009, p.12)

Ou seja, a comunicação se faz no diálogo, na escuta ao outro, no pensar, refutar, contestar, refletir, indagar, entre outros, mas sempre acatando as falas, independentemente do nível de escola-

ridade ou da posição social de quem diz, considerando então o argumento. Dessa forma conceitua-se a comunicação não somente como uma troca de ideias, mas como vida, ação emancipadora, pois havendo diálogo fluem-se nexos e significados, conhecimentos e aprendizados, dentre muitos outros fatores que demonstram as razões da existência humana.

Existir é viver, estar presente, pronunciar, se relacionar, dialogar, transformar, fazer valer cada momento da vida. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2015, p.108). A palavra é o princípio do diálogo, ou melhor, é, para Freire, o próprio diálogo, no entanto, é necessário que se faça e que sua existência seja mesclada ao trabalho, à ação e reflexão, sendo então uma palavra verdadeira, de compromisso e humanização, pensada, articulada, construída socialmente, para que assim seja ferramenta de transformação e emancipação do mundo, “mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (FREIRE, 2015, p.109). Todos com a liberdade de se expressar, sugerir, ouvir, questionar, debater, refletir, agir, dialogar e transformar, e descobrindo a essência de sua existência.

Ninguém aprende ou se desenvolve sozinho, a relação e o encontro com o outro é fundamental na formação do sujeito enquanto cidadão. “O diálogo é este encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2015, p.109). Nessa perspectiva a aprendizagem e o desenvolvimento de um indivíduo estão para além de sua relação ou encontro com o próximo, é um processo que ocorre por meio do diálogo, mediado pelo conhecimento, ou seja, pelos aspectos históricos e culturais do mundo. Não basta, então, só viver entre as pessoas, para constituir-se como humano é preciso dialogar.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refle-

tir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2015, p.109).

Com essa concepção percebe-se que dialogar não se reduz a transmissão de saberes ou ideias, é construção coletiva de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades intelectuais enriquecedoras, que, além de formar o sujeito, permite a ele intervir no mundo em que vive, transforma-lo e humaniza-lo coletivamente. “Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação de pronunciar uns aos outros. É um ato de criação.” (FREIRE, 2015, p.110). É no coletivo que se faz a história, que constitui a cultura, mas, isso, sendo resultado de um processo dialógico, construção de aprendizados na interação uns com os outros.

Em todo esse processo, Paulo Freire também dá importância ao silêncio, este não é o elemento ênfase da sua teoria, mas deve estar presente como sinal de respeito durante o diálogo.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante a alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem, de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2002, p.44).

Além disso:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua”

da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a sua capacidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem a sombra de dúvida, não ser o único a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer tem não é necessariamente, por mais importante que seja a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem quase ou nada ter escutado. (FREIRE, 2002, p.44)

Quer dizer, tem o momento da fala, mas, também, o momento da escuta, o silêncio medeia essa relação. Silêncio este que significa concentração e atenção ao argumento do outro. Um ato de respeito, que é fundamental e constitutivo nesse processo, pois além de demonstrar a abertura e o saber ouvir o próximo também possibilita a busca de compreender seu pensamento, suas ideias, argumentos. É um gesto nobre, dialógico e democrático.

A democracia é constituída com diálogo. O povo vive, faz, constrói, se conscientizam, manifestam, ouvem e são ouvidos, têm os argumentos rigorosamente pautados. Todos são considerados iguais nos direitos e deveres. BEISIEGEL (2010) aborda a afirmação de Freire da vinculação da formação da consciência crítica com a construção da personalidade democrática, segundo ele:

A importância então atribuída à democratização na vida social e por extensão, a exigência da formação de personalidades compatíveis com a organização democrática da sociedade transpareciam em todas as análises. O diálogo entre os homens era entendido como componente essencial nessa edu-

cação comprometida com a construção de personalidades democráticas. (BEISIEGEL, 2010, p.35)

Dessa maneira, considerando o diálogo um instrumento para a democracia, essencial para uma educação engajada na proposta de formar homens com personalidades democráticas, críticos, reflexivos, atuantes, capazes de emancipar e transformar o contexto em que vivem. Dentre as instituições que possibilitam essa formação tem-se a escola, e, dentre os elementos que proporciona dar sentido à existência humana, histórica e cultural, há a Dialogicidade.

DIALOGICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: O AMOR, O RIGOR, A FÉ, A ESPERANÇA, A CRITICIDADE E A HUMILDADE NAS ENTRELINHAS DO DIÁLOGO

Diretor (a), coordenador (a), secretários, demais funcionários, entre outros. A escola é constituída pela diversidade, que não se limita internamente ao espaço colegial, ao contrário, perpassa os muros da instituição, pois conta com famílias, comunidade em geral dentre muitos outros componentes de suma importância. É um lugar primordial dos conhecimentos históricos, científicos e culturais, no qual as pessoas vão à busca do aprendizado formal, descobrir significados das coisas que cercam cada ser. A escola se organiza em salas de aulas, integrando professores e alunos diferentes entre si, mas que dia a dia têm a tarefa desvendar os enigmas da história, ciência, vida e existência. Como pensar, então, toda essa dimensão numa relação de conjunção? Dialogicidade é umas das primícias para essa reflexão, e o intuito aqui é refletir o impacto dessa ferramenta no contexto escolar, as contribuições que o diálogo proporciona no processo educativo dos educandos, na formação humana, crítica, política e principalmente na construção e atribuição de sentido à vida pelos indivíduos.

A Dialogicidade, como já mencionada, não se conceitua como apenas troca de ideias ou informações, ela abrange muitos

elementos para além dessa concepção, engloba palavra verdadeira, cultura, conhecimentos, sentido, significado etc. requer fala e escuta, promove a democracia. Além de tudo isso, a Dialogicidade, para Paulo Freire, só é possível se contemplar em sua essência os mais belos fundamentos da vida, como o amor, o rigor, a fé, a esperança, a criticidade e a humildade. Todos esses itens sendo essenciais nas entrelinhas do diálogo.

Para Paulo Freire “não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo o amor é também diálogo” (2015, p.111). Isto é, preocupar-se com o mundo, com a sociedade, buscar por mudanças, melhorias transformação, lutar pelo povo, pelos oprimidos, ouvi-los, e não reter a eles o direito da fala e da escuta. “O amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se em sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso é dialógico” (2015, p.111).

O amor está na entrelinha do diálogo, só com ele é possível olhar o mundo e as pessoas, comunicar-se com os outros, de maneira justa e igualitária, sem abaixar ou alterar a voz e o olhar, mas enxergando e lidando com todos em conformidade, buscando sempre fazer o bem a cada um. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (2015,111). Dessa forma, o diálogo só acontece se todos tiverem vez e voz, se cada indivíduo, mesmo com suas singularidades e diferenças, for ouvido e acatado com equidade, se o mundo for olhado e tratado com profundo sentimento, respeito e nas atitudes sobressair práticas de amor visando o bem à humanidade. Entra, nesse aspecto, o rigor na conduta.

O rigor na teoria freireana não é sinônimo de rigidez ou autoritarismo, mas é conceituada como uma atitude pautada na seriedade, criticidade, liberdade e criatividade, sendo exercida de forma trabalhosa, criteriosa, exigente, fazendo-a, mostrando no procedi-

mento o posicionamento dialógico. Junto ao rigor há também a fé, que é a confiança na capacidade dos indivíduos, “não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar” (FREIRE, 2015, p.112). Dessa maneira, demonstrando com sinceridade e clareza a plena confiança de que cada sujeito tem riquezas intelectuais consigo, sendo capaz de participar, intervir e transformar a realidade.

A esperança é essencial, conforme a teoria freiriana, tem que ser eterna, mas, sozinha não funciona, é preciso firmeza e também atitude. Segundo Freire:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um de seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da Esperança é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã (1997,p.1)

Assim sendo, é fundamental e preciso que a esperança mova os indivíduos, mescle-se com a prática, na busca de transformar o sonho em realidade, exista no desejo, mas também, principalmente, na ação. Não só no discurso, mas na luta, com o propósito de conquistar aquilo que espera. Eis também a criticidade, que movida à verdade, busca a transformação da realidade “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar, que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREI-

RE, 2015, p.114). Com isso a força da união em busca de transformação e melhoria do mundo. “Para o crítico a transformação permanente da realidade, para a permanente transformação dos homens” (FREIRE, 2015, p.114). Quer dizer, não diálogo se não há criticidade, e com o pensar crítico há a busca permanente de tornar real o desígnio de modificar a complexa realidade.

Outro elemento fundante e imprescindível para o diálogo é a humildade. Não que seja esta uma característica diminutiva de alguém, ao contrário, a humildade eleva quem a exerce. “Não há, por outro lado, diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente não pode ser um ato arrogante. [...] Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro e nunca em mim?” (FREIRE, 2015, p.111). É um ato de reconhecimento, compreender si mesmo como indivíduo que falha como os outros, ou mesmo, que os outros são tão capazes, inteligentes, apesar de diferentes, mas com a mesma grandiosidade que a si próprio. É tanto reconhecer a si e o outro, como também saber ouvir, discernir o momento de fala e da escuta, não ser arrogante a ponto de ver defeitos ou atribuir ignorância apenas ao próximo, mas entender que em si encontram-se características similares a outro ser, e que o diálogo é também um exercício de humildade.

Todos esses princípios da vida, amor, rigor, esperança, fé, criticidade e humildade, que Freire descreve como fundamento e essência do diálogo, são extremamente valiosos se levados à prática. Vale aqui pensar tudo isso no contexto escolar, seus entrecruzamentos no exercício de uma educação como ato político; na luta pelo direito e dever de homens e mulheres, sua participação na transformação de um mundo melhor, o que perpassa uma rigorosa reflexão crítica e ética sobre a realidade social, política, econômica. Considerar como seria tão enriquecedora a união de toda a comunidade no contexto escolar, exercendo o diálogo e buscando por transformações e melhorias a todos.

Vivenciar o diálogo e os fundamentos de suas entrelinhas numa sala de aula, até mesmo, na escola em geral, é dissipar a intolerância, acrescer os aprendizados, proporcionar desenvolvimento intelectual e humano, emancipar o contexto, os conhecimentos, tornar real a proposta de ensino, realizando-a efetivamente, contemplando a todos do processo educativo. O ensino e o aprendizado sucedendo de maneira exitosa, se pautado verdadeiramente no diálogo.

A relação dialógica funda o ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Tanto um como outro se tornam verdadeiros quando o pensamento do/a educador/a não freia a capacidade de pensar que o/a educando/a também tem. Além disso, o diálogo que se estabelece entre ambas as partes traz consigo, e não poderia ser diferente, a discussão em torno dos conteúdos mesmos do ensino. Não se trata, portanto, de uma conversa qualquer, descompromissada e irresponsável, mas de uma construção dialógica que parte da realidade dos educandos e educandas e vai além dela, rumo à construção do conhecimento. (GABASSA, 2009, p. 43)

Isto é, o trabalho do professor com a diversidade em sala de aula, tendo como fundamento a Dialogicidade, considera as singularidades de cada educando, acreditando em suas capacidades e deixando-as transparecer. Mesclando conteúdo, cultura e história, proporcionando a participação de todos, e propiciando caminhos para que seja notório o sentido e significado do que foi ensinado, para que assim aconteça a construção de aprendizados. Um professor (a) que tenha autoridade, isto é, diferente de ter autoritarismo, não impõe nada aos estudantes, mas propõe, entram em acordos, combinados, trabalha com seriedade, demonstra firmeza, mas não perde a ternura. Contemplam uma relação dialógica.

O papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo. (BARRETO, 1998, p. 65).

Quer dizer, vivenciar a Dialogicidade no dia-a-dia. Conversar com os alunos sobre as atividades cotidianas, os assuntos pertinentes da atualidade, articular os temas da vida com os conhecimentos historicamente acumulados, questionar, indagar, provocar. É papel do professor propor atividades diversificadas de interação, nas quais o diálogo se efetue entre todos. “É que há um clima dialógico invisível, prévio, em que não necessito de inventar perguntas ou fabricar respostas. Os educadores verdadeiramente democráticos não *estão* -, *são* dialógicos. Uma de suas tarefas substantivas em nossa sociedade é gerar um clima dialógico” (FREIRE, 1995, p.81). Isto é, um educador/a democrático/a não escolhe momentos para ser dialógico, ele é dialógico em todos os momentos, e em qualquer circunstância o diálogo se faz presente.

Fazer perguntas é crucial na relação dialógica, é provocar, instigar, escutar quem responde e refletir junto. Fazer sistematização, buscar ampliar o olhar, pensar juntos soluções de melhorias. Eis uma vivência e experiência dialógica, relatada por Freire sobre um educador considerado extraordinário que fez uso da pergunta, palavra geradora e pronúncia:

Me lembro muito bem de um dos participantes do curso, sempre calado, mas muito atento e curioso, Trabalhava no Ministério da Saúde como agente popular de saúde. Diante dos alfabetizandos revelou-se um extraordinário educador. Vivo, perguntador. A palavra geradora com que devia trabalhar era saúde. Preferiu dramatizar uma situação da vida colonial à guisa de codificação. Foi uma experiência linda, a que tive o prazer de assis-

tir, na qual usou o seu corpo de maneira excelente. Fez teatro, fez balé, fez música, fez tudo com o corpo, com a voz. No fundo, “propunha” ao grupo de alfabetizandos que “lesse” o seu corpo, que apreendesse a unidade de seu corpo com algumas palavras que pronunciava, a fim de alcançar a palavra geradora saúde. Pois foi exatamente na dramatização, no diálogo, arrancando respostas a suas várias perguntas em torno da alimentação para chegar à palavra saúde, que o grupo de alfabetizandos expressou a mesma relação entre ovo-leite e perda de saúde. “O colonizador incutia na cabeça dos colonizados”, disseram alguns deles, “que comer ovo era perigoso. Em vez, então, de comer ovo, o colonizado vendia a preço absolutamente acessível os ovos de suas galinhas ao colonizador.” No fundo, a crença no mal que o ovo podia causar tinha razão de ser no interesse do colonizador em preservar os ovos para ele, Quando falaste agora disto, me lembrei da experiência de São Tomé e fiquei a pensar em quão interessante seria descobrir as raízes mais remotas desta crença do mal que o ovo e o leite podem fazer à criança. De qualquer maneira, tens razão quando dizes que não será um discurso médico ou pedagógico que vai romper com essa tradição, que deve ser muito antiga. A superação disso teria de ser feita a partir, não do discurso em si, mas da prática, evidenciando-se que ovo não faz mal, comendo-o na frente da mãe, para que a mãe veja, e também associando-se a esta prática o conhecimento da razão de ser da crença. (FREIRE, 1985, p56).

Este exemplo possibilita a refletir a prática dialógica entre educador e educandos, no qual a pergunta, curiosidade, cotidianidade, participação e vivência estiveram presentes, possibilitando dessa forma sentido e significado no que iriam aprender. É um relato que permite pensar a prática pedagógica, o quanto enriquece se ela for viabilizada por meio do diálogo. Não apenas os educan-

dos aprendem, mas também o educador, pois como afirma Freire “continuo disposto a aprender, e que é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também. Aprendamos ensinando-nos” (FREIRE, 2006, p. 26). E assim, com a Dialogicidade em ação, conhecimentos e aprendizados surgirão, enriquecendo a humanidade com a intelectualidade e possibilitando transformação.

Portanto, é válido afirmar que a Dialogicidade no contexto escolar é um instrumento de conhecimentos, questionamentos, posicionamentos, e é instigador. Os aprendizados não se limitam aos estudantes, abrangem-se também ao professor. O diálogo é uma ferramenta de cooperação, reflexão e transformação. Sendo exercido na vida possivelmente emancipa a todos os indivíduos e a nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre tudo que foi discutido, mencionado, abordado, refletido neste trabalho é possível constatar a tamanha importância do diálogo na vida humana. Seu impacto na realidade, na história, na emancipação e transformação do mundo. Com a trajetória e reflexões do autor Paulo Freire deu-se a compreender o quanto sua história e acontecimentos na sua jornada influenciaram na sua formação, no seu olhar à humanidade, definindo e entrecruzando o conceito de diálogo nos mais belos fundamentos da vida. Fundamentos estes que fazem a diferença quando exercidos na prática. Amor, rigor, fé, esperança, criticidade e humildade, virtudes pensadas nas entrelinhas de uma concepção que visa o exercício da educação como ato político; a luta pelo direito e dever das pessoas, a busca por um mundo melhor, rigorosa reflexão crítica e ética sobre a realidade social, política, econômica dentre tantas outras coisas.

O mais importante foi chegar a conclusão da essência do diálogo, do seu verdadeiro significado, que se perpassa para além da fala, conversa, comunicação, considerada um ato político, emancipador, libertador, aniquilador da opressão, provedor de conscientização e transformação, a busca por uma sociedade mais igualitária e

mais justa. Sendo definida ainda com sendo o instrumento central da democracia, proporcionando direito de voz a todos, possibilidade a todos de se expressarem, igualdade nas diferenças, ninguém melhor que ninguém, mas cada um podendo apresentar criteriosamente seus argumentos, sabendo ouvir, ser ouvido, refletir sobre, e em conjunto a sociedade buscar por soluções. Deu-se a perceber ainda como a prática pedagógica é enriquecida quando todos se assumem como dialógicos, usufruindo dia a dia da ferramenta diálogo, que é desafiante, mas enriquecedora e emancipadora dos que a praticam com seriedade e rigorosidade.

Portanto, pode-se afirmar que a Dialogicidade faz toda a diferença no contexto escolar, pois carrega em suas entrelinhas o amor, o rigor, a fé, criticidade, esperança e a humildade, que sendo exercidas dia a dia emancipa a vida, transforma o mundo e edifica a humanidade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 43ª edição.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, 13ª edição.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 23ª edição. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf acesso em: 07/09/17

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 1991, 6ª edição

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995c.

_____. *Por uma pedagogia da Pergunta*. Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf

GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: a construção da Dialogicidade na sala de aula*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - UFS-CAR, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Orientador: Roseli Rodrigues de Mello.

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM EM TEMPO DE MODERNIDADE LÍQUIDA: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR.

Ilda Neta Silva de Almeida¹; Marina Carla da Cruz Queiroz²

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir da vivência do tema “estratégias de ensinagem” em dois contextos universitários diferentes. O primeiro, em sala de aula no mestrado profissional em educação, ofertado em uma Universidade Federal, na disciplina de Saberes Docentes e processos de ensinagem. E o segundo, em uma pós-graduação lato sensu em Docência Universitária, na disciplina de Didática II, oferecido em uma instituição particular. Na primeira situação localizo-me como mestranda. Enquanto que na segunda,

1 Mestranda em Educação -UFT (2017-2019) Pedagoga- Faculdade Aphon-siano(2006) Docência Universitária-Faculdade Araguaia (2008) Sociologia e educação Faculdade Aphon-siano (2009) professora da educação básica – Rede Estadual de Ensino do estado do Tocantins.SEDUC. Professora do curso de Pedagogia- Faculdade ITOP. ildaneta@hotmail.com

2 Pedagoga, especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão educacional e supervisão escolar, coordenadora pedagógica, no município de Palmas. SEMED marinacarlla@gmail.com

me posiciono como professora. O objetivo deste trabalho constituiu na tentativa de possibilitar a compreensão das estratégias de ensino como movimento dialético, fluido, contínuo e reflexivo em tempos de modernidade líquida contrariando as noções de enquadramento didático. Assim, a metodologia deste estudo é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória. Os procedimentos utilizados foram pesquisa bibliográfica e pesquisa campo com questionário na turma da disciplina de Didática II. Os autores que deram a sustentação teórica foram: Anastasiou(2003),Bauman(2001),Goergen(2014), Cezari(2014), Rocha(2013),Schön(1992). Foi realizado uma revisão de literatura e em seguida análise de resultados das três questões abertas na perspectiva dos estudos culturais.

No espaço de formação docente, inicial ou continuada, ocorrem debates sobre, didática, metodologias, seqüências didáticas, estratégias de ensino e outros vocábulos que estão relacionados à forma de ensinar e/ou de desenvolver as situações de aprendizagem. Recorrentemente ocorre de ouvirmos queixas dos alunos quanto às metodologias dos professores, por serem consideradas inadequadas ou ultrapassadas para suas atuais necessidades.

Nessa senda compreendemos que vivemos um tempo de modernidade líquida, como afirmou Bauman (2001), um mundo onde somos acometidos da intensa sensação de incerteza, de instabilidade em diversas áreas de nossas vidas, de flexibilidade, constantes mudanças, de desconforto e insegurança epistemológica. Por consensar com este autor, partiremos para nossas colocações tendo como recorte sociológico a perspectiva do polonês Bauman, de que vivemos em sociedade fluída, líquida, em movimento constante e rápido.

Quando mencionamos em cursos de pós-graduação lato sensu de Docência Universitária os termos: estratégias de ensino, metodologias, didáticas e/ou procedimentos metodológicos, é interessante notar a intensa necessidade que o público alvo conota por apreender uma receita prescritiva que dê certo

nos contextos universitários que atuam ou que pretendem atuar. Principalmente se a instituição de ensino superior for particular. Não descartamos que é importante encontrarmos as melhores formas de construção e desenvolvimento de uma aula, mas como processo contínuo e reflexivo e não como produto.

A aula universitária é uma referência básica para o ensino superior é nela que, principalmente, se traduzem as ambigüidades e os desafios do ensino superior(...)Nela é que materializam os conflitos entre expectativas sociais e projeto de cada universidade,sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a ser (CUNHA, 1997, P. 80,81)

Concordamos com Cunha(1997) e entendemos que a aula universitária é o espaço da vivência, da partilha, das trocas de conhecimento, das revelações, das construções subjetivas e objetivas, por isso mesmo necessita ser pensada e resignificada conforme sua dinâmica de fluidez do local de onde acontece.

A evidente necessidade de um receituário estratégico de aula nos cursos de pós-graduação de Docência Universitária, concebe-se devido a busca pela qualificação mercadológica profissional, onde o foco maior da própria instituição que freqüentam é o ensino. O professor universitário que leciona a estes alunos tem atribuição de ensinar, repassar, transmitir o máximo de informações , não há preocupação com a pesquisa ou formação de professores pesquisadores; até porque estão inseridos em uma instituição que preza mais pelo ensino do que pela pesquisa.

Essa situação nos possibilita perceber um duplo itinerário universitário quanto as instituições de ensino superior privadas e as instituições de ensino superior públicas . De um lado notamos a necessidade de atender as demandas mercadológicas do sistema capitalista do qual rege as relações de trabalho, produção e consumo. Por outro lado notamos a preocupação de instituições que preparem profissionais para compreender as demandas políticas,

sociais, econômicas do nosso tempo. Notamos claramente essa realidade nas palavras de Pedro Goergen:

Cabe à universidade, além da promoção e difusão do conhecimento, formar profissionais nas mais distintas áreas do conhecimento. Entre estes profissionais encontram-se os professores dos vários níveis do sistema educacional. Atribui-se a eles papel de destaque na construção de uma sociedade mais democrática, justa e de bem-estar. Este sentido social, no entanto, contrasta, na perspectiva sistêmica, com as expectativas econômico-mercadológicas, favoráveis a uma ciência e formação instrumentais e úteis à produção e ao consumo, e, no nível privado, com os interesses profissionais individuais de renda e ascensão social. Registra-se, portanto, clara dissociação entre o desejado sentido social e o efetivo rumo mercadológico da educação superior. Conflitam interesses privados e expectativas sociais, hoje com forte predominância dos primeiros. (GOERGEN, 2014, p 566)

Muitos professores que já atuam ou mesmo os que pretendem atuar, ainda não compreendem a aula como um movimento social construído continuamente de acordo com o perfil dos alunos, instituição, curso, disciplina, conteúdo, tempo e espaço que estão localizados. Não conseguem ainda fazer o recorte e compreender os elementos complexos da sua realidade social, política, econômica e universitária, para então a parti daí refletir sobre as estratégias de ensinagem como possibilitadoras da melhoria de sua aula.

Queremos chamar a atenção para o fato de que a aula no ensino superior, além de ser pensada em outros espaços, diferentes dos conhecidos universitários, precisa também ser urgentemente repensada em si mesma como tempo, espaço e condições para que nela possa acontecer efetivamente um processo de aprendizagem e formação profissional condizente com o avanço das ciências

e da tecnologias de informação e comunicação e com as necessidades atuais da população. (MASSETO, 2010, p 13-14)

Neste sentido este artigo pretende contribuir à compreensão das estratégias de ensinagem como um movimento da aula dialético, dinâmico e fluído. De modo que não nos ocuparemos em esmiuçar cada uma das estratégias, mas entender sua gênese conceitual bem como sua importância nos processos de ensino-aprendizagem universitários.

ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: CONCEITO E COMPREENSÃO

O termo, estratégias de ensinagem, é uma nomenclatura nova no cenário acadêmico resultante da pesquisa de doutorado de 1998, da autora Léa das Graças Camargos Anastasiou, intitulada: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Até então era mais comum vermos termos como estratégias de ensino, metodologias de ensino e didáticas de ensino.

O termo ensinagem é abordado em algumas obras e artigos da autora³, apontando para uma perspectiva de maior reflexão sobre aprender, saber, ensinar e o papel do professor no ensino superior.

Esta perspectiva busca romper os resquícios herdados do período jesuítico, onde prevaleceu a idéia de que o processo de ensino poderia ser garantido pelos professores através do uso de técnicas, metodologias e/ou didáticas, que na maioria das vezes

3 _____ . Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. P.57-70. in: Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Castanho, M.E. e Castanho, S. Campinas: Papyrus, 2001. _____ . Docência como profissão no ensino superior e os saberes científicos e pedagógicos. Revista Univille Educação e Cultura v.7, n. 1, junho 2002. _____ e PIMENTA, S.G. Docência na Educação Superior. V.I, São Paulo: Cortez, 2002. _____ ALVES, Leonir Pessate. Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003

reduziam se ao falar bem de um assunto ou conteúdo, não importando se o aluno aprendeu ou não.

A preocupação era na transmissão oral do professor para o aluno. Quanto a isso Anastasiou (1998), afirma que “essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas, ouvindo-se inclusive de professores, afirmações do tipo: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”. O que ocorre devido ao fato de o professor falar várias vezes a mesma coisa ao aluno, na crença de que apenas falar repetidamente é um meio capaz de garantir a aprendizagem.

Isso decorre da idéia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procuram fazer com a máxima habilidade de que dispõem; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente.(ANASTASIOU, 1998, p 201)

O professor poderá ser um estrategista, capaz de perceber quais estratégias poderão facilitar o desenvolvimento das operações mentais dos alunos. “Estratégia: do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios de condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. (ANASTASIOU, 2013)

Anastasiou (2013), apresenta-nos a possibilidade de entendermos que a oratória docente não é o único canal possibilitador de aprendizagem. Aliás, enfatiza que a lógica de aprendizagem de um conteúdo não se reduz a memorização do que foi falado pelo professor, mas na compreensão dos elementos, características, contexto e natureza dos conteúdos.

Os elementos, referem-se a historicidade e contextualização do conteúdo com a realidade presente dos acadêmicos. As características são as adjetivações, qualificações, problematizações, relevância e intencionalidade do conteúdo. O contexto, são as localizações históricas, geográficas, sociais, políticas, econômicas e/ou didáticas

que o conteúdo possa apresentar. “A natureza do conteúdo diz respeito se são de ordem conceitual, procedimental ou atitudinal. De modo que um conteúdo a ser apreendido não resume-se apenas na memorização de um conceito, mas na possibilidade da compreensão global”. (ANASTASIOU, 2013)

É importante notar que aprender e apreender são conceitos que diferem. “O verbo aprender , derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo , receber a informação” (ANASTASIOU, 1998). Enquanto que apreender significa “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar” (ANASTASIOU, 1998)

Partindo desta idéia, o professor terá de ter a percepção aguçada para identificar qual estratégia convém desenvolver no sentido de tentar atender as necessidades de aprendizagem do público discente com relação ao conteúdo, curso, disciplina e ao recorte do contexto institucional que está localizado.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre onde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos_ professores e alunos_ e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso e etc (ANASTASIOU, 2013, p 70)

Assim o termo as estratégias de ensinagem surge com o intuito de romper com a concepção de aluno que “assiste aula” e “professor que dá aula”. A aula passa ser uma construção social do processo de ensino-aprendizagem numa parceria de compromisso entre aluno e professor de maneira consciente e acordada.

As estratégias de ensinagem é um termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a

parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. (ANASTASIOU, 1998, p 199)

As estratégias de ensinagem revelam o reflexo de uma metodologia dialética⁴, reflexiva e crítica. Negam didáticas mecânicas baseadas na memorização ou prontidão de conteúdos. Priorizam o desenvolvimento de operações mentais nos acadêmicos e não só a capacidade de reter e memorizar as informações, mas sim operacionalizar sobre elas, com elas e ir além das mesmas.

Na metodologia dialética, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercidas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANASTASIOU, 2013, p 69)

Cabe ainda ressaltar, que as estratégias de ensinagem mesmo dispondo de uma metodologia dialética, aberta para o debate e inovação, ainda assim não há garantias certas e precisas de redenção nos processos de ensinagem, nem mesmo de sua total compreensão, posto que este processo é complexo e permeado de situações e elementos imprevisíveis e variáveis.

4 Dialética é uma palavra com origem no termo em grego *dialektiké* e significa a arte do **diálogo**, a arte de **debater**, de **persuadir** ou **raciocinar**. Dialética é um debate onde há ideias diferentes, onde um posicionamento é defendido e contradito logo depois. Para os gregos, dialética era separar fatos, dividir as ideias para poder debatê-las com mais clareza. Disponível em <https://www.significados.com.br/dialetica/> acessado em 15/08/2017 às 13:16.

A educação do nosso tempo é uma tarefa extremamente complexa. Pisamos num terreno instável, sujeito a intempéries da crise de múltiplas dimensões que atravessamos, isso exige reconhecer que não há certezas e estabilidades, de que não há fronteiras e horizontes bem definidos que possam garantir a efetivação de projetos educacionais, ainda que sejam definidos com criticidade e coerência teórico-metodológica. (CEZARI, 2014, p 25)

A dinâmica da rotina universitária é fluída, movimenta e transforma-se. Adquiri nova caracterização e contextualização conforme o movimento social, político, econômico e cultural de onde está localizada.

Nesse fluir podem aparecer os elementos imprevisíveis e variáveis: qual o nível de pré-disposição para aprendizagem da turma naquele dia? De que modo os conhecimentos prévios dos alunos contribuem para a compreensão dos conhecimentos propostos na aula de hoje? Em que grau e medida meus alunos estão acordados quando a estratégia de hoje? Que relevância esse conteúdo carrega para a compreensão dos meus alunos? Não é nosso intuito posicionar as estratégias de ensinagem no pódio redentor de receitas universitárias, nem classificar um ou outra, mas possibilitar o entendimento do conceito no interior do cenário universitário, apontando-as como sugestão no sentido de superar a perspectiva da prontidão, memorização e retenção de informações.

Partimos do pressuposto de que a análise das estratégias de ensinagem não pode ser feita sem levar em conta o contexto histórico no qual estamos inseridos, julgamos ser necessário fazer o recorte social atual de modo a enfatizar um cenário de desconstrução, de instabilidades, de incertezas e de complexidades, olhar defendido por Bauman(2001).

O cenário não é o de buscar respostas absolutas, mas processar perguntas que gerem reflexão para o momento. Deste modo entendemos que não podemos ver nas estratégias de ensinagem

uma programação cognitiva para operacionalizar nas aulas, mas possibilitar o entendimento das mesmas como situações que pode ser aprimoradas, aperfeiçoadas e dinamizadas conforme as vivências dos sujeitos envolvidos, partindo do princípio que realizá-las requer um acordo mútuo de compromisso entre o professor e o acadêmico.

Os acadêmicos(futuros-professores universitários) na lógica capitalista necessitam do útil, do tecnológico, do imediato, de técnicas que os possibilitem sentirem se melhor capacitados para atuar profissionalmente. Situação essa que relacionamos com o que Bauman (2001) chama de metamorfose do cidadão. “Que deixa de ser considerado sujeito de direitos para ser tratado como indivíduo em busca de afirmação do espaço social, arrefecimento do conceito de coletividade para dar lugar à lógica da competitividade”(Bauman *apud* Cezari, 2014). Os alunos das turmas de docência universitária tem resistência para a reflexão através do conversar, do problematizar, do debate, da discussão e não demonstram necessidade de encontrar as tensões e nevralias dos assuntos propostos em sala de aula na disciplina de didática.

Os acadêmicos mesmo sendo futuros professores ou já atuando como professores solicitam o recorte técnico, a espetacularização das estratégias como ferramentas para aulas show, o que passa pelo princípio da efemeridade tão presente na vida pós-moderna e que se apresenta nas salas de aula.

O entendimento da vida pós-moderna perpassa pelo debate de duas categorias também atuais: o espetáculo e o efêmero. Essas categorias potencializadas pela tecnologias digitais, começam a fazer parte do cotidiano, nas formas de produtos midiáticos, numa relação direta com a sociedade do consumo. A espetacularização da vida, dos fatos e acontecimentos sociais, enfim, da economia, da política passa a ser assumida como princípio organizacional da atualidade.(ROCHA,2013,p129-130)

O desejo de instrumentalizar as estratégias de ensinagem contrariam a perspectiva dialética proposta por Anastasiou(1998), de que aprender deve ser compromisso dialógico, construído, acordado e participativo entre os envolvidos, e não uma ferramenta consumida pelos alunos oferecida pelos produtores professores.

Em tempos de modernidade líquida, a avidez pela técnica, pela tecnologia, pela agilidade, às vezes impede que a universidade ou a faculdade cumpra o papel de promover uma nova consciência junto aos acadêmicos enquanto espaço histórico de formação não só para a atuação profissional, mas sobretudo para a vida, para a prática histórica social transcendente.

TEMPESTADE CEREBRAL

CONSISTE ...	OPERAÇÕES DE PENSAMENTO (predominante)	DINÂMICA DA ATIVIDADE	AVALIAÇÃO
Numa possibilidade de estimular a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante.	Imaginação e criatividade Busca de suposições Classificação	Ao serem perguntados sobre uma problemática, os estudantes devem: 1 Expressar em palavras ou frases curtas as idéias sugeridas pela questão proposta . 2 Deve-se evitar atitude crítica que levaria a emitir juízo e/ou excluir idéias. 3 Registrar e organizar a relação de idéias espontâneas; 4 Fazer a seleção delas conforme critério seguinte ou a ser combinado: . ter possibilidade de ser posta em prática logo, . ser compatível com outras idéias relacionadas ou enquadradas numa lista de idéias, .ser apreciada operacionalmente quanto a eficácia a curto, médio e longo prazo.	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação da idéias quanto a: capacidade criativa, concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.

Nesse sentido, Anastasiou(2003) apresenta na estrutura das estratégias de ensinagem os seguintes elementos específicos: descrição, operações de pensamentos (predominantes), dinâmica da atividade e avaliação .Segue exemplo⁵:

Em todas as estratégias propostas por Anastasiou ela oferece elementos que possibilitam entender o desenvolvimento da estratégia de ensinagem como possibilidade de melhoria da aprendizagem de maneira dialética, desde que o professor entenda que os

5 Disponível em http://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/ESTRAT%C3%99GIAS-DE-ENSINAGEM_resumidas.pdf acessado em 29/08/2017

alunos necessitam problematizar, generalizar, inferir, diferenciar, abstrair, simbolizar e praticar os conceitos e/ou conteúdos trabalhados na aula ao invés de memorizar.

São elementos que interferem nas novas formas de organizar o processo de ensinagem; as resistências não estão presentes apenas nas instituições, na organização curricular, e em nós, docentes, para o aluno, também, se constitui novidade ter que alterar a forma memorizativa e a passividade de assistir aulas, extremamente mais simples que o desafio de realizar as operações mentais. (ANASTASIOU, 1998, p 16)

Não é fácil transpor, ir além, ascender à servidão mercadológica e à racionalidade técnica tão imperativas em nosso cenário social, político e econômico. O movimento de mudança é lento. Mas como instituição de ensino superior, e no papel de docente universitário é preciso tentar amenizar a cristalização do ideário mercantil e propor formas mais dialéticas de construção das aulas. “O tempo mostrou que a complexidade dos fatos do mundo físico e social não pode ser compreendida pela racionalidade técnica” (CEZARI, 2014). É preciso tentar viabilizar no meio universitário a promoção de momentos dialógicos, abertura para o debate, para a problematização e reflexão, de modo que os processos de ensino-aprendizagem sejam significativos para os acadêmicos e para os professores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A primeira abordagem do tema ocorreu nas aulas do mestrado em educação na Universidade Federal do Tocantins. O professor nos apresentou a autora das estratégias de ensinagem, Lea das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves, com dois textos/obra: Processos de ensinagem na universidade (2003). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem (1998).

Partindo do estudo minucioso das duas referências, surgiram colocações relevantes para minha formação enquanto professora universitária, sempre tive interesse por assuntos relacionados à formação de professores. Então fiz a ponte entre a aula da pós-graduação *strito sensu* (mestrado em educação) com as aulas que ministrei na turma da pós-graduação *lato sensu* (Docência do Ensino Superior) estabelecendo ainda uma parceria com meu orientador a fim de compreender melhor o contexto sociológico que já estava pesquisando_ modernidade líquida de Bauman(2001). Foi nessa triangulação que este artigo surgiu, com objetivo de entender as estratégias de ensinagem no âmbito da pesquisa e viabilizar melhor compreensão das mesmas(estratégias) no âmbito da qualificação profissional na pós-graduação *lato sensu*.

Na primeira realidade, no mestrado, os debates, análises, leituras e discussões caminharam para a compreensão das estratégias de ensinagem de modo crítico e reflexivo. Os apontamentos indicavam um olhar mais global, holístico de entendê-las como sugestões didáticas a serem pensadas, repensadas, ressignificadas e serem contextualizadas nas realidades aplicáveis. Foi um movimento intelectual realizado semelhante ao que Schön (1992), com o texto “formar professores reflexivos como profissionais reflexivos” sugere, de que o professor reflexivo tenha o conhecimento da ação, possa refletir a ação, refletir na ação e refletir a reflexão da ação.

O processo é complexo, dinâmico e contínuo. De modo que o debate sobre o tema apontava uma série de variáveis que nos impedem de solucionar os problemas reais e concretos dos contextos universitários de aprendizagem. As aulas caminhavam para a desconstrução de discursos tecnicista de aprendizagem, oportunizaram a percebermos a necessidade de qualificar os debates a partir da qualificação dos posicionamentos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos e sociológicos sustentados em referências bibliográficas e não na assunção de discursos prontos que reproduzimos sem pensar.

Na segunda realidade, as estratégias de ensinagem foi conteúdo na disciplina de Didática II, no curso de Docência do Ensino superior, numa instituição privada ⁶, duração de quarenta e cinco horas, divididos em três encontros presenciais, sendo realizados no primeiro sábado e domingo do mês de maio e o último encontro no primeiro sábado do mês de Junho de 2017.

A turma era multifacetada por apresentar acadêmicos vindos de diversas áreas do conhecimento. Na turma que desenvolvemos a pesquisa havia profissionais da área da Administração, Ciências Contábeis, Artes visuais, Matemática, Psicologia, História, Química, Pedagogia, Letras, Comunicação Social, Jornalismo, Direito, Serviço Social, Engenharia, Enfermagem, Arquitetura e Urbanismo. Vinte um acadêmicos, responderam ao questionário de perguntas abertas em uma instituição de Ensino Superior particular que estavam cursando a disciplina de Didática II.

Lancei mão de três perguntas abertas, sendo uma para cada encontro. A primeira sobre as motivações quanto à escolha do curso, a segunda sobre o entendimento inicial do termo estratégias de ensinagem e a última sobre o entendimento final do mesmo termo. O intuito é expandir a análise partindo da noção que os Estudos Culturais nos oferecem de que, “todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem de suas próprias situações (Hall, 2002). Considerei a sala de aula o campo da pesquisa, o espaço para a reflexão e possibilidade de construção de novas compreensões sobre o tema. Foi uma pesquisa qualitativa.

Os acadêmicos nesta disciplina apontaram como motivação maior a escolha deste curso de Docência do Ensino Superior, a necessidade de atuarem como professores no ensino superior, abordaram que somente os conhecimentos de suas áreas não lhe possibilitavam atuar de forma segura nas faculdades ou universidades que pretendem concorrer a uma vaga. Afirmaram dominar

6 O nome da instituição será resguardado, mesmo tendo a autorização para aplicabilidade da pesquisa.

bem os conteúdos de sua área de atuação, mas apresentavam dificuldades de ministrar aulas, tendiam a ministrar aulas do mesmo modo que seus professores ministravam no tempo da graduação, apontaram ainda que este modelo didático não atenda as necessidades de seus alunos .

Figura 1_ Depoimentos dos alunos quanto à questão: Quais as motivações levaram você a escolher o curso de Docência do Ensino Superior?

Poder passar e transmitir conhecimentos de modo diferente da aula expositiva
Aperfeiçoamento profissional
Desenvolver técnicas de ensino para dar aulas diferentes
Capacitação para atuar no ensino superior
Possibilidade de atuar no ensino superior
Desenvolver técnicas e métodos de como ministrar aula no ensino superior
Aprender a dar aula

Fonte: Questionário aplicado com turma de Docência do Ensino Superior em uma instituição particular de ensino no mês maio de 2017.

As respostas mais comuns dentre os alunos foram no sentido de aprender a dar aula, de dominar técnicas de ensino, poder passar conhecimentos. Nesse sentido percebemos que os futuros professores universitários apontam para a necessidade de aprenderem a ministrar aulas além da aula tradicional que receberam quando eram graduandos.

Daí a necessidade atual de se revisar “o assistir aulas”, pois a ação de apreender não é passiva. O Agarrar por parte do aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O assistir aulas precisa ser substituído pela

ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer. (ANASTASIOU, 1998, p 3)

Notamos a evidente necessidade dos alunos da pós graduação lato sensu, de adquirirem melhor condições didático-pedagógicas para atuar na docência do ensino superior através do próprio curso e, especialmente , na disciplina de Didática II, termo este que apontaram como conjuntos de técnicas/metodologias de ensinar. Essa pergunta foi realizada no primeiro encontro.

Seguindo a proposta, no segundo encontro, perguntei aos alunos o que eles entendiam de estratégias de ensinagem, se já tinham alguma idéia, conceito, autor, impressões e concepções que traziam consigo sobre o termo. Foi interessante porque os alunos que eram da área de licenciatura mencionaram que já tinham lido sobre didática, metodologias de ensino, estratégias de ensino, mas estratégias de ensinagem ainda não tinham conhecimento, especialmente sobre o termo “ensinagem”. Um dos alunos duvidou da sustentação etimológica da palavra, alegando soar de forma estranha, diferente. Nesse sentido pedi que escrevessem, o que pensavam e/ou sabiam livremente. Essa questão foi realizada no segundo encontro , antes da leitura dos textos e vivencias sobre o tema, com o objetivo de visualizar os conhecimentos prévios ou as noções que tinham.

Figura 2_ Depoimentos dos alunos quanto à questão: O que você pensa sobre estratégias de ensinagem ? Já leu algo sobre? Como conceituaria? Conhece algum autor que aborda o tema?

Penso que deve ser didáticas para ensinar os alunos a aprender de modo diferente...

Acho que deve parecer muito com estratégias, metodologia de ensino, dinâmica só muda o nome, de ensino para ensinagem...

Acho que deve ser como desenvolver as aulas usando dinâmicas diferentes que realmente os alunos aprendem.

Não sei bem, mas imagino que seja meio, métodos , formas de dar aula , um pouco diferente de estratégias de ensino...

Penso que deve ser aulas inovadoras diferente da aula tradicional

Dinâmicas de aprendizagem

Não li nenhum autor que fale sobre estratégias de ensinagem, o mais próximo foi Libaneo que fala de didática, vimos isso em didática I.

Fonte: Questionário aplicado com turma de Docência do Ensino Superior em uma instituição particular de ensino no mês maio de 2017.

Boa parte dos alunos respondeu com palavras e termos semelhantes apontando as estratégias de ensinagem como sinônimo de didáticas, dinâmicas, metodologias, técnicas, situações de aprendizagem, forma de dar aulas. Esses termos foram utilizados para expressar o entendimento prévio que traziam consigo sobre o que imaginavam e/ou conceituavam sobre o termo.

Uma primeira atenção se volta aos termos habitualmente utilizados para se referir aos meios ou processo que o professor utilizará na aula; encontram-se nas palavras “técnicas”, “estratégias” ou “dinâmicas” de trabalho em sala de aula, usadas como sinônimos. Estratégia é arte de aplicar ou explorar os meios favoráveis e disponíveis, com vista a consecução dos objetivos. Técnica é o jeito ou habilidade especial de executar algo. Dinâmica : movimento de forças, organismo em atividade,

a parte da mecânica que estuda os movimentos.
(ANASTASIOU, 2003, p 68)

A autora explica que em diferentes materiais publicados a respeito dessa temática é comum ver os termos entre si como sinônimos, mas em sua pesquisa opta por estratégias, que consiste em a “arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis , visando à efetivação da ensinagem.”(ANASTASIOU, 2003). De modo que nega o uso dos termos técnica ou dinâmica, por soarem de forma mecanicistas contrariando o movimento dialético proposto na realização das estratégias de ensinagem.

A terceira pergunta foi aplicada no final das quarenta e cinco horas de aula da disciplina de Didática II, no último encontro.

Figura 3: Agora que você leu o texto da Anastasiou(2003) sobre as estratégias de ensinagem, fizemos debates, seminário e vivência de algumas das estratégias de ensinagem, o que você compreendeu? O que ressalva de importante?

As estratégias de ensinagem constituem em um rol de sugestões didáticas para conhecermos bem e ver quais são as que melhor se ajusta a realidade que vamos lecionar, pois nem todas podem ser aplicadas a todos os curso, disciplinas, conteúdos e turma.

As estratégias de ensinagem são formas de ministrar aulas no ensino superior viabilizando mais a participação dos alunos , saindo da aula tradicional...

As estratégias de ensinagem para mim foi uma novidade, pois nunca tinha ouvido falar e nem conhecia esse leque todo de sugestões assim tão sistematizado, organizado com descrição, operação de pensamento, avaliação, eu só lembrava da aula expositiva e estudo de texto.

As estratégias de ensinagem da Anastasiou, foram muito interessantes, porque oferecem varias formas de dar aulas, mas algumas eu não entendi direito, pois uma coisa é a gente ler e entender na teoria, a outra é gente aplicar na sala de aula...

As estratégias de ensinagem foram muito importantes porque mostram que podemos oportunizar novas formas de construção de conhecimentos com a participação dos alunos e que para aula ser boa não depende só do professor, mas principalmente dos alunos.

As estratégias de ensinagem são técnicas, didáticas, formas de dar aula no ensino superior como eu havia pensado, só que um pouco mais organizadas...

As estratégias de ensinagem às vezes parecem técnicas quando apenas olhamos superficialmente, mas quando tentamos realizar na sala vimos que não é tão fácil assim como técnica, tem de entender que operações de pensamentos realmente queremos mobilizar...

Pra mim só muda o nome, continua sendo metodologias de ensino, mas acrescentou entender um pouco mais.

O tempo foi pouco para uma compreensão sólida, mas deu para percebermos sua importância.

Fonte: Questionário aplicado com turma de Docência do Ensino Superior em uma instituição particular de ensino no mês maio de 2017.

Houve respostas dos alunos bem interessantes para uma análise do entendimento deles. Alguns permaneceram na crença de que elas são somente técnicas, métodos de ensinar, apenas se organizam de forma mais sistematizadas.

Outros alunos apontaram uma compreensão mais densa quanto à compreensão das mesmas.

Anastasiou (2003) recomenda que as estratégias de ensino não deveriam ser vistas de forma aligeirada como instrumentalização de êxito nas aulas, como fórmulas ou receitas utilitárias para aulas exitosas de um “professor show”, embora os alunos-professores esperam desta forma. Mas deveriam sim, ser uma possibilidade de abertura para a reflexão, à criticidade, à problematização, para a percepção humana do professor e do aluno. Processo este que não deveria priorizar exclusivamente a aprendizagem do caráter dinâmico-diferenciado das mesmas, que às vezes suprime a essência da compreensão de conhecimento, ou seja, a aprendizagem da técnica se torna mais importante do que a compreensão do processo de construção de saberes em si.

No dia da realização da última aula e também da última pergunta de minha pesquisa; um aluno formado em química, professor da rede estadual, socializou uma experiência conosco. Relatou na sala de aula que havia desenvolvido a mesma estratégia que havíamos vivenciado na sala de aula universitária, em sua turma do terceiro ano do ensino médio, ele chamou a aula de aprendendo química através da estratégia de ensinagem júri simulado. Apresentou todo seu processo de elaboração mental no momento do planejamento até a realização em sala de aula, mencionando seus desafios, obstáculos, mas também os pontos positivos do seu movimento estratégico. Sugeri que ele fizesse o relato de experiência e submetesse ao III seminário da rede interdisciplinar de escolas criativas- RIEC, que iria acontecer em Palmas, pois ele havia sido criativo ao tentar inovar suas aulas. Percebi que aquele aluno-professor conseguiu fazer o movimento de pensar “o conhecimento da ação, refletir a ação, e refletir a reflexão da ação”

Schön (1992), conseguindo ver nas estratégias de ensinagem uma nova possibilidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de ensinagem concebem-se como um elemento importante na elaboração didática da aula, e relevante na vivência da mesma, por nos permitir realizar construções e acordos junto aos alunos.

A Comunicação, a clareza dos objetivos e operações de pensamentos que o professor propõe mobilizar com os alunos, oferece maior transparência quanto à dimensão e o movimento da aula. Bem como podem trazer elementos para a discussão da aula que talvez só com uma aula expositiva não fosse possível, pensamos que através delas e com elas possamos ter maior possibilidade de tocarmos a pré-disposição de aprendizagem dos acadêmicos, ou talvez de algum modo despertá-los para apreensão de como aprendem. A proposta de entendê-las de maneira dialética viabiliza-nos a vislumbrar a possibilidade do aluno aprender a aprender.

Mas estes aspectos apontados não convalidam a certeza de que elas são o suficiente para garantir qualidade de aprendizagem. A triangulação professor, aluno e saber é complexa. Tem que triangular a educação no sentido de entender a própria educação como processo complexo, em constante mudança, construção, adaptação e movimento. O que tentamos viabilizar foi um pequeno recorte em construção sobre o tema; pois consideramos importante compreendermos a gênese conceitual das estratégias de ensinagem assim como pensá-las nestas duas situações aqui apresentadas. Pensar e refletir sobre as estratégias de ensinagem pode compor uma primeira possibilidade de iniciar a compreensão de parte deste processo formativo no ensino superior em tempo de modernidade líquida, mas não é o bastante, é apenas uma reflexão de um dos diversos elementos presentes neste contexto .

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU,L.G.C. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. IBPEX, Curitiba, 1998.

_____, Leonir Pessate, ALVES. *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille,2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CEZARI,E.J. *Integração curricular em tempos de modernidade líquida: Uma análise no contexto do curso de ciências biológicas do consórcio sententrional*. (tese de doutorado) UFMG. Cuiabá, 2014

CUNHA, Maria I. da. *Aula universitária: inovação e pesquisa*. In: Leite, Denise B.C. e Morosini, Marília (Orgs.). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

GOERGEN, Pedro. *Tecnociência, pensamento e formação na educação superior*. Revista : Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014

HALL,S. *A identidade cultural na pós modernidade*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A,2002

MASSETO,M.T. *O professor na hora da verdade: a pratica docente no ensino superior*.São Paulo :Avercamp, 2010.

ROCHA,D. *Relações líquidas, flexíveis, resilientes e universidade nômade*, in: SANTANA, J. APOLINARIO,J.C,ROLIM(orgs.) *Resiliências educativas*.Goiânia: Ed. América,2013.

SCHON,D. *Formar professores como profissionais reflexivos*, In: Nóvoa, A.(-coord).*Os profissionais e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote,1992. p.52-57

PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO FERRAMENTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Maria Sueli Pereira Borges¹; Divina Santana de Paiva Gomides²; Kamylla Pereira Borges³

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma experiência vivenciada no desenvolvimento de Projetos de Intervenção de Estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) na cidade de Jaraguá-GO. Partimos da premissa que o Estágio na Educação Infantil, é muito importante para a formação do profissional da educação, pois, é quando o acadêmico vivencia, verdadeiramente, a necessidade de construir sua identidade pro-

-
- 1 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás-Campus Jaraguá. Orientadora de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Especialista em Administração Educacional.
 - 2 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás-Campus Jaraguá. Orientadora de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Especialista em Psicopedagogia
 - 3 Professora do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias-Anápolis Goiás. Mestre em Educação pela UFG e Doutora pela UNB.

fissional superando os desafios da profissão docente. Para tanto tomamos como conceito de Educação a apropriação da cultura historicamente produzida, cujo objetivo é humanizar o homem (SAVIANI, 1991). Pensando a atuação docente na educação infantil é preciso compreender que o indivíduo só se humaniza a partir das suas interações sociais e das trocas que se dão com seus semelhantes. A aprendizagem está relacionada com a apropriação da cultura social (REGO, 1995). Assim sendo, o objetivo desse trabalho é analisar e refletir acerca das experiências pedagógicas vividas durante o estágio na educação infantil por meio dos projetos de intervenção. Esta proposta se justifica porque ao vivenciar estas experiências o acadêmico potencializa suas possibilidades no exercício docente. Após a divisão dos grupos de trabalho de acordo com os eixos norteadores e a preparação do material, os projetos foram executados sendo seu resultado exposto no Campus Universitário. No decorrer dos trabalhos realizados, foi observado o desempenho de cada grupo na execução do projeto e percebemos que os estagiários conseguiram despertar a habilidade da docência na educação infantil, oportunizando um período de construção da aprendizagem, impulsionando a reflexão do processo de ensino e fortalecendo a interação entre o estagiário e as crianças da Educação Infantil.

Este trabalho é resultante de nossa experiência de formação de professores da Educação Infantil a partir da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil no 5º Período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) na cidade de Jaraguá-GO, tendo como instrumento norteadores as análises críticas elaboradas pelos estagiários a partir da realização dos projetos de intervenção e as visitas nas escolas campo no primeiro semestre de 2017.

Um dos objetivos do Estágio Supervisionado em Educação Infantil é colocar o aluno/estagiário em contato direto com as realidades escolares diferenciadas de forma a identificar, proble-

matizar e elaborar projetos relacionados aos conteúdos trabalhados na Educação Infantil.

O estágio oferece oportunidades para o estagiário entender as situações da realidade escolar, possibilitando ao futuro profissional da educação aprofundar o entendimento sobre a complexidade da ação de educar. Desse modo, o objetivo desse trabalho é analisar e refletir acerca das experiências pedagógicas vividas durante o estágio na educação infantil por meio dos projetos de intervenção.

Nesta perspectiva, pensamos a elaboração e execução do Projeto de Intervenção no campo de estágio, como uma preparação intelectual/prática para a ação docente. Esta iniciativa partiu da necessidade de promover a articulação entre teoria e prática, tomando o estágio como Práxis, pois percebemos que muitas vezes o estágio é tido apenas como a parte prática do curso, sem a devida reflexão. Assim, propusemos um trabalho que, por meio da construção desses projetos, pudesse contribuir para articular a realidade escolar, os saberes, habilidades, atitudes e posturas dos futuros pedagogos e enriquecer sua formação profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PERCURSO METODOLÓGICO

Neste trabalho tomamos como conceito de Educação a apropriação da cultura historicamente produzida, cujo objetivo é humanizar o homem (SAVIANI, 1991). Nesse processo, a atuação docente é fundamental, pois é o professor que irá disponibilizar intencionalmente os conhecimentos produzidos histórico e socialmente visando a formação e humanização do indivíduo singular (BORGES, 2011).

Assim sendo, pensar a formação docente implica considerar a complexidade da realidade educacional atual. É preciso que o futuro trabalhador docente possa se inserir na realidade do processo educativo articulando teoria e prática, desenvolvendo sua identidade profissional como sujeito autônomo em uma permanente busca e investigação dos fenômenos e contradições

vivenciadas na realidade escolar. O estágio é o elemento primordial dessa articulação entre a teoria e prática, pois contextualiza e coloca os alunos frente a frente a realidade escolar. Não se reduz a uma simples prática instrumental, mas em um campo de conhecimento que se dá através da interação dos cursos de formação com o campo social no qual serão desenvolvidos o processo educativo (PIMENTA e LIMA, 2006).

Pensar o estágio como articulador entre teoria e prática é pensá-lo como práxis, Freire (1987) ressalta que no processo ensino-aprendizagem a teoria e a prática devem estar permanentemente conectados e essa conexão resulta em uma práxis autêntica. Nesse sentido, o autor salienta que a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987).

Neste contexto, Gramsci (1991) traz a premissa de que todos os homens são filósofos, pois todos podem estar no mundo não de uma maneira passiva, mas transformando sua realidade. Transforma ao mesmo tempo que elabora essas transformações, em uma relação ativa e dinâmica. Dessa forma, o futuro docente construiria sua autonomia intelectual de uma maneira crítica e reflexiva.

Pensando a atuação docente na educação infantil é preciso compreender que o indivíduo só se humaniza a partir das suas interações sociais e das trocas que se dão com seus semelhantes. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem está relacionada com a apropriação da cultura social. Ou seja, a educação é um processo social, que se dá em uma determinada sociedade (REGO, 1995).

Assim sendo, o estágio na educação infantil permite que os alunos se reconheçam como mediadores, proporcionando as crianças o conhecimento cultural da sociedade em que estão inseridas em um processo constante de ação e reflexão.

Com esta experiência a conexão entre ação e reflexão se materializou através da intervenção em instituições de Educação Infantil da cidade de Jaraguá-GO, visando proporcionar ao estagiário a compreensão das situações enfrentadas na realidade escolar e o aprofundamento da complexidade da ação de educar.

Nesta perspectiva, foi proposto aos alunos o desenvolvimento de projetos de intervenção nas escolas campo, tendo como eixo principal atividades lúdicas como fim de aprendizagem infantil – tema “Mexendo meu Corpinho”. Esse projeto enfatiza que o movimento para uma criança é muito mais que só mexer as partes do corpo ou deslocarem-se no espaço, as crianças se expressam por meios de movimentos, mímicas e expressões faciais. Elas se apoderam do imaginário para se relacionar com o mundo e com as pessoas.

A proposta inicial é levar as crianças a aprenderem as diferentes práticas corporais de forma prazerosa, possibilitando a expressão, a criatividade, a autodescoberta, a socialização, descobrindo novos espaços e superando limitações. A importância do brincar, não está no brinquedo e sim na brincadeira que tem a função de desenvolver o intelectual da criança e de criar situações concretas de envolvimento social, onde ela aprenda a lidar com situações do dia a dia. Brincar faz parte da especificidade infantil e oportuniza condições de desenvolvimento na diversidade de brincadeiras, na experiência e na troca de vivências, proporcionando criatividade e desenvolvendo suas habilidades cognitivas (CERISARA, 1998)

De acordo com Hernandez e Ventura (1998) o trabalho pedagógico com projetos proporciona aos alunos a interação com situações que ultrapassam as vivenciadas em sala de aula com as disciplinas. O desenvolvimento de projetos permite que os estagiários possam resolver problemas e aumentar sua capacidade de encarar desafios no processo ensino aprendizagem enriquecendo sua formação. Para Vasconcellos (2006, p. 160) “A maneira de se fazer o projeto pode ser fruto de uma aprendizagem coletiva, através da troca de experiências e de uma reflexão crítica e solidária sobre as diferentes práticas”.

Desta forma, a sala foi dividida em pequenos grupos, e cada grupo ficou encarregado de elaborar um projeto de acordo com o que o professor regente estava trabalhando em sala de aula, apre-

sentá-lo ao professor orientador e ao professor regente para prévia aprovação, preparar o material a ser utilizado para sua execução e executá-lo na sala de aula em que estaria desenvolvendo seu estágio, voltado para o tema apresentado.

O processo de desenvolvimento dos projetos, a partir do eixo norteador proposto, seguiu as seguintes etapas

1. Pesquisa de Mapeamento escolar com objetivo de conhecer a realidade escolar, se familiarizar com a instituição de ensino, o professor regente e a sala de aula.
2. Problematização da realidade vivenciada a partir da observação ativa e participativa desenvolvida na escola campo.
3. Elaboração do projeto de Intervenção com a anuência do professor regente e com a problematização realizada.
4. Apresentação dos resultados do projeto no campus da UEG de Jaraguá e elaboração de uma análise crítica da experiência vivida.

NO FIM DO PERCURSO

Cada grupo de estagiários, após aprovação do projeto pelo professor orientador e pela professora regente da sala de aula campo, preparou o material a ser utilizado no desenvolvimento do projeto e o executou. O tempo de aplicação em campo variou de duas a quatro aulas de acordo com o cronograma apresentado em cada projeto. No decorrer do desenvolvimento do projeto em campo, foram realizadas visitas de acompanhamento, pelo professor orientador de estágio, para subsidiar o seu desenvolvimento.

A partir das análises crítica entregue pelos estagiários, e com a visita de acompanhamento, evidenciamos que os mesmos conseguiram atingir os objetivos propostos que foram: Despertar a habilidade da docência na educação infantil, oportunizando um

período de construção da aprendizagem, impulsionando a reflexão do processo de ensino e fortalecendo a interação entre o estagiário e as crianças da Educação Infantil.

O fato de terem o primeiro contato com a docência trouxe alegria e emoção para os estagiários além de ansiedade e medo, mas ao longo do processo notamos que a ansiedade foi cedendo lugar ao fascínio pela descoberta de serem capazes de desenvolver o projeto, se envolvendo no processo de desempenhar a docência e mediar o conhecimento de forma criativa e envolvente.

Sendo assim, podemos ressaltar que foi prazeroso ver o interesse e a criatividade de cada grupo na preparação e execução das atividades planejadas e principalmente a alegria e envolvimento das crianças durante a sua execução.

Os estagiários sentiram a necessidade de despertar na criança a vontade de participar e aprender e para tanto utilizaram atividades diversificadas e lúdicas contribuindo significativamente para a construção do conhecimento da criança, passando a ter mais confiança em sua atuação como docente e se envolvendo com cada nova descoberta.

Alguns dos projetos elaborados foram: Musicalidade e o Movimento, Circuito Pedagógico, Boliche Numérico, Meu Amigo Robô, Me Exercitando como um Palhacinho, Geometria Mágica, Brincando se Aprende.

Vale ressaltar que alguns grupos enfrentaram algumas dificuldades durante a execução do projeto na escola campo, como: manter a concentração e o interesse das crianças durante a execução das tarefas e motivá-las a participarem, conseguir o controle da turma em relação a disciplina e quanto a inabilidade de mediar o conhecimento, mas a grande maioria conseguiu superar os desafios e alcançar os objetivos propostos.

Após a execução do projeto em campo, os resultados foram expostos no Câmpus Universitário, quando os estagiários desfrutaram do momento para partilhar, socializar e trocar experiências vivenciadas no desenvolvimento das atividades.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, buscou-se estabelecer uma relação com a proposta pedagógica da Instituição de Ensino na qual estava sendo aplicado, procurando contribuir de forma significativa com o professor regente da sala de aula.

É importante destacar que cada grupo de trabalho realizou uma pesquisa prévia a respeito do tema trabalhado, e foram temas diversificados, já que os estagiários têm por campo de estágio escolas da rede pública e privada de Jaraguá-Go, e também de municípios circunvizinhos. Assim, o trabalho de preparação do projeto foi minucioso e adequado às especificidades de cada instituição de ensino.

Procuramos com o desenvolvimento deste projeto, trabalhar teoria e prática de maneira articulada, a fim de contribuir para a construção do conhecimento dos sujeitos envolvidos neste processo, pois acreditamos que o caminho da formação do profissional da educação requer a mobilização de saberes teóricos e práticos, capazes de subsidiar a ação docente.

Desta forma, depois desta experiência vivenciada pelos estagiários em campo, fica a convicção de que uma boa intervenção dependerá da profissionalidade de cada professor e das experiências vividas no percurso de sua caminhada na formação profissional, e no fazer-se professor todos os dias, pois dificuldades sempre irão surgir e para superá-las dependerá da forma como cada um irá enfrentar os obstáculos de sua caminhada.

REFERÊNCIAS

BORGES, K. P. Trabalho e Saúde dos Trabalhadores da Educação Pública. 2011.186f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CERISARA, A.B. De como Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.p.123-138.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico Cultural da Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 7° ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

VASCONCELOS, C. dos S. *Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização*, 16° ed São Paulo: Libertad, 2006.

O PROJETO DE EXTENSÃO ACADÊMICO PROCESSUAL- ORGÂNICO “CINEMA E EDUCAÇÃO”: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PARA AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Andréa Kochhann¹; Maria Eneida da Silva²; Ana
Caroline Martins de Sousa³; Naiane Silva Prazer⁴

-
- 1 Doutoranda em Educação (UnB). Docente da UEG, Coordenadora do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. andreakochhann@yahoo.com.br
 - 2 Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente titular da UEG, diretora do Campus Luziânia da UEG, pesquisadora do GECG – Grupo de Pesquisa em Educação, Gestão e Cultura Regional e membro do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. eneida.silva@ueg.br
 - 3 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia e membro do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. anacarolinesousa17@gmail.com
 - 4 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia e membro do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. naianesilva2010@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade discutir a extensão universitária acadêmica processual-orgânica e apresentar alguns resultados da atividade “Cinema e Educação” como contribuição didática para as práticas em sala de aula, tanto no processo formativo como no trabalho concreto. Essa discussão faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação na Universidade de Brasília (em andamento), bem como das atividades extensionistas do GEFOPÍ - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade que tem como objetivo maior favorecer a formação acadêmica tanto inicial quanto continuada e que, para tanto, prima por trabalhar a práxis crítico-emancipadora. Para a discussão teórica nos valemos de Reis (1996), Jezine (2004; 2006), Curado Silva (2008; 2017), Kochhann e Curado Silva (2017), dentre outros. A investigação no doutorado tem como objeto a formação de professores delimitada nas ações extensionistas para analisar as perspectivas e limites da práxis crítico-emancipadora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Uma das ações vinculadas ao curso de Pedagogia da UEG é o GEFOPÍ que se constitui de várias atividades efetivadas em distintos espaços formativos, alicerçando-se no tripé pesquisa, ensino e extensão. Uma das atividades do grupo é o “Cinema e Educação” – existente desde 2014 e já realizou várias atividades, inclusive o lançamento de um livro em 2016 – que prima pela concepção acadêmica processual-orgânica, pois de forma sistematizada e organicamente planejada utiliza-se de filmes para discutir teorias relacionadas à formação docente e ao trabalho concreto, possibilitando aos partícipes experiências diversas em relação à didática e à prática de ensino.

Discutir a extensão universitária acadêmico processual-orgânica tem sido um desafio, posto que muitas ações são executadas com vistas à prestação de serviço ou ao assistencialismo como atividade extensionista. O objetivo deste trabalho é apresentar a concepção acadêmica de Jezine (2004) e a processual-orgânica de Reis (1996) como sendo a compreensão de extensão universitária

que deveria ser a base conceitual da extensão nas Instituições de Educação Superior. Essa discussão faz parte dos resultados parciais da pesquisa de doutorado em educação pela Universidade de Brasília que está em andamento e prima por estudar a formação docente e a extensão universitária, considerando que esta pode vir a ser um importante movimento dialético de formação e experiências didáticas e de práticas de ensino, devido às várias atividades e nos vários espaços formativos que podem ser realizadas.

Além de discutir a base conceitual, propomo-nos a apresentar um projeto que vem sendo realizado há alguns anos pelos componentes do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, intitulado *Cinema e Educação*. Ao discutir a extensão universitária e a atividade *Cinema e Educação* primamos por apresentar as contribuições didáticas para as práticas em sala de aula, tanto no processo formativo como no trabalho concreto.

O GEFOPÍ foi criado em 2006, vinculado ao curso de Pedagogia do Câmpus São Luís de Montes Belos da Universidade Estadual de Goiás e foi se constituindo pela indissociabilidade e se estruturando de forma orgânica e sistemática com a finalidade de contribuir para a formação docente e o trabalho concreto. Em 2015, o GEFOPÍ se expandiu fisicamente para o Câmpus Jussara e, em 2017, para os Campi Luziânia e Formosa, contando também com participantes em mais de quinze cidades do Estado de Goiás.

Este grupo de estudos é composto por professores, acadêmicos e egressos dos cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, História, Química, Pós-graduação Lato e Stricto Sensu e comunidade em geral. Os partícipes do grupo estão espalhados pelo estado de Goiás em cidades como Anápolis, Luziânia, Buriti de Goiás, Mineiros, São Luís de Montes Belos, Formosa, Jussara, Sancerlândia, Iporá, Aurilândia, Cachoeira de Goiás, Fazenda Nova, Novo Brasil, Itapuranga, Inhumas dentre outras.

Uma vez que as universidades têm como princípio a pesquisa, o ensino e a extensão devem desenvolver atividades para além do

ensino, oportunizando a produção do conhecimento, com grupos de estudos, iniciação à docência, projetos de pesquisa e de extensão. Por isso, o GEFOPI foi criado e suas atividades podem ser realizadas independentemente do campus universitário ou de outro local em que os partícipes se encontrem. As atividades que o grupo propõe realizar tais quais Grupo de Estudos sistematizado; Encontro de Formação de Professores; Cinema e Educação pesquisas científicas; participação em eventos; orientações diversas; produção de revistas pedagógicas, manuais e guias; postagens diversas na rede social *Facebook*; trabalhos técnicos no formato *PowerPoint* ou *PDF* postados no site de compartilhamento *SlideShare*; e outros.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ACADÊMICA PROCESSUAL-ORGÂNICA: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PARA O PROCESSO FORMATIVO E TRABALHO CONCRETO

A historicidade da extensão universitária no Brasil tem como base estrutural e conceitual, a priori, a concepção de assistencialismo da Europa e de prestação de serviços dos Estados Unidos e, a posteriori, a concepção acadêmica da Argentina, por conta da Reforma de Córdoba. A extensão universitária foi citada pela primeira vez na legislação brasileira no Estatuto das Universidades em 1931, seguindo a concepção de assistencialismo e de prestação de serviço.

Após a retomada da democracia, da elaboração da nova Constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a discussão da extensão universitária pela concepção acadêmica começa a soar e aparecer em produções científicas. Contudo, essa concepção ainda precisa ser discutida para de fato ser concretizada, uma vez já que se institucionalizou em documentos oficiais no Brasil, como por exemplo, no FORPROEX (2012), e também pelo fato de ser componente curricular obrigatório nos cursos de graduação das Instituições de Educação Superior.

A concepção acadêmica que a Reforma de Córdoba sugere é que as questões da universidade devem ser tratadas e delibera-

das com estudantes e não meramente com gestores, implicando o movimento estudantil no Brasil na década de 1960 e criação da UNE – União Nacional dos Estudantes, o que possibilitou imprimir nas ações extensionistas a luta pela participação de acadêmicos e sua aprendizagem formativa por meio dessas atividades.

Destarte, defendemos a concepção processual e orgânica de Reis (1996) e de ambiência acadêmica de Jezine (2006) para as ações extensionistas. Assim também, corroborando com Reis (1996), Kochhann (2017, p. 2153) afirma que

as ações de extensão na concepção processual-orgânica se mostram ao contrário das ações na concepção eventista-inorgânica, ao passo que são ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, com finalidade acadêmica, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação.

No tocante à ambiência acadêmica, Kochhann (2017, p. 2154) assevera que as atividades extensionistas visam “a compreensão da dimensão científica e da relação entre a Universidade e a sociedade, valorizando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a relação dialógica e a mudança social”. Assim sendo, pontuamos que as atividades extensionistas primam por oportunizar variadas experiências de aprendizagem e em diversos espaços formativos além da sala de aula.

O modelo acadêmico de ação extensionista visa à compreensão da dimensão científica e da relação entre a Universidade e a sociedade, valorizando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a relação dialógica e a mudança social e abordando uma concepção que, segundo Jezine (2004, p. 5) “influenciou a formulação do conceito de extensão universitária elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e que é defendida por este e por muitos estudiosos como função acadêmica da universidade”. O que esta autora defende como perspectiva da extensão enquanto concepção acadêmica é que

o trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico (JEZINE, 2004, p. 4).

A característica conceitual da linha processual-orgânica de Reis (1996) aproxima-se do modelo acadêmico de Jezine (2004) e se relaciona com o que o Forproext (2012) apresenta como diretrizes quanto à interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do estudante e, finalmente, impacto e transformação social. Com esta concepção de extensão universitária, as inúmeras atividades e os variados espaços formativos em que ocorrem suas ações, o GEFOPi pode ser considerado um caminho de práxis crítico-emancipadora, pois não há a defesa da extensão enquanto prática, mas enquanto práxis. Segundo Curado Silva (2011, p. 22), “a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis”.

As atividades de extensão podem, inclusive, ser compreendidas como meras atividades práticas, sem teoria e sem intencionalidades didático-metodológicas, o que é um equívoco por parte das instituições, dos docentes e dos acadêmicos. As atividades de extensão não são práticas, mas *práxicas* porque precisam ser entendidas como práxis quando, segundo Curado Silva (2017, p. 5) pode promover a transformação da realidade, pois

compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para consti-

tuir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade.

As atividades de extensão como práxis não se efetivam de forma imediata e inorgânica; pelo contrário: é no movimento da dialética, de forma orgânica e sistematizada, que as atividades extensionistas devem ser pensadas e concretizadas, carregadas de intencionalidades e permanentes na temporalidade. Corrobora para tanto, a concepção de Curado Silva (2008, p. 45) ao enfatizar que “[...] a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática, não acontece na imediaticidade a partir de modelos e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo resultado de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade”.

Um marco importante para a compreensão da concepção extensionista foi o ofício circular 263/1994, apresentado por Reis (1996) e que oficializou a concepção orgânico-processual a partir de alguns critérios, tais quais, relevância acadêmica, relevância social, viabilidade social, compromisso institucional e possíveis decorrências nas instituições. Quanto a estas possíveis decorrências, é importante apresentá-las: definição política-filosófica da Universidade; democratização e redistribuição do poder da universidade; sentido das ações extensionistas; assunção da relação teoria-prática; redimensionamentos dos conteúdos curriculares; o conceito de aula e sala de aula; currículo democrático e participativo; articulação das instâncias gestoras e decisórias; financiamentos das ações extensionistas; alocação de carga horária e valorização da diversidade. Isso significa que para a concepção processual-orgânica das ações extensionistas serem incorporadas pelas IES, demandam alguns posicionamentos.

Outra questão que envolve o posicionamento das instituições é no tocante à indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão prevista no Art. 207 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2004) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996) ; e também quanto à legalização das atividades extensionistas nos cursos de graduação e pós-graduação que, segundo

o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), as instituições de educação superior teriam até 2015 para oficializar e instituir 10% do total da carga horária dos cursos com programas e projetos de extensão, enquanto um dos elementos formativos.

Um outro ponto importante a ser considerado é que a universidade nos dias de hoje tem um cenário de investigação e debate com ênfase no ensino, pesquisa e extensão. Ao fazer uma relação entre esses três eixos, enfatizamos que quando se fala de ensino e extensão, pressupõe-se uma relação que leve a uma formação que se preocupe com os problemas da comunidade e que a pesquisa é importante no tripé ensino, pesquisa e extensão porque é por meio da pesquisa que se produz conhecimento científico.

O ensino, a pesquisa e a extensão estão mencionados no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que tem vigência de 2010 a 2019 em cuja estrutura se apresentam objetivos, estratégias e ações a serem instituídas no ensino de graduação e pós-graduação; nas pesquisas; nas atividades de extensão, gestão de recursos humanos e em um diálogo com a sociedade. Neste sentido, percebe-se que a universidade privilegia o envolvimento de tudo que a compõe e, principalmente, da comunidade. Eis várias questões que precisam ser discutidas no momento de elaboração de uma ação extensionista e, por isso, Kochhann e Curado Silva (2017, p. 112) afirmam que

a elaboração de um projeto de extensão pode oferecer elementos de emancipação aos sujeitos coletivos a partir de: conscientização e prática de seus direitos enquanto um ser crítico e emancipado, da unidade teoria e prática, do conhecimento teórico/saber, a partir da compreensão metodológica/saber-fazer, da relação forma e conteúdo, da intencionalidade – ação – novas intencionalidades e – da compreensão ideo-política e da prática social inicial e a final.

Com esse pano de fundo defendemos que a extensão universitária, por meio de programas e projetos, deve ser elaborada primando pela concepção acadêmica processual-orgânica para contribuir didática e metodologicamente para o processo formativo e o trabalho concreto. As experiências com as atividades extensionistas podem favorecer as escolhas didáticas para a utilização em sala de aula.

O PROJETO DE EXTENSÃO “CINEMA E EDUCAÇÃO”: CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS PARA AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

O projeto “Cinema e Educação” faz parte das atividades do GEFOPÍ – Grupo de Estudos de Estudos e Interdisciplinaridade desde 2014, registrado na Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual de Goiás – UEG, sendo que também foi um projeto de pesquisa registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da mesma instituição. As experiências do projeto de extensão e do projeto de pesquisa proporcionaram a elaboração do livro “Cinema e Educação: uma experiência crítica na sala de aula”, lançado em 2016. As experiências enquanto resultados da pesquisa foram tão interessantes que foi dada continuidade às atividades do Cinema e Educação e, desde 2014 já foram realizadas inúmeras atividades.

As atividades do Cinema e Educação se configuram pelo planejamento didático-metodológico a partir de um convite para a realização da atividade ou da manifestação de interesse de algum componente do grupo. De posse das informações sobre local, público-alvo, tema e objetivo da atividade, são escolhidos o filme, os autores, a metodologia da discussão teórica e os partícipes do GEFOPÍ que realizarão a referida atividade. Após a realização da atividade planejada, é feita a avaliação pelos partícipes do GEFOPÍ e pelos participantes externos.

Em 2017, foram e serão realizadas 5 atividades do Cinema e Educação nos seguintes espaços formativos: no ENFORMA

– Encontro de Formação de Professores em Luziânia – GO; no ENILIC – Encontro Internacional de Licenciaturas do Cerrado; no curso de Química do Câmpus Formosa da UEG; e no curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG. Socializaremos esta última atividade do Cinema e Educação enquanto contribuição formativa crítico-emancipadora.

A ação extensionista Cinema e Educação, por meio do filme “Óleo de Lorenzo” e as discussões sobre pesquisa científica e seu processo metodológico, foi a atividade escolhida pela professora Maria Eneida da Silva para a aula inaugural da disciplina Métodos de Produção do Trabalho Científico em Educação, do 6º Semestre do Curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da UEG que, dentre outros objetivos, orienta a construção de um pré-projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso – TC. Para o início da atividade, antes que os alunos e alunas chegassem, as carteiras foram dispostas em semicírculo; foi colocada uma mesa no canto esquerdo da sala e o *banner* do GEFOPi do projeto Cinema e Educação, conforme mostra a Figura 01, para que todos que adentrassem a sala soubessem o que iria acontecer.

Figura 01 – Sala preparada para a aula inaugural



Fonte: Acervo GEFOPi (2017)

A aula inaugural teve início às 19h45min. com a apresentação de *slides* em projeção multimídia das diversas atividades desenvolvidas pelo GEFOPi desde fevereiro de 2017, quando o

grupo teve início no Câmpus Luziânia. Logo em seguida, conforme a Figura 02, a professora Maria Eneida falou sobre o projeto Cinema e Educação e a metodologia de discussão teórica a partir do uso de filmes, bem como orientou sobre o andamento da aula a partir daquele momento em que seria iniciado o filme “Óleo de Lorenzo” escolhido para aquela atividade.

Figura 02 – Apresentação do projeto Cinema e Educação



Fonte: Acervo GEFOPi (2017).

O filme dirigido por George Miller, lançado em 1992 e baseado em fatos reais – por meio do qual se discutiu a pesquisa e também o ensino e a extensão – conta o drama dos pais de Lorenzo que começaram a estudar e a pesquisar sozinhos, tornando-se autodidatas para buscar a cura da doença extremamente rara do filho chamada ALD (Adrenoleucodistrofia) doença degenerativa e que não possuía remédio para tratamento e cura. Os pais, ao se verem sem amparo da medicina para o processo de cura do menino, resolveram encarar inúmeras barreiras com estudos árduos e seguiram numa incessante busca de um remédio que pudesse curar o filho.

Descobriram, então, um óleo que poderia impedir o avanço da doença e quando da descoberta desta, inibir sua manifestação.

Contudo, as autoridades científicas e os pais cujos filhos sofriam da mesma doença relutaram em aceitar os resultados obtidos nas pesquisas realizadas fora da academia. Dessa forma, assim como os pais de Lorenzo precisaram do apoio dos cientistas para os testes necessários e a divulgação segura da descoberta e o consequente alcance do objetivo que era a cura da ALD, Demo (2006, p. 53) enfatiza que para a cientificidade deve haver, dentre outros quesitos, “[...] domínio teórico e elaboração própria, [...] versatilidade metodológica, [...] experiência prática, [...] descobrir relações dadas na realidade, [...] atitude de diálogo com a realidade, [...] [construção] de conhecimento novo e agente de mudança na sociedade”.

Após o término do filme, regado a pipoca e refrigerante para todos e todas, a docente Maria e as acadêmicas Naiane Silva Prazer, Ana Caroline Martins de Souza e Maria Angélica Alves Maciel compuseram a mesa redonda, conforme a Figura 03, para iniciarem o debate teórico e metodológico do filme.

Figura 03 – Mesa redonda para debate teórico do filme



Fonte: Acervo GEFOPi (2017).

As componentes da mesa comentaram o filme discutindo a pesquisa a partir da teoria de Demo (2006) que afirma, dentre outras questões, “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (p. 17, grifo do autor). Este autor, assim como outros estudiosos, defende que a pesquisa precisa ser integrante da formação do acadêmico e da formação continuada dos professores, o que respalda a necessidade da discussão teórica acerca dessa temática antes e no momento da elaboração do pré-projeto de pesquisa.

A fala inicial foi da professora Maria Eneida que apresentou os membros do GEFOPi integrantes da mesa e colegas de sala dos alunos; esclareceu um pouco mais sobre a metodologia do projeto Cinema e Educação e do debate acerca do filme; explicou o que cada componente da mesa discutiria e passou a palavra à acadêmica Maria Angélica que questionou a percepção dos colegas por

meio de exposição, questionamentos e devolutivas, enfatizando que Demo (2006) teoriza a pesquisa como princípio educativo e científico. Discursou sobre o uso de filmes como ferramenta que amplia a percepção e relação entre teorias e também a presença da pesquisa na narrativa cinematográfica em questão e os caminhos necessários a serem percorridos. Para finalizar sua fala, Maria Angélica pontuou, à luz de Demo (2006), que o ensino será significativo se o aluno tiver a oportunidade de correlacionar com outras fontes, investigar o que ainda está implícito e levar para prática e ao conhecimento de mais pessoas e que isso que faz parte da extensão: divulgar o resultado de uma pesquisa que perpassou pela pesquisa e ensino, porque só há ensino se houver pesquisa; e sem a pesquisa não há ensino nem extensão.

Em seguida, foi Naiane Silva Prazer que expôs aos demais colegas a reflexão teórica acerca do filme sobre o fato de que a desmistificação crucial é sobre a separação entre pesquisa e ensino, posto que são indissociáveis. Sobre isso, Demo (2006, p. 12) esclarece que “muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar [...]”. Essa fala contundente do autor é para elucidar a teoria de que a pesquisa é necessária para a produção do conhecimento e não somente a reprodução que conduz o sujeito à alienação. Dessa forma, o autor afirma categoricamente “quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros.” (DEMO, 2006, p. 39).

Após tais esclarecimentos e debate, Ana Caroline continua a exposição teórica com base no filme assistido e na teorização de Demo (2006) pontuando aos colegas a importância da pesquisa para a formação docente inicial e continuada, tanto quanto do ensino e da extensão, posto que um não pode existir sem o outro. Diante disso, a acadêmica levou para a discussão a fala de Demo

(2006, p. 52) que afirma “se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa”.

Para a finalização da mesa redonda, a professora Maria Eneida abriu a palavra para outros alunos e alunas que ainda não tinham se manifestado exporem suas visões acerca do filme e alguns falaram pontuando que foi muito interessante como o olhar acerca do filme muda quando se discute a linguagem fílmica à luz de uma teoria que no caso é da pesquisa. Além disso, outros pontuaram que mudou também a percepção da importância da pesquisa para o ensino e vice-versa e que para a atuação deles em sala de aula, é de extrema necessidade ter essa clareza, bem como para o momento da realização da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso para que este não pudesse ser visto somente como um relatório de uma atividade necessária para a integralização curricular.

Esse é o objetivo do GEFOPi por meio de suas atividades: conscientizar de que a formação acadêmica deve proporcionar aos alunos a participação no progresso do conhecimento, com o envolvimento naquilo que estuda e que se o aluno não pesquisa, ele continuará mero reprodutor de falácias e não implicará na reflexão e possível transformação da realidade.

O PROJETO DE EXTENSÃO “CINEMA E EDUCAÇÃO”: CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO PROCESSUAL-ORGÂNICA PARA O PROCESSO FORMATIVO

Após o evento, como forma de avaliação da atividade para o processo formativo dos (as) acadêmicos (as), alguns acadêmicos e acadêmicas responderam ao questionamento “Quais os pontos positivos e negativos em relação à prática de ensino do Cinema e Educação com o filme ‘Óleo de Lorenzo’ usado pela professora Maria Eneida para introduzir a teoria da pesquisa?”. Essa pergunta foi enviada pelo aplicativo de celular *WhatsApp*, em um grupo formado exclusivamente para a disciplina Métodos de Produção do Trabalho Científico em Educação. Dos 30 alunos e alunas ma-

tricolados na disciplina e integrantes do grupo, 17 responderam ao questionamento, o que corresponde a 56.7% dos alunos, uma média positiva para o retorno que se espera desse tipo de avaliação de atividade.

Eis alguns depoimentos (sem identificação dos participantes para preservar suas identidades): uma das alunas componentes da mesa pontuou *“Já apresentei trabalhos em eventos, porém nos eventos eu não conhecia as pessoas, ficava menos nervosa por saber que não veria mais. Apresentar para pessoas que nos conhecem é tenso; vem o medo das críticas. Falar do filme por meio das palavras de Demo (2006), foi de extrema importância, pois ele compartilha de algo que quero levar para a vida, que é sempre focando a pesquisa como ‘uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: diálogo inteligente com a realidade’ (p. 36).*

A aluna “A” apontou como pontos positivos que *“houve planejamento do conteúdo, apresentação de slides antes do filme e após o filme (para discussão construtiva). Houve preocupação com o bem estar de todos ao preparar o ambiente e o lanche para todos. O filme foi muito bem escolhido, o mesmo pode ser trabalhado em várias disciplinas e podemos ter várias discussões sobre o filme. Foi de grande valia a prática de Ensino do Cinema e Educação, pois podemos fazer várias observações e aprender com mais facilidade determinados conteúdos propostos. Já como pontos negativos, esta acadêmica ressaltou que “com relação ao começo do filme, ficamos sem entender porque o começo do filme não estava traduzido (muitas pessoas prestaram atenção depois que começaram a falar em português)”*.

A acadêmica “R” disse que foram ótimos os slides e que *“a professora e suas alunas de estudos e pesquisas fizeram uma ótima apresentação [...] no meu ver programaram uma ótima aula, eu amei, e para mim não tem pontos negativos”*. A aluna “L” enfatizou *“adorei a a parte da explicação sobre pesquisa”* e a colega “N” pontuou *“a escolha do filme foi ótima, dentro do assunto da matéria, o conteúdo demonstrou muito bem como fazer uma pesquisa. Aula diferenciada muito bem elaborada pela equipe, ambiente aconchegante, que venha aproxima aula. Tem ponto negativo não”*.

Quando esclarecidos no grupo do aplicativo de celular sobre a importância da participação para responder ao questionamento sobre a atividade, mais alunos responderam e a acadêmica “M1” disse que o ponto positivo foi que *“por meio das explicações foi possível compreender melhor o filme, ao analisá-lo de modo científico. Pois na maioria das vezes nos emocionamos com a história, as questões mais importantes passam despercebidas”*; e elencou como ponto negativo *“o término da aula, não deu pra ficar até o fim porque tinha que pegar o ônibus”*. A aluna “F1” também fez referência ao horário enquanto ponto negativo da atividade e quanto aos positivos afirmou que foi *“um excelente filme que nos fez refletir o quanto é importante não desistir dos objetivos desejados e persistir no que se quer alcançar, mesmo com dificuldades”*. Já a aluna “F2” julgou muito válido o filme porque *“a discussão foi ótima para compreender de forma ampla sobre pesquisa [...] todos puderam expor suas dúvidas e colocar seu ponto de vista e seu entendimento”*.

O acadêmico “A” pontuou que *“pontos positivos foram vários, desde a organização quanto ao ambiente e os mimos. O filme foi ótimo [...]”*. A aluna “S” disse que foi *“ótimo filme, que nos fez refletir que somente através de estudos é possível descobrir algo, as meninas [...] explicaram de forma clara cada ponto do filme, com a opinião e participação de toda a sala [...] foi uma aula bastante produtiva, acredito que para todos (necessitamos de mais aulas assim)[...]”*. “M2” enfatizou que *“a escolha do filme foi excelente, a organização da sala [...] Gostei muito do debate, além de esclarecer algumas dúvidas a respeito do filme, também tivemos a oportunidade de dar nossas opiniões juntamente com as meninas do GEFOPi, que explicaram muito bem. A aula foi muito produtiva, o ambiente agradável, me senti em um cinema”*.

Por meio das exposições dos alunos e alunas, foi possível perceber que a organização do ambiente e a preocupação com o preparo antecipado da sala; o cuidado e o carinho percebidos no oferecimento da pipoca e do refrigerante; a oportunidade de debater junto com os componentes da mesa; a escolha do filme vinculado com a temática da disciplina; e, acima de tudo o

esclarecimento teórico à luz de Demo (2006) foram os pontos positivos elencados e que fizeram a diferença no processo formativo por meio da atividade. Além disso, o Cinema e Educação enquanto um projeto de extensão possibilita “uma metodologia mais interessante para a dinâmica da sala de aula – que, possivelmente, representa melhores processos de ensino e aprendizagem [...]” (SOBRAL, 2016, p. 11).

Assim, torna-se importante que as ações de extensão saiam da concepção assistencialista ou de prestação de serviço para a concepção processual-orgânica de cunho formativo por meio de atividades diversas oriundas da e para a pesquisa e do ensino. Para tanto, corroboram as palavras de Kochhann (2017, p. 2152) ao esclarecer que “a extensão universitária, proclamada em documentos legais como uma das bases do tripé universitário e elemento da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino precisa ser compreendida para então ser planejada e executada”.

O ponto negativo da atividade foi um único e comum em 6 das 17 manifestações, ou seja, 35.29% dos alunos e alunas julgaram o tempo como fator a ser repensado para próximas edições do projeto Cinema e Educação. A atividade foi planejada para acontecer das 19h15min. às 22h30min., considerando que as aulas no Câmpus Luziânia vão das 19h00min. às 22h30min. Diante disso, o projeto conseguiu atingir um dos objetivos que foi o cumprimento do cronograma da atividade. Contudo, as reclamações quanto ao horário podem indicar que há problemas de ordem externa tais quais horários inadequados do transporte público para atender a comunidade acadêmica do câmpus, ou mesmo uma equivocada postura de alunos da disciplina e demais colegas, bem como dos transportes particulares, quanto ao cumprimento da carga horária do curso. Até mesmo essa discussão faz parte do processo formativo de acadêmicos e acadêmicas, mas que suscitará discussões em outro momento.

O que não se pode deixar neste momento é a discussão da necessidade da “articulação concreta entre pesquisa, ensino e

extensão [...] na formação de professores, uma vez que são possíveis atividades diversas que exigem dos alunos pesquisas e leituras mais elaboradas cientificamente, versatilidade acadêmica [...]” (Da Silva, 2017, p. 11261). Ademais, a pesquisa e o conhecimento são instrumentos importantes na construção do sujeito política, social e culturalmente.

CONSIDERAÇÕES

Os espaços formativos estão em toda parte, mas é nas universidades, em especial as públicas, que a pesquisa pode gerar a emancipação, sendo esta “o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo” (DEMO, 2006, p. 78) e que deve aparecer em todo trajeto educativo. A pesquisa é importante para o ensino e para a extensão e estes para a pesquisa para que se evite a alienação intelectual que, por sua vez, pode gerar a alienação política e social.

É por meio da comunicação de massa, principalmente da mídia eletrônica e televisiva, que se dá uma das formas de controle social mais eficaz na contemporaneidade: o consumismo e o imediatismo que consolidam o capitalismo e garantem a alienação. E tanto a universidade quanto seus professores não podem se furtar da responsabilidade de orientar os alunos para a aquisição do conhecimento e para aprenderem a lidar com ele, pois é nesse espaço de poder intelectual que as mentes precisam ser despertas para o que está na sociedade banalizado pelas atitudes e discursos velados. Isso pode garantir a emancipação dos sujeitos e a desalienação.

A formação de professores por meio de atividades de extensão processual-orgânica (que advém da pesquisa e do ensino) tais quais o Cinema e Educação pode possibilitar a desalienação, tanto quanto a práxis na Educação Básica para a emancipação do aluno, ainda nesta fase do ensino, por meio dessa formação inicial como consequência de todo um processo formativo crítico-reflexivo,

da universidade para o chão da escola e deste para a universidade, num processo cíclico e único.

Assim sendo, o projeto de extensão processual-orgânica Cinema e Educação no processo de formação de professores, pode propiciar estudos e reflexões de caminhos possíveis à emancipação de sujeitos que ensinam e que aprendem, tanto na universidade quanto na Educação Básica, por meio do processo formativo e do trabalho concreto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. (2008). *Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. Tese. Goiânia: UFG. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Katia_Augusta_Cordeiro.pdf>. Acesso em 10 fev 2017.

_____. *A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-Emancipadora*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr, 2011.

_____. A epistemologia da práxis e o estágio supervisionado. In: Aceito para a Revista *Perspectiva*, 2017. Mimeo.

DA SILVA, Maria Eneida. Letramento na formação de professores: caminhos possíveis para a emancipação humana. *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24717_14312.pdf>. Acesso em: 31 set. 2017.

DEMO, Pedro. PESQUISA: *Princípio científico e educativo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Plano Nacional De Extensão Universitária. Política Nacional de Extensão Universitária. 2012.

KOCHHANN, Andréa. A formação docente influenciada pelas concepções de extensão universitária: primeiros constructos. *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: <http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24577_12702.pdf>. Acesso em: 31 set. 2017.

KOCHHANN, Andréa; CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves. *Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas*. Anápolis: UEG, 2017.

JEZINE, Edineide Mesquita. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. *Anais do II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. *A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB, 2006.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. *Cadernos UnB Extensão: a universidade construindo saber e cidadania*. Brasília: UnB, 1996. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

SOBRAL, Osvaldo José. Prefácio. In: KOCHHANN, Andréa; RESENDE, Liberalina Teodoro de. *Cinema e educação: uma experiência crítica na sala de aula*. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 9-11.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019 (PDI)*. Anápolis: UEG, 2010. Disponível em: <<http://www.ueg.br>>. Acesso em 19 jan. 2014.

POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA INTERLOCUÇÃO ENTRE O DIREITO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Alex do Carmo Aziz Assis¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo central analisar as políticas públicas do Estado Brasileiro em relação à educação e ao Direito, confrontando estes dois campos de pesquisa. A reflexão parte de que as políticas públicas têm sido materializadas a partir de normas jurídicas. Assim, investigamos o Estado brasileiro, as políticas públicas por ele conduzidas por meio de espécies normativas e suas implicações na educação brasileira. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica que consistiu num levantamento do ordenamento jurídico elaborado pelo Estado brasileiro para a educação a partir da Constituição Federal de 1988. Iniciamos com a discussão sobre o Estado com vistas a estabelecer relações com o direito e as políticas públicas. Com base na discussão sobre o Estado regulador brasileiro e nas indicações fornecidas pela ciência do Direito Constitucional, realizamos a análise da le-

1 Pós-graduando *latu sensu* em Direito Civil e Processo Civil pela Escola Superior de Direito – Proordem Goiânia. E-mail: alexazissis@hotmail.com

gislação pós-constitucional que define as políticas para a educação brasileira direcionadas da educação básica até a educação superior inclusive através de financiamento desse nível de ensino e à autonomia da universidade. O estudo apresenta contribuições para o campo das políticas públicas educacionais, uma vez que possibilita reflexões sobre a forma pela qual o direito público subjetivo à educação, assegurado no texto constitucional, vem sendo negado sistematicamente e de forma sucessiva pelos governos pós Constituição Federal de 1988 que adotam o modelo de Estado neoliberal pregado por organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional) que detém a maioria dos países periféricos (em desenvolvimento) na sua cartilha econômico-política para os direitos sociais como a Educação.

A democratização da educação no Brasil é garantida na Constituição Federal de 1988 (CF/88): “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2016, p. 123). Quanto ao ensino, o Artigo 206 garante que este deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como, dentre outros, o princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Restringindo-se à Educação Superior, a CF/88 assegura em seu Artigo 207 que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC nº 11/96).” (BRASIL, 2016, p. 123). Assim sendo, é a CF/88 a base que fundamenta e regulamenta toda a educação brasileira, desde o nível fundamental (educação básica) ao nível superior (educação superior), tornando-se ela o referencial principal que fundamenta este artigo. As políticas públicas podem ser conceituadas como conjuntos de programas, atividades, ações e decisões tomadas e

desenvolvidas pelo Estado, com a participação de entes públicos ou privados que buscam garantir determinado direito de cidadania assegurado pela CF/88, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, econômico ou étnico. Voltando para o campo da educação, as políticas públicas visam assegurar os direitos garantidos na CF/88 nos quesitos educacionais como os acima descritos, bem como outros direitos firmados por parte dos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas ou comunidades, como a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação) que garante e normatiza o acesso à educação.

Para melhor entender as políticas públicas educacionais no Brasil é preciso ter claro que os sistemas de ensino no país são organizados em colaboração entre a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal.

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (LDB, 1996).

Como o foco deste estudo são as políticas educacionais voltadas para a Educação no Brasil, devemos considerar que estas são tidas como políticas sociais, garantido a democratização e a qualidade do ensino e visando a diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Com este panorama, o presente artigo tem por objetivo examinar as políticas públicas adotadas pelo Estado brasileiro para a educação por meio de ordenamento jurídico, isto é, a partir da Constituição Federal de 1988. Analisaremos como que a reforma adotada pela União, com vistas a implementação do projeto neoliberal para a educação, vem sendo orquestrada mediante ins-

trumentos normativos inconstitucionais. Assim, almejamos investigar a relação entre Estado e Direito, revelando que concepções educativas o Estado brasileiro vem desenvolvendo na educação com aporte na CF/88, visando desvelar os interesses embaçados pelos aparatos legais enquanto assistimos, nas últimas décadas no país, a expansão de um modelo institucional gerencialista que se manifesta em discursos políticos, atos legislativos e medidas de administração aparentemente isoladas, embutidos na reforma administrativa do Estado brasileiro.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada, principalmente, na Constituição Federal de 1988, bem como em doutrinadores renomados como Moraes (2004), Alexandrino (2006) e Silva (2005). Fundamenta também nas leis que regulamentam as políticas públicas brasileiras e em pesquisadores do assunto como, Charlot (2013), Libâneo (2013), Silva Júnior (2006) e Soares (2001).

SOBRE A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Nosso país, por ser uma República Federativa, tem na Constituição Federal a razão de ser da federação, que representa, por si só, o conceito federativo. Conforme Silva (2005), a República como forma de Estado brasileiro, requer a legitimidade de seus representantes através do voto; a existência de assembleias e câmaras legislativas nos entes federados; a temporariedade, na qual o chefe de governo recebe um mandato, com prazo limitado e a não vitaliciedade dos cargos políticos e prestação de contas da administração pública.

Moraes (2004, p. 38) considera que:

A Constituição deve ser entendida como a lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas referentes à estruturação do Estado, à formação dos poderes públicos, forma de governo e aquisição do poder de governar, distribuição de competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos. Além disso, é a Constituição que indi-

vidualiza os órgãos competentes para a edição de normas jurídicas, legislativas ou administrativas.

Como se depreende, a Carta Magna de 1988 (como também é conhecida a CF/88) é um marco na história brasileira, pois tem um diferencial. Na expressão de Ulysses Guimarães, “é a Constituição Cidadã, porque teve ampla participação popular em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a plena realização da cidadania.” (GUIMARÃES *apud* SILVA, 2005, p. 90).

A Constituição atual é fruto de lutas políticas e sociais ocorridas após o fim do ciclo militar imposto ao País em 1964. Sendo assim, ela surge diante da necessidade de regulamentar direitos e garantias individuais ao cidadão (Art. 5º) e definir e dar visibilidade ao Estado Brasileiro (Art. 1º).

É salutar que a Constituição de 1988 representou um importante passo para a história da educação brasileira, uma vez que obteve as atenções de pessoas, intelectuais, educadores, organizações e sindicatos que lutaram para assegurar a expressão de seus interesses na carta constitucional, principalmente no que tange à educação, que fora nas Constituições anteriores relegada.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS: ASPECTOS GERAIS

São exemplos de Políticas Públicas no Brasil a educação e a saúde, os quais são direitos universais de todos os brasileiros. Assim, para assegurá-los e promovê-los estão instituídas pela própria Constituição Federal as políticas públicas de educação e saúde. O meio ambiente é também reconhecido como um direito de todos e a ele corresponde a Política Nacional do Meio Ambiente, instituída pela Lei Federal n.º 6.938/81. A água é concebida na CF/88 como bem de uso comum. Para proteger este bem e regulamentar seu uso múltiplo foi instituída a Política Nacional de Recursos Hídricos mediante a Lei Federal n.º 9.433/2005.

As políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo ou legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas e propostas da sociedade em seus diversos seguimentos. A participação da sociedade na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas em alguns casos é assegurada na própria lei que as institui. Assim, no caso da Educação e da Saúde, a sociedade participa ativamente mediante os Conselhos em nível municipal, estadual e nacional. Audiências públicas, encontros e conferências setoriais são também instrumentos que vêm se afirmando nos últimos anos como forma de envolver os diversos seguimentos da sociedade em processo de participação e controle social. A Lei Complementar n.º. 131 (Lei da Transparência), de 27 de maio de 2009, quanto à participação da sociedade, assim determina:

- I. incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;
- II. liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público; (BRASIL, 2009)

Assim, de acordo com esta Lei, todos os poderes públicos em todas as esferas e níveis da administração pública, estão obrigados a assegurar a participação popular, sendo, portanto, não mais uma preferência política do gestor, mas uma obrigação do Estado e um direito da população.

Normalmente, as políticas públicas estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, encadeados de forma integrada e lógica, da seguinte forma: 1. Planos; 2. Programas; 3. Ações; 4. Atividades. Os planos estabe-

lecem diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos. Por exemplo, os planos decenais de educação têm o sentido de estabelecer objetivos e metas estratégicas a serem alcançados pelos governos e pela sociedade ao longo de dez anos. Os programas estabelecem, por sua vez, objetivos gerais e específicos focados em determinado tema público, conjunto institucional ou área geográfica. As ações visam o alcance de determinado objetivo estabelecido pelo programa e a atividade, por sua vez, visa dar concretude à ação.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO

Percebe-se que as bases da reestruturação econômica predominantes no capitalismo atual – conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras instituições financeiras internacionais – aplicam-se perfeitamente ao modelo neoliberal: elas implicam redução do gasto público e dos programas que são, assim, considerados gastos públicos e não investimento, além da diminuição da participação financeira Estatal no fornecimento de serviços sociais, em especial a educação, transferindo-os para o setor privado, por meio de privatizações ou do discurso que nomeia o espaço privado como público não estatal conhecidas popularmente como parcerias público-privadas.

Sobre a relação entre o setor público e o privado, Silva Júnior (2006, p. 6) considera que

As políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercantilização ancorado na privatização do espaço público [...], assim, é na reflexão exigida pela materialidade histórica, que se envolve tanto a contradição público- privado, quanto a dimensão central e mercantil do Estado.

Daí, é possível percebermos como se justificam as políticas públicas sociais, exercidas pelo Estado capitalista neoliberal. Ou

seja, prega-se a ineficácia e a improdutividade do setor público, alegando que suas atividades são antieconômicas e obsoletas, devido à burocratização de suas atividades. Já a privatização dos serviços públicos é tida como a solução encontrada, pois com a lógica do capitalismo, num mercado livre, com grande competitividade, as empresas privadas precisam ser eficientes, produtivas – por serem em tese menos burocráticas –, atendendo mais rapidamente às necessidades do mundo globalizado.

Vale ressaltar que o Estado não pode – por motivos constitucionais (Art. 5º, CF/88) – abandonar todos os seus programas assistencialistas, já que precisa pacificar áreas conflituosas da população excluída das políticas sociais. Essas modificações nos esquemas de intervenção estatal não são realizadas indiscriminadamente, mas sim embasadas no poder diferencial da clientela, o que nos reporta a exemplificar programas como o Bolsa Família (iniciado no governo Fernando Henrique e aprofundado no governo Lula da Silva), PROUNI (do governo Lula da Silva), etc.

A globalização – que se espalha pelas áreas econômica, científica, tecnológica e cultural e que acelera a produtividade do trabalho, substitui trabalho por capital e desenvolve novas áreas de produtividade – originou uma nova ordem econômica mundial e a divisão internacional do trabalho, em função da integração econômica das nações, dos Estados, das economias nacionais e regionais e das organizações mundinacionais. A esse respeito, Chesnais (2001, p. 12-13, destaques do autor) comenta que

[...] a globalização não tem nada a ver com um processo de integração mundial que seria um portador de uma repartição menos desigual das riquezas. Nascida da liberalização e da desregulamentação, a mundialização liberou, ao contrário, todas as tendências à polarização e a desigualdade [...], o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social, e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais “desumana”.

O capitalismo globalizado busca, constantemente, aumento das taxas de lucro e da produtividade per capita, bem como redução de custos. Para isso, dispensa mão-de-obra e intensifica a produção. O excesso de força de trabalho permite às empresas a substituição da mão-de-obra de custo mais alto pela de custo mais baixo e a substituição de trabalho por capital. Tudo isso resulta na redução da classe operária e no enfraquecimento do poder dos sindicatos na negociação de políticas econômicas com o patronato.

As corporações buscam áreas do planeta que tenham mão-de-obra mais barata e melhor disciplinada, que ofereçam condições políticas e legislativas favoráveis, acesso a uma melhor infraestrutura e recursos nacionais (minerais), maiores mercados e/ou incentivos. Esse sistema exige trabalhadores com grande capacidade de “aprender a aprender”, como citado pelo Relatório Delors da UNESCO (DELORS, 1996), o que surge como uma tendência que procura estabelecer uma hierarquia valorativa, na qual o aprender sozinho está situado em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante do ensino sistemático; o mesmo quanto a trabalhar em equipe, não só de forma disciplinada, mas também criativa. Prima, também, pela transformação de trabalhadores de tempo integral em de tempo parcial, devido à redução das contribuições patronais para saúde, educação etc., bem como a queda sistemática dos salários, gerando distanciamento, cada vez maior, entre os assalariados e as classes dominantes e, em um sentido mais amplo, entre os países em fase de desenvolvimento e os desenvolvidos.

A ideia capitalista é orientada por organismos internacionais, que recomendam aos países que realizem ajustes estruturais, tendo como principais propostas a privatização e a redução de gastos públicos, em troca de empréstimos, na maioria das vezes propostos pelo Banco Mundial a juros baixos. Assim, as políticas de ajuste neoliberal compreendem propostas e medidas de caráter econômico e político, afetando, as políticas públicas, em especial as políticas educacionais.

No Brasil, desde o governo Collor (1990–1992) até os dias atuais, a lógica não tem sido diferente: reformas estruturais têm permeado as políticas sociais, dentre elas a educação. Essas últimas se referem às políticas públicas que se voltam para o campo da proteção social, como saúde, habitação, trabalho e educação, asseguradas por meio dos direitos sociais.

Alguns direitos sociais, no final dos anos 1970, foram implantados em países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, possibilitando aos cidadãos o acesso a diversas políticas públicas. Porém, com a nova visão econômica instaurada, nos anos 1980 e início dos anos 1990, que pregava o equilíbrio das contas públicas e o Estado mínimo, passou-se a realizar corte de gastos sociais, com vistas a executar o ajuste fiscal. Assim, o neoliberalismo e suas recomendações político-econômicas reduziram os sistemas de proteção social a práticas minimalistas e focalizadas de redução da pobreza.

O exposto nos faz compreender que as políticas econômicas interferem, diretamente, nas políticas sociais, posto que as determinações estruturais daquelas incidem, necessariamente, no corte dessas.

Soares (2001) diz que as políticas de ajuste neoliberal não são neutras e afetam as políticas sociais de duas maneiras. Uma delas seria pelo lado da demanda social, que se ampliou e se tornou mais complexa em função da deterioração das condições de vida da população, especialmente a menos provida. A outra maneira seria pelo lado da oferta de bens e serviços sociais, que estaria restringida pelos cortes lineares no gasto social, e pela substituição da concepção de direito universal – a tão almejada e muitas vezes sangrenta conquista dos direitos sociais substituída pelos programas focalizados de enfrentamento da pobreza.

Ocorre que as políticas sociais exercem papel primordial, na resolução dos problemas sociais, a cada dia mais agravados pelas políticas econômicas. Por isso, concordamos com Soares (2001, p. 13), ao conceituar políticas sociais como

O conjunto de políticas públicas às quais todos têm direito, e não apenas os programas residuais e tópicos de enfrentamento da pobreza. A contrapartida dessa defesa é a recusa da concepção de que apenas com a estabilização econômica seguida de um suposto crescimento econômico seria possível resolver os nossos problemas sociais.

Contundo através dessas políticas neoliberais os Estados Nacionais, inclusive o Brasil, traz em seu esboço a ideia de internacionalização das políticas públicas educacionais.

Compreende-se por internacionalização processos e ações relacionados com influências de organismos internacionais multilaterais sobre sistemas educacionais de países credores desses organismos. Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e creditício em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados a governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos. No caso de países em desenvolvimento ou emergentes, tais programas estão ligados hoje a políticas sociais, educação, saúde, segurança. (LIBÂNEO, 2013, p. 49)

Detendo no campo da educação, este Libâneo (2013, p. 50) relata que

Mais especificamente no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda

globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei, etc.

Está claro que a internacionalização das políticas públicas educacionais está delineada em diferentes níveis educacionais em países emergentes: educação infantil com ênfase no cuidado e saúde da criança pequena para a população de baixa renda, com uma visão educacional recomendando-se que os custos de sua oferta sejam assumidos, em parceria com as ONG's; educação básica tendo como conteúdo central um mínimo de reposição educacional destinado a pessoas de baixa escolaridade, sendo, necessariamente, de responsabilidade do poder público, conforme entendimento do Banco Mundial; ensino médio e ensino superior são prioritariamente de atuação do setor privado. Para o seu acesso é necessário ter bolsas de estudos e financiamento público para o seu acesso conforme preceitua os organismos internacionais.

É assim que surge o termo “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, em um subtítulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Unem-se assim, nas estratégias de combate à pobreza, os termos educação para todos, satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. É assim a lógica perversa dessa relação sintetizada na expressão “Educação para Todos”, tal como escreve Corragio (1996, p. 88, destaques do autor):

Educação para todos significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletindo na utilização do adjetivo “básico”. [...] Para tanto, segmenta-se de fato a população em dois setores: os pobres que só dispõem de serviços básicos gratuitos ou subsidiados, os quais tendem a ser de menor qualidade; os que obtêm serviços mais amplos, integralmente por meio do mercado, incluindo serviços “básicos de melhor qualidade”.

Sendo assim, mantem-se uma escola de conteúdos básicos para a noção de aprendizagem como aquisição de habilidades técnicas básicas relegando as habilidades intelectuais para o segundo plano. Define-se então uma educação voltada para os mais pobres visando atender as necessidades básicas para empregos e sobrevivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico que traz consigo consequências culturais, sociais e econômicas, interferindo diretamente na educação, por esta estar inserida em uma sociedade globalizada e influenciada pelo neoliberalismo. Como diz Charlot (2013, p. 56), “O problema não é a globalização, é o neoliberalismo”.

Por ser uma sociedade contemporânea envolvida em um processo de globalização neoliberal, a educação tende a ser considerada como uma mercadoria entre outras, em um mercado “livre” no qual prevalece a lei da oferta, da demanda e da concorrência. [...] a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. [...] a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. (CHARLOT, 2013, p. 59-61, destaques do autor).

Pode-se concluir que o processo de desolação da educação brasileira é apenas o começo de um processo que inegavelmente não tem volta e é percebido, ainda que nitidamente, que é o desfalecimento da ideia de Estado, ou seja, a destruição da identidade

nacional que condiz com a falta de amadurecimento nas escolas brasileiras, onde é priorizado e se torna quase que regra geral o “aprender a aprender” a todo custo, onde se atropela as identidades nacionais como o culto a Pátria, a ideia de civilidade nacional, a história da identidade nacional, dentre outras vertentes.

Com o projeto tecnicista e generalista neoliberal das instituições internacionais, os Estados Nacionais periféricos, inclusive o Brasil, devem se sujeitar às políticas macroeconômicas e sobretudo às microeconômicas que afetam os cidadãos trazendo uma roupagem de pseudo-intelectualidade social que nada tem a ver com a verdadeira educação social prezada pela Constituição Federal de 1988 que realmente traria a tão almejada justiça social. Contudo percebe-se que o trabalho é árduo e é necessário um maior aprofundamento dos estudos sobre as políticas públicas que regem a educação brasileira.

Contudo, não se pode deixar de dizer que o texto original da Constituição Federal de 1988 representou o marco normativo ansiado pela sociedade brasileira, por ter sido fruto de uma luta histórica para assegurar no país a vigência da redemocratização, para a qual convergiram muitos interesses. Em virtude disso, não há como negar o diferencial da atual Carta Magna, em relação às suas antecessoras, posto que sinalizava e postulava o futuro com olhares e possibilidades de exercício efetivo da cidadania.

Entendemos que o nosso estudo apresenta uma singela contribuição para o campo das políticas públicas sendo, neste caso, de cunho educacional, visto que possibilita uma maior reflexão sobre a forma de como o direito público, a saber, o direito constitucional, vem renegando sistematicamente o acesso à educação de forma sucessiva pelos governos pós- Constituição Federal de 1988 que assumiram um ideário neoliberal organicista.

Por fim, entendemos que os direitos sociais declarados precisam ser respeitados no plano interno, pois não foi em vão que a CF/88 postulou uma série de direitos sociais, dentre eles o direito social à educação.

Para Chauí (1989, p.20)

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração dos direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

Como não são consenso social e nem têm caráter notório, os direitos são declarados para que possam ser reconhecidos e materializados, mas não desrespeitados ou negados.

Portanto, cabe ao campo da educação, unido ao campo do direito aprofundar os estudos acerca das políticas públicas educacionais, reportando cada uma delas à Constituição Federal de 1988, confrontando-as com os direitos ali estabelecidos de acordo com cada nível de ensino, do básico ao superior, sendo esta uma área aberta que carece de pesquisas mais profundas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, Marcelo. *Direito administrativo*. Rio de Janeiro: Impetus, 2006.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. *Lei da Transparência*. Lei Complementar nº. 131, de 27 de maio de 2009. Acrescenta dispositivos à Lei Complementar no 101, de 4 de

maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp131.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1 ed. Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2013.

CHAUÍ, M. *Direitos humanos e medo*. In: FESTER, A. C. R. (org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CHESNAIS, François. *Mundialização: o capital financeiro no comando*. São Paulo, n. 5, p. 7-28, out. 2001.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA,

Sandra Valéria (Orgs.). *Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores*. 1ª ed. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013. p. 47-72.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. São Paulo: Jurídico Atlas, 2004.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 24 ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. *A contradição entre o público e o privado, e as modalidades da dimensão estatal*. [s.l.; s.n.], 2006. [mimeo].

SOARES, Laura Tavares. *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis (RJ):Vozes, 2001.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 02 ago 2017.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Egeslaine de Nez¹; Warley Carlos de Souza²

INTRODUÇÃO

O planejamento participativo é uma temática relevante que vem sendo abordada ao longo dos anos no campo da Didática, sendo perceptível nesse entorno, a busca da excelência do ensino nos diversos níveis da educação. Neste contexto, o artigo em questão tem como objetivo discutir o planejamento participativo com base na escola, tratando-o como instrumental teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir. A tentativa é compreendê-lo como ferramenta capaz de vitalizar experiências e respaldar a construção democrática do projeto político-pedagógico escolar, sendo essa uma das justificativas desse estudo. Para isso, no desenvolvimento desta investigação foram aplicados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, no intuito de

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* Universitário do Araguaia (CUA). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT). E-mail: e.denez@yahoo.com.br.
 - 2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* Universitário do Araguaia (CUA). E-mail: warleycarlos@yahoo.com.br.

fundamentar a base teórica acerca da temática. Numa segunda etapa, realizou-se uma pesquisa de campo com coleta de dados através de questionários estruturados, aplicado a professores, coordenadores e diretores da Educação Básica, em municípios do norte do Estado de Mato Grosso. A abordagem analítica abarcou a pesquisa quali/quantitativa, buscando um posicionamento crítico. Considera-se que a relevância científica deste artigo se dá no sentido de evidenciar a importância do planejamento, em face da busca dos pressupostos democráticos básicos no espaço educativo. Através das análises teóricas desta investigação foi possível perceber a necessidade do planejamento participativo, com base na democracia das relações e a fundamentação a partir da compreensão das relações sociais. Finalmente, é imprescindível reforçar o conceito de participação nesse processo e da importância do projeto político pedagógico. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar (inclusive o planejamento) está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes.

Ganha realce, hoje, nos discursos dos estudiosos da educação, a preocupação em manter o fazer educativo respaldado por uma atitude reflexiva permanente. Neste sentido, mais do que incentivar a pesquisa na educação e/ou propor que aconteça paralelamente aos processos escolares, essa discussão, sugere uma relação diferenciada no fazer educativo, na medida em que se propõe a forjar sujeitos prático-reflexivos (VEIGA, 1995).

Neste ínterim, o objetivo deste texto é discutir o planejamento participativo com base na escola, tratando-o como instrumental teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, como ferramenta capaz de vitalizar experiências educativas e respaldar a construção, com democracia, do projeto político-pedagógico (PPP).

Quando se menciona a palavra planejamento, a associação livre e imediata dos professores é com aquele plano de curso ou disciplina pedido anualmente pela gestão e entregue para ser ar-

quivado, não tendo nenhuma utilidade, um documento morto e muitas vezes sem sentido de existência (MASETTO, 1994).

Todavia, não é desse tipo de planejamento que se quer falar aqui, e sim outra proposta que possa ser caracterizado pela organização das ações da instituição buscando alcançar metas e objetivos educacionais definidos. Almeja-se a convergência de ações em direção a melhor utilização dos recursos selecionados e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem por meio de uma avaliação coerente. Essa é uma das justificativas para a produção desse estudo.

Para isso, utilizou-se como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica e de campo (SEVERINO, 2010), com questionário estruturado aplicado a professores, coordenadores e diretores da Educação Básica, em municípios do norte do Estado de Mato Grosso. A abordagem analítica se construiu a partir da pesquisa quanti/qualitativa (GAMBOA, 1995).

Este artigo está dividido em duas partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se a abordagem teórica para a compreensão do planejamento participativo, e, na segunda, os dados coletados através dos questionários são analisados com vistas à produção de reflexões teórico-práticas.

ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A revolução francesa traz em seu bojo os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, com tais princípios sendo objetivados pela razão, leia-se ciência, a educação escolar tornou-se fundamental para toda população. Assim, segundo Souza (2003), a massificação da escola tornou-se imprescindível para que os que por ela passassem para que pudessem realizar escolhas da melhor forma possível. Obviamente, não se faz ciência sem o uso da razão, bem como, tal proposição atribui ao professor título de cientista. Dependente dessa organização, a escola e a sociedade atribuem diretamente ao

professor articulação com as diferentes áreas do saber, bem como, desse com a vida.

Dessa forma, a instituição escola, assume socialmente a função de ensinar por meio do processo de ensino aprendizagem e busca racionalizar o mundo. Para Souza (2014), a educação tornou-se sumariamente um processo planejado de humanização, ou seja, é por meio dela que o homem se torna homem. Nesse contexto, o planejamento assume na educação em todos os níveis e modalidades uma condição de pensar e repensar elementos basilares, tais como: que sociedade eu tenho ou qual sociedade é possível.

Nessa direção, pensar a prática torna-se ação incondicional na prática docente, esse momento é onde se produz teoria, ou seja, a prática é um elemento fundante para produção de teorias, o que por sua vez torna-se uma amalgamada por um bom planejamento e avaliação do que foi realizado. Uma vez que no processo educacional, nem tudo que é planejado é executado, mas, tudo que é executado necessita ser avaliado, para se tornar planejamento.

Pensando numa conceituação para o ato de planejar, pode ser caracterizado no espaço escolar, como uma atividade intencional que visa determinar fins e que projeta um novo (re)começo. Masetto (1994) explicita que o planejamento torna presentes e explícitos os valores, crenças; a concepção de homem, de educação, do mundo, da sociedade, por isso, é um ato político-ideológico.

Para Dalmás (1994):

planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; planejar é organizar a própria ação [...]; é implantar um processo de intervenção na realidade; planejar é agir racionalmente; planejar é dar clareza e precisão à própria ação; planejar é explicitar os fundamentos da ação de grupo; planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação; planejar é realizar um conjunto de ações, propostas para aproximar uma realidade de um ideal; planejar é realizar o que é importante (essencial) (p. 24).

Entende-se, desta forma, que todo planejamento tem como base a teoria. Da mesma forma que a técnica, a teoria não é neutra, porque há um objetivo a alcançar e uma realidade a transformar (NEZ e SILVA, 2014). Deste modo, o ato de planejar exige uma tomada de decisão com alternativas a serem aplicadas que serão realizadas num processo. Esta é uma das características mais importante do planejamento, pois, não é algo estanque e compartimentalizado, mas uma ação contínua.

Destarte, para Gandin (2000) é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingí-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido. A idéia de organização pertinente a esse processo implica também o replanejamento (face ao aparecimento da reação) de procedimentos coerentes e coesos para o seu desenvolvimento.

O trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática em cujo centro está a aprendizagem e isso influencia diretamente o planejamento que não é nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem um ato técnico; será concomitantemente um ato político-social, científico e técnico. Será político-social, na medida em que esteja comprometido com as finalidades sociais e políticas; será científico, pois não se pode planejar sem um conhecimento da realidade e, será técnico, visto que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados (DALMAS, 1994).

No processo de planejamento procura-se responder às questões que abarcam o que se pretende alcançar, em que período, como posso realizá-lo, que recursos tenho a disposição para que isso aconteça e analisar a situação a fim de verificar se o que pretendo foi alcançado ou não. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das opções para a ação educativa. Essa importância de refletir sobre o planejamento se impõe, pois é imprescindível compreender o rumo que tem o trabalho docente, caso contrário fica-se a mercê dos interesses dominantes na sociedade.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, de tudo uma atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas. Tem como referência permanente às situações didáticas concretas (isto significa dizer, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais e a comunidade). “Assim, o planejamento como instrumento voltado para o processo de aprendizagem serve de roteiro para as ações do professor e dos alunos em aula, e como tal, acompanha a execução diária do que foi combinado” (MASETTO, 1994, p. 80).

Essa característica lhe dá flexibilidade, então é um instrumento útil de trabalho para os professores. O planejamento, segundo Gandin (2000), existe para resolver (e não criar) problemas, e, quando realizado de modo participativo é, de fato, uma tendência dentro do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade.

Muitas vezes, o planejamento do ensino tem se apresentado como desvinculado da realidade social, caracterizando-se como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar. Ao que parece, uma definição dos componentes do plano de ensino de uma maneira fragmentária e desarticulada do todo social é que tem gerado a concepção de planejamento incapaz de dinamizar e facilitar o trabalho didático.

É necessário e urgente descomplicar o planejamento escolar, para que se possa empreender uma percepção transformadora, ou seja, o processo de planejamento visto sob uma perspectiva crítica da educação, que extrapola a simples tarefa de se elaborar um documento contendo todos os componentes tecnicamente recomendáveis (MASETTO, 1994).

Para Libâneo (1992) um planejamento dirigido para uma ação crítica possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. Nesse sentido, um planejamento coerente se tra-

duzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo.

Numa perspectiva crítica de educação, a instituição escolar tem o significado de local de acesso ao saber sistematizado historicamente acumulado (NEZ, 2014). O planejamento não poderá ser compreendido de maneira mecânica, desvinculado das relações entre escola e realidade histórica. Ao contrário, o resultado de uma relação dialética desse contexto será a busca da aplicação dos conhecimentos no sentido de transformá-los.

Sob essa perspectiva, pode-se destacar que a tarefa de planejar passa a existir como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino aprendizagem, superando a concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente. Para isso, é imprescindível conhecer a realidade para planejar adequadamente e atender às necessidades do aluno. Por isso, conhecer seu ambiente é a primeira etapa do processo de planejamento. É preciso saber quais as aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades conforme sinaliza Dalmas (1994).

Isso quer dizer que as atividades educativas seriam planejadas tendo como ponto de referência a problemática sócio-cultural, econômica e política do contexto onde a escola está inserida (SOUZA, 2014). O planejamento do ensino nessa perspectiva estaria voltado eminentemente para a transformação da sociedade de classes, no sentido de torná-la mais justa e igualitária.

Para o desenvolvimento desta proposta é preciso ter como fundamento os princípios do planejamento participativo, que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana. Essa forma de ação implica uma convivência de pessoas que discutem, decidem, executam e avaliam atividades coletivamente. A partir desses elementos, o processo educativo passa a desenvolver mais facilmente seu papel transformador, pois, à medida que discutem, as pessoas refletem, questionam, conscientizam-se de problemas coletivos e decidem-se por se engajar na luta pela melhoria de suas condições de vida.

No contexto escolar, Gandin (2000) sinaliza que o planejamento participativo caracteriza-se pela busca da integração efetiva entre a escola e a realidade social, primando pelo inter-relacionamento entre teoria e prática. A participação de todos os envolvidos no processo educativo seria o ponto de convergência das ações direcionadas para a produção do conhecimento, tendo como referencial a realidade histórica.

Dalmás (1994) destaca que a participação é entendida como uma construção em conjunto. “No processo educativo participativo, todos têm sua palavra a dizer. Face a isto, a participação, no processo decisório de alunos, professores, pais, determina nova orientação da ação pedagógica-administrativa da escola (p. 20). Afirma ainda que pela participação, “emergem propostas, objetivos e estratégias nos diversos níveis de decisão e nas sucessivas fases das atividades” (p. 20).

Este modelo de planejamento obriga a um posicionamento determinante e de participação, uma consciência crítica da realidade, pressupondo uma ação coerente e eficaz, a fim de promover as mudanças e as transformações desejadas. É assumir a práxis, que para Freire (1996) é a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Nessa perspectiva, o planejamento participativo poderá constituir-se num instrumento pedagógico e político de mudança e vai se dar, inclusive, articulado ao PPC que, segundo Veiga (1995) é uma construção coletiva da escola com propostas de ações estabelecidas por todos os envolvidos e, respeitando os princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e a valorização do magistério. Vianna (1986) destaca que para ser colocado em prática e ser compartilhado deve possuir uma reflexão constante sobre as práticas assumidas, por ser um desafio contínuo em busca da qualidade na educação.

Todavia, a modalidade participativa, não pode reduzir-se a integra escola-família-comunidade, mas implementar a transformação da comunidade, na qual a escola está inserida (DALMÁS,

1994). Esta forma de planejamento, assumido como processo de crescimento pessoal e de transformação social, talvez seja o único caminho viável para se conseguir a renovação profunda das estruturas e das relações na educação.

A ESCOLA, OS RESULTADOS

Esta pesquisa propôs-se discutir um tema relevante a toda comunidade acadêmica. Buscou-se, neste sentido, a clareza das posições de professores e gestores, pois, se espriam e demarcam práticas pedagógicas específicas. Os dados apresentados neste artigo foram coletados pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), do *Campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colider/MT).

Fez parte de uma atividade coletiva realizada nas disciplinas de Didática para a Ciência da Computação (DID), Metodologia de Ensino (ME) e Planejamento e Gestão Escolar (PGE) que estão distribuídas ao longo do curso respectivamente no 3º, 4º e 6º semestre. Depois, da fundamentação teórica sobre planejamento participativo, discutida nas disciplinas elencadas, os acadêmicos puderem conhecer a realidade através da aplicação de um questionário estruturado para compreender e analisar as perspectivas da temática em questão no espaço educativo.

O questionário semiestruturado era composto por oito perguntas, aqui nesse artigo, apresentam-se apenas as definidoras para compreender “os olhares” sobre esse assunto a partir dos professores e gestores escolares da Educação Básica. Os municípios compreendidos pela pesquisa foram: Colider, Guarantã do Norte e Nova Santa Helena, todos situados no norte de Mato Grosso.

Vale salientar que não foram coletados os dados pessoais para uma caracterização, tais como nome, sexo e idade. Foi uma pesquisa informal realizada no espaço educativo durante o estágio supervisionado para coletar “impressões” que puderem gerar reflexões teóricas sobre o planejamento participativo. Participaram

30 professores, coordenadores e diretores, da Educação Básica (Infantil e Fundamental).

A abordagem inicial do questionário previa uma pergunta aberta sobre o que é planejamento. Na tabela que segue podem ser vistas as respostas obtidas.

Tabela 1 – Conceituação de planejamento

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Exposição	13
Organização	8
Proposta de Trabalho/PPP	4
Objetivos	3
Conteúdos/Estratégias	2
Ferramenta	1
Coletivo	1
Resultado	1
TOTAL	33 ³

Fonte: Nez (2015).

Segundo os respondentes, o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, isso fica perceptível nas respostas (organização – 08; proposta de trabalho – 04; ferramenta – 01). Conforme um dos excertos dos participantes da pesquisa: “o planejamento são objetivos e propostas de trabalho”. Pouco ou quase nada se nota da problemática do contexto social sobreposto pela necessidade de uma proposta participativa. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações

3 Como o questionário possibilitava mais de uma resposta, os gestores e professores informaram suas opiniões que foram categorizadas, gerando uma quantidade maior de indicações do que o número total de respondentes. Isso também se aplicará nas respostas seguintes do questionário.

sociais; tudo o que acontece no meio escolar (inclusive o planejamento) está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes.

Todavia, os indicativos devem caminhar no sentido da clareza das posturas e ações da instituição com relação ao ato de planejar. Compreende-se, muito mais, o planejamento burocrático e sistemático, retornado a ideia da “entrega de uma documentação” para cumprir um calendário (resposta expressa na categoria exposição - 13). Lembra-se que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais e têm um significado genuinamente político.

A tabela 2 expõe o nível de importância do ato de planejar, verificar dados:

Tabela 2 – Importância do planejamento

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Objetivo proposto	11
Organização	8
Norteia os conteúdos	6
Garantir a organização	3
Documento importante	3
Delimitação	3
CrITÉrios de avaliação	2
TOTAL	39

Fonte: Nez (2015).

Ao se discutir sobre a importância do ato de planejar, fica claro que serve para nortear os rumos que os conteúdos devem seguir bem como garantir a perfeita organização das disciplinas no decorrer dos dias (06 indicações); além disso, é a explicitação dos objetivos propostos (11 respondentes).

É válido ressaltar que o ato de planejar deve ser uma constante na vida de qualquer profissional, ainda mais quando se é um professor que lida com a formação dos futuros cidadãos. Quando se fala em planejamento que leva a realidade dos alunos em consideração, este deve ser participativo, e todos os envolvidos no processo educativo devem se articular de forma ativa.

Segundo Falkembach (1995, p. 133) o eixo basilar desse procedimento está em torno da capacidade do planejamento participativo e seu produto o projeto político pedagógico da escola que deve possibilitar “[...] a vivência da prática reflexiva, democrática e democratizante e, com isso, atuarem no sentido da construção de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega”.

Ressalta-se que existem três metodologias de planejamento, apontadas por Gandin (2000) e Dalmás (1994), e que anunciam linhas diferentes de ação que uma escola pode adotar: planejar *para* a comunidade (o poder é exercido de maneira autocrática, dominadora e ditatorial). Assim, a participação na preparação da elaboração é nula e a gestão é uma administração exercida pela equipe pedagógica e não por todos os envolvidos.

A segunda linha de ação é planejar *com* a comunidade (o poder está *a* serviço). A participação da comunidade na preparação e elaboração do plano é controlada. Neste modelo de planejamento há um processo de co-gestão. E a terceira linha é o planejamento *da* comunidade (o poder é exercido como *um* serviço), a gestão é da comunidade e será chamada de autogestão. A participação da comunidade na preparação, na elaboração do planejamento, em sua execução e em seu resultado é co-responsabilidade de todos (GANDIN, 2000; DALMÁS, 1994).

Na amostra pesquisada é nítido que a maioria dos professores tem como importância traçar objetivos e organizar suas atividades para construir/repassar o conhecimento da melhor forma para seus alunos. Esse planejamento do processo de ensino e aprendizagem que os professores devem elaborar para orientar sua ação pedagógica na sala de aula é imprescindível quando se tem como mote a

qualidade da educação. Porém, é preciso atuar na terceira linha de ação proposta, contemplando o planejamento *da* comunidade.

Com relação aos dados no que tange ao planejamento participativo, observa-se que os respondentes informam que o planejamento anual da escola (A) é participativo. Porém, o planejamento semanal é individual (preferem realizar isoladamente). Uma grande parcela esclareceu que o planejamento é de certo modo participativo quando conseguem envolver os professores em projetos de ensino aprendizagem.

De acordo com as informações obtidas, na escola B o planejamento é feito anualmente, geralmente uma ou duas semanas antes de iniciar o ano letivo. Os professores planejam os conteúdos que irão desenvolver por área ou disciplina. Escolhem o seu material pedagógico e assim que começar o ano letivo realizam uma sondagem com a turma e verificam se é preciso mudar ou não fazer alterações.

Após a análise dos dados coletados na aplicação deste questionário, explicita-se que o planejamento nem sempre ocorre de modo participativo, mas fica claro que todos os envolvidos estão cientes da sua função e como este deve ser feito e na medida do possível o fazem, para buscar um melhor rendimento e acompanhamento do aluno em sala de aula.

Como se pode constatar no levantamento teórico, o ato de planejar é extremamente relevante nas escolas na construção de um movimento democrático e cidadão e se concretiza pela ação educativa. Desse modo, o trabalho docente é complexo e importante, mas não pode ser improvisado. Para Libâneo (1992) cada professor, conhecendo os alunos com os quais trabalhará, tem de saber o que vai ensinar, para quê e como fará isso ao longo do processo educativo.

O professor, nesse contexto, deve ter em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora do processo de ensino aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagó-

gica em sala de aula tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual de seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão provocada por esse estudo sugere que a atividade de planejar é um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, que deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que estão envolvidos na escola. Desse modo, será participativo no sentido pleno do conceito de participação. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer. Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu, e, portanto, coletivo.

O momento exige ações diferenciadas, pois decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que se quer coletiva. Tornam-se fundamentais e necessárias posturas individuais e coletivas, ao mesmo tempo. Ao professor cabe uma parcela de responsabilidade na formação crítica do aluno e isso pode ser garantido se o planejamento for participativo. É preciso, pois, superar uma imagem falseada que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos fatos educativos e sociais existentes na sociedade.

Nessa perspectiva, o planejamento participativo poderá constituir-se num instrumento pedagógico e político de mudança. E essa reflexão se dará sobre o planejamento participativo que deverá percorrer os pressupostos de uma proposta referenciada; a construção teórico-metodológica do objeto do planejamento; fazer considerações sobre os sujeitos e descrever alguns instrumentos técnicos que ajudarão a viabilizar o PPP da escola.

Em síntese, na efetivação da proposta de planejamento participativo é importante que se ressaltem suas principais diretrizes: a ação de planejar implica a participação ativa de todos os ele-

mentos envolvidos no processo de ensino, e, partir da realidade concreta, voltado para atingir o fim mais amplo da educação.

Em face do exposto nos dados coletados e no referencial teórico, pode-se concluir que a concepção de planejamento do ensino aqui esboçada justifica-se pelo simples fato de que, como a educação, a ação de planejar não pode ser encarada como uma atividade neutra. De outra parte, a opção do professor por um ensino crítico e transformador somente se concretizará através de uma sistemática de planejar seu trabalho de forma participativa e problematizadora, que ouse dar oportunidade para o aluno reelaborar os conteúdos do saber sistematizado.

Esse esforço crítico-reflexivo desse estudo não procura esgotar a discussão, mas incrementar análises complementares para construir esse paralelo entre os autores e polemizar os temas que estão na ordem do dia e que envolvem diretamente a escola. Esse movimento busca construir respostas coerentes e adequadas nessa perspectiva analítica.

REFERÊNCIAS

DALMAS, A. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 8. ed. 2000.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. SANTOS FILHO, J. C.;

GAMBOA, S. S. (orgs.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MASETTO, M. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.

NEZ, E. *Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

_____.; SILVA, V. N. Metodologia de ensino e pedagogia universitária: em busca da qualidade na/da educação superior. *Camine: caminhos da educação*. , v.6, 2014.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, W. C. Formação de professores: esvaziamento de uma prática ou uma prática esvaziada. *Educação e mudança*. Anápolis, n. 17/18, 2008.

_____. *Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, medicina e educação: encontros e desencontros*. Dourados, UFGD, 2014.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIANNA, I. O. A. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.

A CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA COMO PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Thaís Lopes Soares¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como título “A construção pedagógica da escola como processo de reconstrução da escola contemporânea”. Objetiva-se uma visão sobre o contexto da pedagogia e sua formação. Buscando compreender a importância do professor no desdobramento do homem como agente de construção pensante. A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, tendo como referências Cambi (1999), Coêlho (2012), Dewey (2010), Guimarães (2012), Marrou (1990), Rousseau (1992), entre outros. O que foi visto é a ligação do pedagogo com o sofista, que buscava ensinar o aluno algo já determinado. Também a preocupação durante a construção da escola de uma educação voltada ao povo e à sociedade, com idealizadores e pensadores como Comenius,

1 Professora Especialista na Universidade Estadual de Goiás, campus Goianésia GO. thais_llsoares@yahoo.com.br UEG/GO Agência Financiadora: não contou com financiamento

Rousseau, Dewey entre outros que buscavam a melhor forma da organização da instituição educacional. Pode-se observar que existe uma ideia de preocupação com a formação do homem como ser pensante e autônomo.

Este trabalho busca a visão do processo da formação pedagógica da escola na sociedade, tendo como objetivo a formação do indivíduo como ser pensante e autônomo no seu convívio pessoal e social. O ponto de partida foi uma perspectiva social, em que se percebe que a escola tem sido transformada em organizações lucrativas, isentando-se do seu sentido de formador crítico.

Dessa forma, este traz uma observação da formação escolar e seus sentidos no contexto histórico, com uma visão das bases do surgimento da escola e do professor, ressaltando a luta pela educação para todos.

Este trabalho visa a ressaltar a importância do pensar, do indagar, de discutir, proporcionada pela busca do saber e a formação do professor nesse processo de em busca de ser instigador do novo dentro da sociedade.

A CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O trabalho da construção do saber inicia-se com a destruição do velho saber, pois o que não se sabe ou muitas vezes se sabe de forma errada, é produção da construção do novo conhecimento, fazendo então necessária uma busca, uma opção dialógica para superar o não sabido. Por tanto o educador deve buscar ser aquele que não deixa o aluno satisfeito com o saber, mas levá-lo ao descobrimento deste.

Platão (1987), em sua defesa a Sócrates, levanta a teoria do sofismo, trazendo o fato do ensino pré-estabelecido, enquanto Sócrates defendia o saber pelo gosto da descoberta e das indagações de cada um, ressaltando também que todo homem é um ser político e dessa forma se encontra inserido em uma sociedade.

Em busca da formação do pedagogo, percebe-se que de acordo com os gregos, tratava-se de um escravo que direcionava as crianças ao ensino da cultura de seu povo, sendo o mestre que fazia a instrução a elas. Essa colocação ao pedagogo era vista na antiga Grécia e ganhou este repercuto na comunidade do saber.

De acordo com Marrou (1990), as civilizações atenienses foram os primeiros gregos a abandonar as armaduras de guerras para viverem de maneira mais civilizada. “Aqui a pedagogia ateniense que servirá de modelo e inspiradora a toda a Grécia clássica, orienta-se num sentido muito diferente da nova Esparta” (p. 67). Com a busca pela forma civilizada, começaram as mudanças na educação, pois o militarismo e as vidas voltadas para a formação guerreira são abandonados aos poucos, voltando-se para uma educação mais cultural, artística e principalmente uma contribuição popular para a educação física, com a prática de atletismo e de ginástica sem o objetivo bélico.

No século V, a educação se orientava para pessoas nobres e os guerreiros dedicavam-se à prática de esportes ditos elegantes, como cavalaria e esgrima; as pessoas mais humildes asseguravam sua subsistência no campo, nos artesanatos e em pequenos comércios. A preocupação com a educação e formação da criança aparece então na Grécia de maneira mais forte: “A democratização amena, reclamando um ensino que, destinado ao conjunto dos homens livres, torna-se necessariamente coletivo, a criação e o desenvolvimento da escola. Fato decisivo, do qual convém salientar toda a importância sobre a sequência de nossa história.” (MARROU, 1990, p. 71).

Nesse momento, existe um pensar em educação para todos, e então são levantadas várias discussões, pois até então na educação, o ensino era voltado para a classe de nobres, que de acordo com os pensadores, eram os que precisavam ter este saber. Percebe-se que os pedagogos começam a ganhar espaço deixando de serem escravos para atuarem como transmissores do saber e de acordo com Marrou (1990), a educação particular era o principal

meio de ensino e continuou sendo usada no ensino dos que a poderiam ter, “os pedagogos discutirão ainda, por longo tempo, sobre as vantagens e os inconvenientes de um de outro sistema,” (p. 72), mas já criada a educação coletiva, ela começou a criar força e passar a ser mais comum na sociedade.

Assim nasce a preocupação de uma educação para a formação do homem, e esta passa a ter várias vertentes como educação física voltada para o corpo, educação musical e poesia voltada para a cultura, e nesse movimento é também criada à educação literária, trazendo o ensino da leitura e da escrita para as escolas. Mas fica claro que a educação literária, nesse meio, não é a de maior importância para os atenienses, que buscavam uma perfeição no corpo. A busca pelo belo incentivava os jovens para a educação, principalmente a de educação física e alguns poucos, eram levados à apreciação da matemática e da dialética.

No século VI surge na Grécia as primeiras escolas de medicina, junto com as escolas clássicas e também as escolas de filosofias, estas destacavam por absorver o homem por inteiro, impondo a ele um estilo de vida, imitado posteriormente pelas demais instituições de ensino.

Com uma forte apreciação política os sofistas começaram a ensinar quem desejava aprender, com uma educação priorizada, voltada para os ricos e os que queriam ter poder político, por ser um ensino direcionado, os sofistas foram chamados de pedagogos, com a finalidade de educar os homens, passando também a serem conhecidos como professores de seu ofício, não sendo investigadores ou pensadores. Sócrates colocava os sofistas como pessoas presas, pois não se podia ensinar o que se pensava, mas se ensinava o que lhes era pago para ser ensinado, aprisionando assim os seus saberes.

No início, o valor pago aos sofistas era alto, mas com o passar do tempo houve uma desvalorização desse ofício, o sofista não tinha uma escola propriamente dita, ele saía a recrutar alunos e estes o seguiam e permaneciam com ele de três a quatro anos, até atingir o nível de saberes. Com a procura do homem político nasceu à

dialética no sentido da arte de persuadir e também a retórica, sendo esta a arte de se falar, muito importante para o meio político, o qual era transmitido pelos sofistas aos seus discípulos.

O sofista, em meio às suas habilidades, desenvolveu-se em uma cultura geral, de vários saberes, sendo necessário um conhecimento amplo de tudo. “O importante não é saber se os sofistas contribuíram ou não para o progresso das matemáticas, mas notar que eles foram os primeiros a reconhecer o valor formativo destas ciências e a fazê-las entrar num ciclo normal de estudos” (MORROU, 1990, p.95). Dessa forma a procura do saber pelos jovens ganhou um campo que ultrapassava os limites do esporte e da educação física.

Segundo Franco Junior (2001), na Idade Média houve grandes mudanças sociais, sendo estipulado nesse período o início do ano em janeiro, o que ajudou a direcionar toda a sociedade, com o renovo do ciclo natural. Foi um período em que a igreja predominou absolutamente. “Para o homem medieval, o referencial de todas as coisas era sagrado.” (p. 150). Nesse contexto a igreja conquistou terras e criou as cruzadas, e as indulgências, o homem vivia de acordo com o que a igreja ordenava e sempre com medo de não agradar a Igreja e os agentes de Deus, temendo os castigos divinos.

A igreja era a maior detentora de terras naquela sociedade essencialmente agrária. Portanto, destacava-se no jogo de concessão e recepção de feudos. Ela controlava as manifestações mais íntimas da vida dos indivíduos: sua consciência por meio da confissão, sua vida sexual por meio do casamento, seu tempo por meio do calendário litúrgico, seu conhecimento por meio do controle sobre as artes, as festas, o pensamento, seu domínio sobre a própria vida e a própria morte por meio dos sacramentos (só se nasce verdadeiramente com o batismo, só se tem o descanso eterno no solo sagrado do cemitério). (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 71).

O século XVII traz marcas dos grandes feitos humanos, e nesse século é percebida uma renovação nos processos educativos. De acordo com Cambi (1999), começa nesse século um processo mais voltado ao capitalismo, e a família se torna cada vez mais o lugar de formação moral do indivíduo; a escola se renova por meio do colégio e passa a ter uma organização por idade, a igreja começa a ganhar mais espaço educativo e instrutivo, aumentando suas funções sociais.

Quanto aos processos educativos, eles penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e de formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual) dando escapo à manufatura e depois à fábrica. (CAMBI, 1999, p. 279).

Cria-se um modelo pedagógico fundamentado em fortes ideais filosóficos e político-religiosos, tendo por criador Comenius, que buscava a universalidade da educação e também era considerado o maior pedagogo do século XVII. “O século XVII afirma-se um modelo de pedagogia explicitamente epistemológico e socialmente engajado” (CAMBI, 1999, p. 281).

Comenius abre um leque de possibilidades e pensamentos em seu tempo e que se segue por vários pensadores e historiadores, a visão pedagógica dele era muito além do seu tempo trazendo pensamentos sociais e modernos.

A concepção pedagógica de Comenius baseia-se num profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestação de um preciso desígnio divino. Para Comenius, Deus está no centro do mundo e da própria vida do homem. Toda a construção pedagógica de Comenius é, de fato, caracterizada por uma forte tensão mística que sublinha seu caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica: a educação neste quadro

é a criação de um modelo universal de “homem virtuoso” ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e dos costumes (CAMBI, 1999, p. 286).

Para Comenius a formação do homem deveria ter início na tenra idade, pois dessa forma a criança estaria com a mente aberta e ainda não teria sido contaminada por pensamentos vãos, e essa formação deveria ser realizada na escola. Comenius coloca em evidência a importância de uma reforma na escola e afirma que elas não são para todos e não estão presentes em todos os lugares, havendo assim uma necessidade de melhoria. E no que diz respeito à educação universal, ele fala sobre não fazer diferença do sexo na escola, dando prioridade a todos, o que para seu tempo era algo polêmico.

Comenius faz uma proposta de educação escolar que seria a base para a educação atual. “a) a escola maternal para a infância; b) a escola nacional ou vernáculo, para a meninice; c) a escola de latim ou ginásio para a adolescência; d) a academia para a juventude.” (CAMBI, 1999, p. 290). Trabalhando assim, todas as etapas da vida do homem até a sua plena formação.

No século XVII, surgem também os modelos pedagógicos oratorianos e os da “Pequena Escola” de Port-Royal, que tinham como objetivo opor-se à formação jesuítica. Na escola Oratória havia uma valorização da língua nacional, essas escolas tiveram sua ampliação com a expulsão dos jesuítas da França. Já as pequenas Escolas com seus princípios no jansenismo foram objeto de grandes ataques por parte dos jesuítas e tiveram uma vida breve.

Na Europa, a educação dos nobres era feita de maneira particular ou em instituições para nobres, já a educação do povo, era feita pela igreja, limitando-se à técnica da leitura e da escrita, sendo poucos os levados a uma educação mais profunda.

Na educação popular, Jean Baptiste de Já Salle funda as escolas populares com rígida disciplina e também faz a fundação de uma escola para os mestres “Seminário dos Mestres de Escola”, tendo como objetivo a instrução religiosa por meio do catecismo.

Francke por sua vez, influenciado por Comenius, funda a escola dos pobres para a sociedade dita inferior; a escola burguesa, para os mais nobres; a escola latina, visando à formação para a universidade; a pedagogium, para superiores; e a escola normal, para a formação dos mestres.

No século XVII, segundo Cambi, (1999, p. 305):

A escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos quinhentos, quase toda nas mãos da igreja.

Nesse período, também surgiu um grande idealizador da educação, Jonh Locke que baseava no fundamento do empirismo, trazendo grandes contribuições para a sociedade e para a educação. Para Locke o processo educativo deve ser baseado nos seguintes princípios:

1. A mens sana in corpore sano, afirmada como um “estado feliz neste mundo” e como critério-guia de todo educador; 2. A importância do “raciocinar com a criança” como meio de ensino; 3. A prioridade da formação prático-moral, em relação à intelectual e do critério da “utilidade” das disciplinas a ensinar aos jovens;

4. A centralidade da experiência, que desenvolve a natural curiosidade das crianças, amadurece seus interesses e se afirma também através do jogo e do trabalho. (CAMBI, 1999, p. 318).

Locke se preocupava com a atividade voltada à curiosidade da criança e aos jogos, seu trabalho era mais voltado para a classe nobre.

Rousseau (1992) destacou que tudo que um homem adulto precisa e que não foi lhe dado ao nascer está na educação. E resalta que a educação advém da natureza, com base fisiológica; dos homens, que traz a educação aprendida por intermédio do outro; e a educação das coisas, sendo esta por meio de nossas próprias experiências. O autor também coloca em evidência a formação do homem e do cidadão, não sendo possível a formação dos dois ao mesmo tempo.

Rousseau (1992), critica a instituição pública chamada colégio, dizendo ser uma instituição que faz homens de duas caras, subordinados e sem a capacidade de se assumirem como um ser que de fato é. De acordo com o autor a educação se baseava na formação do pai, essa formação como ofício ou meio de sobrevivência do pai, assim, a criança e o jovem eram direcionados à formação paterna, mas também destaca a necessidade da força da natureza nessa educação, antes da vocação era necessário ver a vida humana. Rousseau queria formar o homem e não o profissional. “Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão sentimento de nossa existência.”. (p. 16).

Passamos então uma visão de Dewey (2010), que coloca de maneira interessante a questão da educação tradicional e a educação progressiva (escola nova), falando sobre a questão de oposições teóricas. “O principal objetivo da educação tradicional é preparar o jovem para futuras responsabilidades.” (p. 20). Para o autor o surgimento da escola nova é uma insatisfação com a escola tradicional, que é uma escola enrijecida em seus próprios saberes, causando uma necessidade de mudança no contexto escolar.

Na educação progressiva existe uma ênfase na individualidade, criando uma atmosfera de saber de baixo para cima, do aluno para o professor, diferente do modelo tradicional que é de cima para baixo, dessa forma a educação progressiva trouxe uma união entre a experiência e o aprendizado, mas este por sua vez, traz novas problemáticas a serem resolvidas. Na escola tradicional

existia uma organização imposta pelos currículos e grades conteudistas, levando a escola a uma direção comportamental, já na educação progressiva esse parâmetro não parecia estar bem resolvido, existindo uma desorganização que necessitava ser resolvida.

Para Dewey, a educação progressiva deve trazer sua filosofia às claras para não se perder, e quando ela diz que sua base é a liberdade, fugindo do tradicionalismo, deve deixar claro o significado dessa liberdade no ambiente educacional.

Percebe-se que a estrutura do passado não pode ser de todo abandonada, pois faz parte da história nova, tentar fingir que ela não existiu causa uma lacuna de aprendizado, ficando difícil saber como prosseguir. “Nem todas as experiências são igualmente educativas.” (Dewey, 2010, p.26), o fato de se experimentar algo não quer dizer que esteja havendo uma educação. No trabalho de experiências a escola tradicional teve história, mas muitas de formas erradas, como obrigar o aluno a ler até que ele passasse a ter uma rejeição pela leitura, dessa maneira a qualidade da experiência pode ser algo agradável e que constrói ou desagradável, que destrói, “o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutíferas e criativamente nas experiências subsequentes” (p. 29), dessa forma, na educação progressiva, segundo o autor, existe uma necessidade de organização baseada nos ideais da experiência.

Com sua filosofia tendendo para a experiência a educação progressiva descobriu que se organizar com métodos eficazes seria mais difícil do que aparentava. “Apesar de mais simples em princípios, planejar a educação progressiva é difícil” (Dewey, 2010, p.31), a dificuldade de fazer algo novo está em fazer dar certa essa caminhada desconhecida.

A aplicação da experiência requer um conhecimento desse fator. Para Dewey “Analisar os princípios da teoria da experiência auxilia no direcionamento de sua aplicação” (2010, p. 33). O autor assevera que a escola progressiva deixava a desejar em seus planejamentos e coloca a importância do educador fazer o plane-

jamento de suas aulas com direcionamento e com flexibilidade, transformando se em um líder de boas maneiras.

Sobre a concepção de prática, no pensamento de Jonh Dewey, Lima faz a seguinte afirmativa: “Todavia, na prática com o ensino, encaramos o campo da ação, da experiência, como uma prática do homem sobre a realidade material, concebendo-o como produto social da atividade humana, em que, axiomáticamente, a contradição é o elemento fulcral.” (Lima, 2012, p. 235). A prática ganha um advento material, passando a ser algo corriqueiro do cotidiano.

Guimarães (2012) faz um levantamento sobre a estrutura social vislumbrando do século XVI ao XIX, e o que nos chama a atenção é a criação das instituições sociais, como hospitais, quartéis, prisões e as escolas. Percebe-se que todas essas instituições surgem da necessidade social do homem. E a escola de forma singular fica com a finalidade de “instrução de homem capaz de atender às necessidades práticas imediatas postas na ordem do dia.” (p. 131), o autor ressalta a finalidade do estudante de obter uma profissão, pois existe a necessidade da sobrevivência e dos pais que preocupados querem que os filhos tenham um maior poder aquisitivo, buscando então direcionar os filhos aos cursos que pudessem ser mais rentáveis.

Fica claro, nesse contexto, que a educação passa a ser tratada como uma mercadoria do mundo capitalista que visa ao atendimento da demanda, para isso se faz a oferta do produto de maneira a atrair o cliente, trazendo inovações e cursos direcionados por áreas afins. De acordo com Guimarães (2012), “Fazem-nas sempre prontas para atender, de imediato, às exigências da sociedade, ao arrepio da formação humana, universal, pouco exigida e quase afastada de seus fins”. (p. 132).

O autor nos instiga a refletir quando coloca que a formação humana tem se afastado da escola devido à exigência social. Teixeira (1962) assevera em notas para a história da educação a fala sobre a preocupação da perda do sentido da escola, e ressalta que a escola é a que mais recentemente se vem emancipando, não sendo quase

possível exemplificar, na história, sua legítima e total, independência. Confundida sua função com a família, com a igreja e com o estado, é, ainda hoje com esses três senhores, que ela discute sua autonomia. Ou melhor, são ainda esses três senhores que discutem, entre si, sobre a sua tutela.

Ressaltando a perda dos objetivos fundamentais da escola, na sua função característica, de mantenedora dos valores humanos e de instrumento para o seu desenvolvimento. (TEIXEIRA, 1962, p. 1, 2).

Coêlho (2012) leva-nos a pensar sobre o sentido da escola e sua natureza, questionando tratar apenas de um negócio, um trabalho, uma necessidade do estado, uma empresa, uma instituição em busca de resultados.

Ao não se reconhecer nem se confirmar como instituição, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização. A preocupação com seu cotidiano, estrutura, funcionamento, gestão e aspectos burocráticos; e o grande interesse pelo como deve acontecer o ensino e a aprendizagem e pelos resultados obtidos parecem falar mais alto que a dúvida, o questionamento e o pensamento. (COÊLHO, 2012, p. 61).

De acordo com o autor, as escolas têm sido vistas em termos de “instrumentalidade, funcionalidade, produtividade, eficiência e formação profissional.” (p. 62). A preocupação com a quantidade afasta a qualidade do ensino, dessa forma o autor reforça “o aluno é transformado em consumidor de saber acabado e partilhado pelos professores. Perde, assim, a condição de estudante”, (p. 63), negando então ao aluno o direito ao aprendizado, à exploração do pensamento, da criticidade, da argumentação e das articulações do saber.

Para Coêlho (2012, p. 64):

A boa escola, eficiente e produtiva, seria, então, aquela na qual os professores conhecem o conteúdo e as metodologias adequadas ao ensino, sa-

bem utilizar as novas tecnologias nas aulas, e os alunos apresentam bons resultados nas avaliações, nos concursos e no mercado de trabalho.

A razão de ser da escola deve estar pautada no cultivo do saber, nas interrogações do dia a dia, na crítica das ideias, de ser levado ao pensamento constante e não em buscar o que já está pronto e que não leva ao caminho da construção e aquisição do saber. “O saber, entretanto, supõe leitura, escrita, estudo, disciplina, esforço, dedicação.” (COELHO, 2012, p. 70). O pensar é estar sempre em questionamento do objeto de estudo, é criar conceitos, buscar compreender o mundo e seu significado. Coelho trabalha a importância dos educadores provocarem a inteligência dos estudantes, não se prendendo em conteúdos e teorias, mas levando-os a suas próprias descobertas.

Guimarães (2012) afirma que “a existência da escola só se justifica se ela procurar formar o homem autônomo” (p. 135), sendo necessário que os preceptores educacionais busquem cultivar o pensamento livre, libertando-se do saber pré-moldado e engessado, para que este seja algo natural aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antes de se tornar escolar era feita por meio da busca do conhecimento, pelo prazer da descoberta. É notória que foi necessário muito tempo para se ter a instituição escolar propriamente dita. A formação escolar nasceu da necessidade de ensinar as crianças para sua formação como homem, surgindo na Grécia os mestres e os sofistas, já o pedagogo era o que acompanhava a criança à casa desses mestres.

Com o tempo a igreja foi vendo a importância da formação do homem e com isso fez a criação da catequese voltando a educação para a igreja, sendo ela, na época dos feudos, a maior detentora de terras, sempre levando os seus seguidores a direcionar uma parte de sua herança para a igreja.

Devido à especulação política e a grande busca pelo poder, os sofistas começaram a direcionar seus ensinamentos para uma vida política sendo que poucos podiam pagar por essa educação. A educação era mais comum no meio dos ricos e nobres que tinham como pagar por ela. Em meio a este processo começou a se falar sobre escola para todos, o que gerou grandes discussões, pois de acordo com a época, o rico deveria ter ensinamento para que pudesse continuar no poder, já o pobre não necessitava de instrução, devendo continuar como subordinado.

As rupturas desses pensamentos levaram a educação a todos, mas ainda com uma diferenciação enorme da educação dos burgueses para os pobres. A igreja aparece novamente com seus serviços sociais abraçando a comunidade e dando educação aos menos favorecidos, sendo esta voltada para a religiosidade, formando o homem de acordo com as crenças da igreja e não como um ser livre e pensante.

O estado passou a ser o organizador das escolas públicas, e como a educação tradicional foi sendo fortemente criticada, surgiram novas teorias educacionais (escola nova). Com toda essa transformação a escola foi se modificando e afastando de seu real sentido social, pois ela, que deveria promover o ensino, a pesquisa e o saber, passou a seguir regras e buscar quantidade.

A sociedade contemporânea vive um momento de tudo muito rápido, formação profissionalizante com tempo reduzido, especializações e cursos de formação continuada, contudo as escolas acabam se equiparando a fábricas que produzem trabalhadores, e não mais conseguem produzir homens capazes de tomar decisões e pensar de maneira humanizada.

A escola, em seu sentido formador do homem, tem que fazer uma grande caminhada sobre sua verdadeira importância, buscando, assim, resgatar o desejo da formação do homem como ser homem e não apenas como ser o cidadão, um trabalhador, um robô capitalista, pois como instituição de ensino, a escola precisa

ser capaz de ressignificar o homem, de reestruturá-lo e levá-lo ao patamar de homem autônomo.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. *Histórias da pedagogia*. Trad. De Álvaro Lorencine. São Paulo: editora da Unesp, 1999.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012. p. 59-86.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 11-24; 62-86; 149-169.

GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem, In COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012. p. 127-138.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. A concepção de prática no pensamento de John Dewey. In COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012. p. 227- 246.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade*. Trad. De Mario Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990, p. 66-102.

PLATÃO. *A Defesa de Sócrates*. Trad. De Jaime Bruma; ARISTÓFANES. *As nuvens*. Trad. De Gilda Maria Reale Starzynski. In: SÓCRATES. São Paulo: Nova Cultural. 1987. P. 3 – 27; 167 – 222.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio*. Trad. De Sérgio Milliet. São Paulo: Difel. 1992, p.1-171.

TEIXEIRA, Anísio. *Notas para a história da educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM DESAFIO

Ivana Alves Monnerat de Azevedo

JUSTIFICATIVA

Evidencia-se, pois, que a avaliação da aprendizagem vem modificando-se, gradativamente, ao longo dos anos, com implicações incorporadas cada vez mais de procedimentos avaliativos que propiciem resultados mais eficazes. Nesse sentido, o artigo bibliográfico é parte constitutiva do Projeto de Pesquisa: O Uso da Avaliação Formativa nos Cursos de Licenciatura: Proposições e Vivências que será realizado por meio de estudo de caso em uma universidade estadual na cidade de Anápolis-Go, com a finalidade é identificar quais os significados sobre a avaliação formativa estão sendo construídos pelos professores e acadêmicos desses cursos e se essa ferramenta faz parte do processo avaliativo da instituição, ao logo do processo formativo. Partindo da premissa que avaliar os resultados do processo ensino aprendizagem supõe a existência de uma metodologia adequada de coleta de informações que, não são isoladas e que se constituem em uma atitude política que fazem parte do cotidiano dos sujeitos na instituição educativa, não podendo ser realizada de forma isolada e desvinculada do contex-

to social em que estão inseridas buscar-se-á nesse trabalho fundamentados nas obras dos autores: ANDRADE (2001); GIL(2006); HOFFMANN (2005); MASETTO(2003); VASCONCELLOS (2000);VILLA- BOAS (2004): Identificar de que forma a avaliação formativa vem sendo historicamente conceituada, caracterizada e efetivada nos Cursos de Licenciatura; Destacar qual a função do professor e aluno nessa durante a efetuação no processo de avaliação formativa. A avaliação consiste em uma alternativa para substituir a avaliação tradicional pautada em medidas e considerada autoritária, no entanto essa modalidade se constitui em um desafio, pois incide em mudanças significativas no fazer pedagógico, de baseado no diálogo, envolvendo metodologias e instrumentos variados, cujo objetivo principal não é somente o resultado final, mas, sobretudo, a análise da forma como esse processo é realizado, com vista ao alcance de resultados que conduzam à autonomia e à melhoria do processo ensino aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, no contexto da prática educativa constitui-se um dos principais eixos do processo formativo, consistindo em uma temática que merece atenção especial, no tocante ao seu estudo, no que se refere principalmente à forma como é concebida e efetuada, de forma a conjecturar possibilidades práticas que favoreçam a aprendizagem.

Nesse sentido, a justificativa para a realização desse estudo bibliográfico está em destacar os temas concernentes à conceitualização, à finalidade, à caracterização formativa e sua relevância, como uma prática que pode possibilitar reorganização do trabalho pedagógico dos Cursos de Licenciatura permitindo conhecer os resultados das ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

OBJETIVOS

Para a busca de elementos que identifiquem, explicitem, caracterizem a proposta desse estudo objetiva-se:

- Identificar de que forma a avaliação formativa vem sendo historicamente conceituada, caracterizada e efetivada nos Cursos de Licenciatura.
- Destacar qual a função do professor e do acadêmico dos Cursos de Licenciatura durante a efetuação avaliação formativa.

METODOLOGIA

A método adotado para esse estudo é a pesquisa bibliográfica, com o objetivo primordial de reunir as informações que servirão de apoio para a constituição da pesquisa empírica que se efetivará por meio do Estudo de Caso Institucional, nos Cursos de Licenciatura de uma universidade estadual na cidade de Anápolis - GO.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A avaliação formativa não consiste somente em uma simples verificação de conhecimentos, pois, segundo Hadji (2001), a avaliação formativa é aquela que se encontra no centro da ação de proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino aprendizagem, contribuindo para a realização da atividade de ensino.

Segundo Zabala (2000), a finalidade da avaliação formativa é a formação integral do aluno e para tanto requer mudanças no currículo e na forma a ressignificar esses processo.

Assim, a avaliação formativa deve ser efetuada tendo em vista a observância e análise ampla da aprendizagem baseada nos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais realizadas de forma contínua, com instrumentos variados e, em diferentes contextos, pois,

[...] tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se

dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. (GIL, 2006, p. 247, 248)

Percebe-se que essa modalidade de avaliação, não tem como finalidade, selecionar, cabendo visando aos professores e alunos redefinirem novas estratégias e prioridades que conduzam cada vez mais, a melhoria do processo ensino aprendizagem.

A avaliação formativa contempla as ações diagnóstica, formativa e somativa, onde o professor organiza “suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Deve-se destacar que avaliação formativa do processo ensino aprendizagem, no contexto da prática educativa no ensino superior constitui-se um dos principais desafios incidindo em uma temática que merece atenção especial, no tocante ao seu estudo.

No que se refere principalmente à configuração como a avaliação formativa é concebida e efetuada, de forma a conjecturar possibilidades práticas que favoreçam o aprendizado mais amplo, em especial, nos Cursos de Licenciatura.

Hoffmann (2005) diz que é necessário que a universidade reflita acerca do processo de avaliação, favorecendo a descoberta, pelos futuros professores, do significado da avaliação formativa como prática mediadora do processo ensino aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Vasconcellos (2000, p. 84) afirma que: “As experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula”. Há, portanto, necessidade que esses futuros professores tenham em sua formação, uma nova prática em termos de avaliação.

Dessa forma, a avaliação formativa nos cursos de licenciatura, mesmos se constituindo em um desafio e não sendo uma prática muito conhecida entre os educadores deve ter como propósito identificar e analisar se houve ou não aprendizagem, podendo assim, refletir sobre o nível de qualidade do trabalho docente e aprendizado do aluno, gerando mudanças significativas nesses processos.

A avaliação formativa deve considerar portanto, as condições de trabalho do professor, suas necessidades e suas expectativas bem como os interesses, as pretensões e a capacidade de adaptação do aluno, entre outros aspectos, que têm direta relação com a construção do conhecimento (ANDRADE, 2001). Para isso, o aluno precisa perceber que é autor de sua própria aprendizagem, demonstrando iniciativa e autonomia.

Nesse sentido cabe ao professor do ensino superior perceber que não é mais um transmissor de conhecimento, mas ‘mediador’ no processo de aprendizagem do acadêmico, haja vista que tem-se uma nova perspectiva na relação professor e aluno (MASETTO, 2003).

Villas Boas (2004) também considera esse professor como mediador de uma avaliação formativa, no contexto da sala de aula que, de forma conscientemente deve planejar, conscientemente estratégias, que possibilite a realização dessa atividade baseada em uma teoria e no contexto pedagógico está será realizada.

RESULTADOS

Diante do exposto pode-se ressaltar que a avaliação formativa torna-se, a cada dia, um grande desafio e uma prática imprescindível à prática educativa porque permite compreender com uma melhor nitidez a dinamicidade pedagógica e curricular da universidade abrindo novas possibilidades para o professor intervir na organização do trabalho pedagógico.

A avaliação formativa nos cursos de licenciatura possibilita a implantação, gradativa, de direcionamentos que permitam enfatizar a importância do respeito à diversidade e à heterogeneidade de conhecimentos e de práticas pedagógicas que caracterizam a universidade, os cursos de licenciatura, o trabalho docente, o aprendizado, a autonomia intelectual e a formação profissional dos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Pedro Ferreira de. *Avaliação da Aprendizagem*. In: Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000200.pdf>. Acessado em: 25.ago.2017.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

HOFFMANN, Jussara. M. L. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLA-BOAS, Benigna. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2004.

ZABALA, ANTONI. A avaliação. In: ____. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA EM PRÁTICAS DE ESTÁGIO COM USO DE SOFTWARES

Ana Carolina de Paula Gonçalves¹;
Elisabeth Cristina de Faria²

INTRODUÇÃO

Este trabalho se refere ao relato das atividades desenvolvidas no projeto de estágio com o objetivo de desenvolver habilidades dos alunos do curso de licenciatura em matemática para o desenvolvimento de uma prática docente com a utilização de recursos tecnológicos, de modo especial os softwares, para o ensino da matemática. Foram trabalhados particularmente três softwares com os quais os estagiários desenvolveram atividades para a Educação Básica, a partir de uma linha de pensamento baseada no construcionismo e na organização do pensamento matemático. Como principais referenciais foram utilizados os trabalhos de Ponte (2011), Maltempi (2004) e Pais (2005). Ocorreram percalços que impediram a aplicação das atividades em ambientes escolares, o que tornaria as reflexões e as aprendizagens dos estagiários muito

1 IME - UFG/ Orientanda de estágio - ac.goncalves011@gmail.com

2 IME - UFG/ Orientadora - beth@ufg.br

mais significativas, no entanto, consideramos que as questões que abarcam o processo de desenvolvimento de atividades que trazem os softwares para as salas de aulas, suas diversidades e a elaboração de atividades condizentes com os referenciais teóricos proporcionaram momentos importantes para a formação dos licenciandos.

O processo de ensino e de aprendizagem da matemática tem se movimentado intensamente em busca do desenvolvimento de metodologias que auxiliem o aluno a compreender as ideias matemáticas e a progredir no raciocínio matemático.

Se por um lado é evidente a necessidade que a escola procure integrar à realidade dos alunos os instrumentos e as possibilidades proporcionadas pelos avanços tecnológicos, por outro lado é necessário que o professor de matemática tenha formação para lidar com essa demanda. Para isso, é fundamental que em sua formação inicial, os alunos do curso de licenciatura em Matemática, tenham oportunidades em seus estudos teóricos e práticos de modo a desenvolverem, a partir de suas vivências acadêmicas, habilidades para este fim.

Neste movimento, tecnologias digitais como computadores, dentre outras, já se tornaram ferramentas clássicas, assim como relatam Ponte (2011) e Pais (2005), em seus trabalhos. Embora não seja a realidade das escolas, é preciso que os professores em formação tenham conhecimento de softwares e de como desenvolver uma prática pedagógica com estes recursos, a fim de ampliarem os horizontes do ensino.

Assim, o uso de softwares em situações de ensino de Álgebra e de Geometria, de forma dinâmica, abre uma perspectiva de que os conhecimentos destas áreas se tornem significativos, assim como verifica-se nos trabalhos de Khan et al. (2009) ao criar estratégias, a resolver problemas com criatividade e propor outras questões, mostrando uma aprendizagem de alta categoria ao demonstrar relações entre conhecimentos matemáticos e o estabelecimento de conexões significativas entre estes.

Neste sentido, verifica-se que as tecnologias digitais, de modo particular os softwares, têm desenvolvido conhecimentos importantes em estudos cognitivos que referendam o progresso da compreensão dos conceitos matemáticos e a resolução de problemas, que transcendem a própria matemática e que atingem saberes integrados dos quais os alunos necessitam, até mesmo para que compreendam a aplicação de seus conhecimentos em situações reais.

No entanto, a maneira como tais ferramentas são inseridas no processo de ensino tem nos causado algumas inquietações, pois considera-se que mais do que uma motivação para despertar o interesse do aluno, um instrumento quando usado precisa servir como uma ponte concreta entre o professor e o aluno, no sentido de que proporcione um canal de aprendizagem real, e não apenas uma ilustração do que pode ser aprendido ou de aplicações que podem ser executadas.

Neste sentido, verifica-se na literatura que entre relatos de experiências, pesquisas e experimentos, principalmente para o uso de computador, o número de trabalhos disponíveis em publicações científicas, dissertações e teses são significativos.

Deste modo, buscou-se discutir e elaborar, a partir do projeto de estágio realizado com alunos do curso de licenciatura em matemática, conhecimento a partir de teoria e prática com ações aliadas a discussão a respeito do uso do computador no processo de ensino e de aprendizagem com alunos da educação básica.

Ao longo do tempo, no entanto, foi encontrado dificuldades para trabalhar nas escolas públicas ao se deparar com laboratórios bastante obsoletos e inexistentes e assim com a falta de condições para apoiar a prática de professores que se dispõem a supervisionar as atividades dos estagiários.

Os objetivos do projeto buscaram proporcionar aos estagiários vivenciarem experiências de ensino com o uso de softwares; o desenvolvimento de estudos referentes às tecnologias e suas relações com o processo de ensino e de aprendizagem; elaborar conhecimentos e discussões acerca dos softwares bem como do seu

uso no ensino da matemática; e contribuir para a formação inicial de professores de matemática a partir da temática da inserção dos recursos tecnológicos em sua prática.

Para o desenvolvimento deste trabalho considerou-se as “tecnologias informáticas” como formas de reorganização e construção do pensamento. Nas palavras de ROLKOLSKI (2012, p. 37) “assim como a linguagem provoca um novo estágio de pensamento, o computador também reorganiza a maneira como pensamos os objetos.”.

Com o uso de softwares educativos procurou-se também fomentar a construção do conhecimento (construcionismo). Segundo Maltempi, o construcionismo

É tanto uma teoria de aprendizado quanto uma estratégia para educação, que compartilha a idéia construtivista de que o desenvolvimento cognitivo é um processo ativo de construção e reconstrução das estruturas mentais, no qual o conhecimento não pode ser simplesmente transmitido do professor para o aluno. (2004, p. 265)

De maneira simples quando o aluno se depara com um problema computacional, ele terá que descrevê-lo na linguagem do computador, em seguida executar essa ideia, refletir acerca dos resultados e observar o que houve de errado e/ou o que pode ser melhorado.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2017 com cinco estagiários. Durante o desenvolvimento do estágio foi realizado reuniões semanais para orientação e desenvolvimento de atividades, durante todo o processo houve estudos e discussões de textos que compõem o referencial teórico, estudos e pesquisas dos softwares e a elaboração das atividades.

Após o início da fundamentação teórica começou os trabalhos práticos com o software SuperLogo³, uma linguagem de programação tendo o cursor gráfico em formato de tartaruga, no qual a tartaruga executa os comandos digitados, proporcionando uma interação maior do usuário com o computador. Foi elaborada duas atividades, para diferentes fases do ensino fundamental, onde o principal foco era usar o SuperLogo de maneira que realmente fizesse a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Com elas percebeu-se suas possibilidades no ensino, segundo Ibarra, Castro e Fagundes (2010) o programa proporciona “condições para o desenvolvimento de conceitos espaciais, numéricos, geométricos, já que os alunos podem exercitá-los, depurá-los, usando-os nas mais diferentes situações”.

O estudo teve continuação com a linguagem de programação Scratch⁴, no qual a meta foi desenvolver um jogo que envolvesse operações básicas da matemática. O processo de construção deste jogo, teve como objetivo aprender a programar, de modo colaborativo entre os membros da equipe, ao mesmo tempo em que eram feitas ponderações quanto às possibilidades do ensino de matemática com o software.

Com isso foi construído um projeto de jogo, chamado QuebraMatica (Figura 1). O objetivo do jogo é enquadrar os números na posição de determinada linha de forma que a operação esteja correta (Figura 2), composto por três fases que aumentam gradativamente seu grau de dificuldade.

3 <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/super-logo-30>

4 <https://scratch.mit.edu/>

Figura 1: Tela inicial do jogo QuebraMatica.

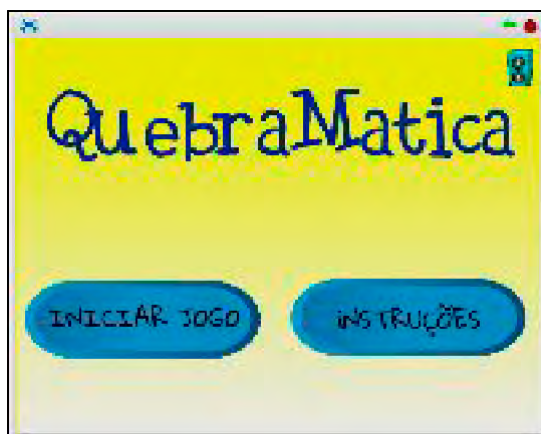
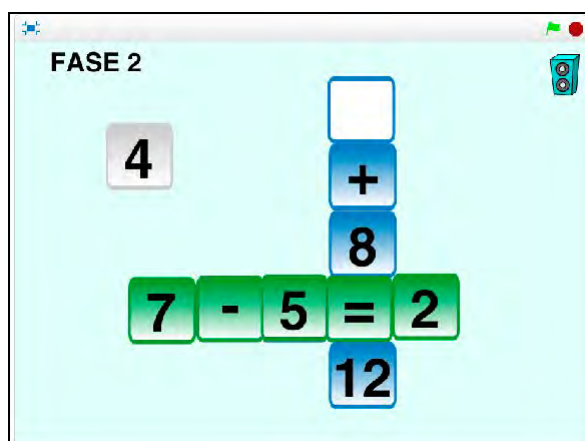


Figura 2: Fase 2 do jogo com uma linha correta.



Em seguida houve uma oficina do GrafEq⁵ instigando os estagiários a desenvolver uma atividade com esse software visando sua aplicação no ambiente escolar. Constatou-se que este software apresenta maior possibilidade de ser trabalhado no Ensino Médio, visto que seu uso é relacionado a gráficos, para desenvolver proje-

5 <https://grafeq.soft32.com/>

tos de fixação e sínteses de conteúdos matemáticos, usando interdisciplinaridade com cenários das Artes, podendo ter uma perspectiva que foge do tradicional dos conceitos matemáticos como, por exemplo, construindo um barquinho sobre as ondas (Figura 3) por meio das interseções de equações e intervalos (Figura 4).

Figura 3: Barquinho feito no GrafEq.

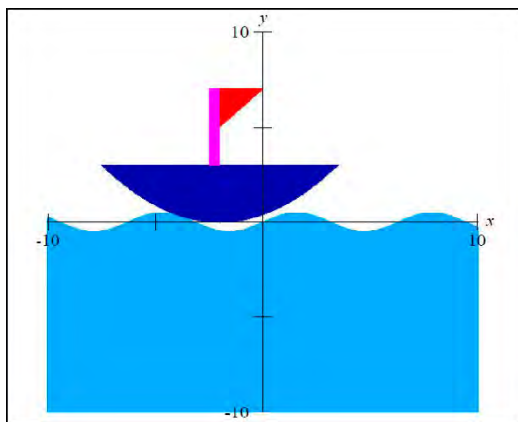


Figura 4: Tabela com a relação das expressões.

Equação	Parte da imagem
$y < (0.5) \cdot \sin(x)$	Onda azul
$y > (0.1) \cdot (x+2)^2$	
$3 > y > 0$	Casco do barco
$y = 3$	
$x < -2 + \sqrt{30}$	
$x < -2 - \sqrt{30}$	
$7 > y > 3$	Mastro
$-2.5 < x < -2$	
$y = 7$	Vela
$0 > x > -2$	
$y > 7 + x$	
$x > -2$	
$x < 0$	
$y < 7$	

Com o último aplicativo, foi estudado o GeoGebra⁶, um software livre que vem sendo bastante usado nas aulas/minicursos de matemática, por seu vasto potencial para o ensino de conteúdos relacionados com funções, entre outros. Nos estudos se discutiu as potencialidades pedagógicas dos seus recursos dinâmicos. Após desenvolver alguns trabalhos, constatou-se que o uso desta tecnologia ganha destaque na introdução de diversos conteúdos.

Para finalizar as experiências deste programa de estágio, desenvolveu-se sequências de ensino para diferentes níveis do ensino médio e fundamental, nas quais foram utilizados os diversos softwares estudados, sempre um a um nas sequências, enfatizando seu potencial de uso para cada caso, especificamente.

CONCLUSÃO

Em seus relatos a respeito do projeto de estágio, os alunos disseram que buscavam conhecer mais sobre os softwares educativos, pois acreditavam ampliar suas percepções em relação ao uso das tecnologias no ensino pois, muitas vezes as usavam sem explorar todas suas potencialidades, e para se sentirem mais confiantes para o uso de softwares em suas futuras aulas de matemática, daí reconhecem que precisam de estudos e dedicação para aprender sobre este assunto que vem se tornando cada vez mais essencial em suas vidas, que com este estágio obtiveram maior compreensão sobre o potencial dos softwares e sobre a sua influência nos processos cognitivos, na organização do pensamento e na forma de pensar na atividade docente. Alguns dos estagiários relataram ainda que, conforme os estudos foram avançando, conseguiram formular hipóteses sobre quais conteúdos poderiam ser melhor trabalhados com cada software e suas limitações e como poderiam direcionar o estudo para que o uso do software fizesse sentido

6 <https://www.geogebra.org/>

para o aluno e de fato lhe ajudasse a se apropriar do conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

IBARRA, Gustavo B. CASTRO, Leticia. FAGUNDES, Rodrigo. Tutorial do SuperLogo. Santa Cruz, nov. 2010.

KHAN, Abdul W. et all. (Trad. Claudia Bentes David) Padrões de competências em TICs para professores. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura. UNESCO, 2009.

MALTEMPI, M.V. Construcionismo: pano de fundo para pesquisas em informática aplicada à educação matemática. In: M.A.V. BICUDO e M.C. BORBA (org.), Educação Matemática: pesquisa em movimento. São Paulo: Editora Cortez. p. 264-282, 2004.

PAIS, Luiz C. Educação Escolar e as Tecnologias da Informática. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

PONTE, João P. FERREIRA, Catarina. VARANDAS, José M. BRUNHEIRA, Lina.

OLIVEIRA, Hélia. A relação professor-aluno na realização de investigações matemáticas. Acessado: 02/05/2011. Disponível em:

[http://www.educ.fc.ul.pt/docente/jvarandas/seminarioeducacao/textosdl/%2099%20Ponte-etc\(Relacao%20prof.doc\)](http://www.educ.fc.ul.pt/docente/jvarandas/seminarioeducacao/textosdl/%2099%20Ponte-etc(Relacao%20prof.doc))

ROLKOUSKI, E. Tecnologias no ensino de Matemática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

EIXO TEMÁTICO COMO PROPOSTA DE TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: O PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO MEDIADOR DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Adriane Sardinha Macedo¹; Bruno Silva Silvestre²

JUSTIFICATIVA

A educação de adolescentes jovens e adultos é uma modalidade de educação que acolhe os sujeitos que, na maioria das vezes, são caracterizados pela desigualdade social, própria de um modelo de organização econômico-social capitalista vigente na contemporaneidade. Isso eleva a necessidade da vivência de processos de aprendizagens e autoaprendizagens em um contexto crítico e político emancipatório, dando voz aos sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos. Este trabalho retrata uma atividade efetuada em

1 Mestre em Educação em Ciências e Matemática – UFG. Professora da Secretaria Municipal de Educação e esporte de Goiânia. adriane.sardinha@yahoo.com.br.

2 Mestre em Educação em Ciências e Matemática – UFG. Professor da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. brunosilvestre.prof@gmail.com

uma escola municipal da cidade de Goiânia. A modalidade de ensino em que a tarefa foi efetuada atende a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). O projeto político pedagógico que respalda a EAJA desta secretaria pauta-se nos princípios de Paulo Freire, porém, perpassa, vez ou outra, pelos princípios de ensino e aprendizagem propostos por Vygotsky. Trazemos aqui a experiência vivida em um projeto proposto, de forma interdisciplinar, na turma do oitavo ano. Os conteúdos trabalhados foram: números decimais, porcentagem, linguagem oral e escrita e gênero textual argumentativo. Para fundamentar a aula foi usado, como recurso pedagógico, um episódio do programa *Shark Tank – Brasil* (negociando com tubarões). Foi possível explorar o episódio assistido e desenvolver atividades explorativas, dinâmicas e criativas. Ao fim do trabalho, os estudantes, em seus grupos de trabalho, construíram propagandas escritas (visuais) e orais (vídeos), ponto de culminância do trabalho proposto. Ao fim do trabalho identificamos indícios da apropriação de conceitos referentes aos números decimais, porcentagem e linguagem oral e escrita. Os estudantes, após desenvolverem tarefas em pequenos grupos, demonstraram a compreensão e apropriação do projeto proposto.

A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), proposta pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte da cidade de Goiânia (SME/Goiânia), se norteia por uma proposta político pedagógica, reescrita em 2016. A proposta se respalda teoricamente nas concepções freireanas.

O ser humano, sob a ótica Freireana, é compreendido como sujeito social e histórico. Esta compreensão implica concebê-lo como processo em meio às ressonâncias conscientes e inconscientes de um determinado lugar e de uma determinada época. (MELO, *Org.*, 2016, p. 18).

Como orientação metodológica, a PPP da EAJA da SME/Goiânia propõe a interdisciplinaridade, entendida como uma posição epistemológica e concretizada na práxis. Isso acontece à me-

dida que o coletivo docente se concebe dialogando e cooperando, rompendo com a construção fragmentada do conhecimento. (MELO, *Org.*, 2016).

Para o desenvolvimento de um currículo que contemple o educando de forma integral, deve-se ter como norte metodologias que sejam coerentes com a PPP da EAJA. Dessa forma, orientam o trabalho metodológico: Tema Gerador, Eixo Temático e Projeto de Trabalho ou Projeto de Ensino-Aprendizagem, cabendo ao coletivo, num processo de reflexão e análise da realidade, decidir por uma dessas metodologias. (MELO, *Org.*, 2016, p. 69).

Quanto à organização do trabalho pedagógico, ao que se refere à matemática, a proposta evidencia que a forma como o ensino de matemática vem sendo proposto torna-a exclusiva socialmente, além de podar a criatividade dos estudantes. O anseio da PPP perpassa na consolidação de uma práxis em que educandos e educadores se afetam, isto é, se engajam em processos de construção de conhecimentos carregados de sentidos e significados.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR: AS AÇÕES DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Diante da complexa sociedade capitalista, já discutida por Marx no século passado, percebemos a necessidade de ensinar, significativamente, alguns nexos conceituais. Tais nexos precisam oportunizar ao jovem e ao adulto uma análise crítica mais sistematizada do atual contexto econômico do nosso país. Sabemos que vivemos dias difíceis e a economia se posiciona ora na crista, ora no vale da onda.

“A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de

exclusão dessa sociedade e dos bens culturais.” (FACCI, 2004, p. 13). Não é conveniente para a sociedade contemporânea responder, e mais, solucionar, alguns questionamentos. A sociedade capitalista não se interessa por professores críticos e que instiguem a criticidade de seus estudantes, afinal, não tem a intenção de criar sujeitos que irão se opor ao sistema.

Como mencionado anteriormente, a proposta da EAJA na cidade de Goiânia, ancorada em uma perspectiva Freireana, opta por trabalhar o currículo seguindo eixos temáticos que partem das necessidades dos estudantes. Tais necessidades emergem distintamente frente a cada realidade aparente na instituição escolar.

Tomando a proposta pedagógica que orienta o trabalho do professor na EAJA, assumimos a nossa postura enquanto professores, organizadores do ensino.

[...] o professor tem que transformar o conteúdo específico da disciplina que ministra em um conteúdo pedagógico compreensível para o aluno. O professor que está em processo de formação não tem que aprender o conteúdo específico primeiro para desenvolver depois o conhecimento pedagógico.

Parafraseando Vigotski, o excepcional bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento. Quando o significado da prática docente é considerado, é necessário desvendar o que motiva e o que estimula o docente a realizá-la, ou seja, qual o sentido desta atividade para o professor.

Para a teoria histórico-cultural tudo isso só tem possibilidade se os conhecimentos teóricos são ao mesmo tempo objeto e necessidade na atividade de aprendizagem, ou melhor, isso só é possível se o objeto se constitui como uma necessidade. Para nos referirmos a essa relação que se dá entre necessidade e motivo na atividade de aprendizagem (ou de estudo), que é a atividade do estudante, faremos uso das palavras de Moura, Araújo, *et al* (2016).

[...] a necessidade da atividade de estudo estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos, os motivos, [estimula os escolares] a assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas a resolver as tarefas de estudos (recordamos que a tarefa é a unidade do objetivo da ação e as condições para alcançá-lo) (p. 92).

Em um sistema de apropriação do conhecimento teórico, percebido como objeto da aprendizagem, organizam-se as operações do pensamento teórico. Estas operações também devem ser reconhecidas como o objeto da aprendizagem, permitido pela atividade de ensino, “em um movimento de análise e síntese que vai do geral ao particular, do abstrato ao concreto” (MOURA, ARAÚJO, *et al.*, 2016, p. 93). Quando esta atividade desencadeia a apropriação do conhecimento teórico, contempla a estruturação de um tipo específico de pensamento, o teórico. Também é importante que a abstração, a generalização e a formação de conceitos (as chamadas operações do pensamento) se desenvolvam nos estudantes em diferentes faixas etárias, o que leva Moura, Araújo, *et al.*, (2016) à imprescindibilidade de compreensão de conceito nas ideias vigotskianas. Neste viés, o conceito é:

O reflexo objetivo das coisas em seus aspectos essenciais e diversos; forma-se como resultado da elaboração racional das representações, como resultado de ter descoberto os nexos e as relações desse objeto com outros, incluindo em si, portanto, um amplo processo de pensamento e conhecimento que, dir-se-ia, está concentrado nele. (MOURA, ARAÚJO, *et al.*, 2016).

A obtenção de conceitos desencadeada na *atividade mediada* acontece de modo estruturado, *intencional*, e o andamento da aprendizagem precisa assegurar a realização de ações conscientes, permitindo o pensamento teórico. “O motivo da atividade de

aprendizagem deve ser, por parte dos estudantes, a aquisição de conhecimentos teóricos, mediante ações conscientes” (MOURA, ARAÚJO, *et al.*, 2016, p. 94), possibilitando a construção de um modo generalizado de ação.

Deste modo, chegamos a um ponto muito importante para o nosso trabalho! Para que a aprendizagem aconteça para os estudantes e se estabeleça, de fato, como atividade, **a atuação do professor é fundamental**. Ao ser o mediador do processo entre a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, este sujeito, o professor, **orienta e organiza o ensino**. As ações do professor, na **organização do ensino**, precisam criar no estudante a necessidade do conceito, engendrando a coincidência dos motivos da atividade com o objeto de estudo. O professor como sujeito que concretiza objetivos sociais, objetivados no currículo escolar, **organiza o ensino**, “define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem”. (MOURA, ARAÚJO, *et al.*, 2016, p. 94).

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Enquanto professores de adolescentes, jovens e adultos, percebemos que “na EAJA cada um dos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica necessita ser reconhecido como corpo consciente, capaz de saber-se no mundo com o qual se relaciona e no qual exerce sua capacidade de perceber, compreender, sentir, comunicar-se e transformar” (MELO, *Org.*, 2016, p. 48).

Diante da proposta da EAJA e frente as nossas concepções teóricas, foi realizada na Escola Municipal Renascer o levantamento do Eixo Temático que iria nortear o trabalho pedagógico. Escolhido o Eixo, cidadania, nós, professores de matemática, pausando-nos no que propõe a PPP da EAJA/SMEGoiânia, passamos a construir e planejar as tarefas que seriam propostas no ensino de matemática.

Em parceria com a professora de Língua Portuguesa, foi pensando um projeto que abordaria economia e marketing. Em matemática, os conceitos trabalhados foram: frações, números decimais e noções de porcentagem. Já em língua portuguesa, interpretação de textos diversos, gênero textual argumentativo e oralidade.

Para a construção do projeto alguns pressupostos foram considerados.

Vigotski concluiu que as formas superiores do comportamento consciente originam-se nas relações sociais do indivíduo com o mundo exterior, sendo o homem o principal responsável pela criação e transformação das relações sociais e culturais. Sendo assim partindo dos princípios do método dialético, Vigotski procurou identificar as mudanças do comportamento que ocorre no desenvolvimento humano por meio de sua relação com o contexto social. (PEREIRA e FRANCIOLI, 2011, p. 96-97).

Diante disso, todo trabalho foi construído pensando-se nas concepções Vigotskianas, porém, respeitando a proposta da EAJA que se sustenta em Paulo Freire.

O OBJETIVO DO TRABALHO PROPOSTO

Primeiramente foi apresentado aos alunos do sétimo ano o primeiro episódio do programa *Shark Tank – Brasil*³, do canal Sony. O objetivo inicial era levar o estudante a obterem algumas respostas referentes à pergunta que lhes foi proposta inicialmente: *Porcentagem de quanto?* Os estudantes precisavam analisar as situações que iam emergindo no episódio e criar ideias que justificassem as diversas situações que ali apareciam.

A professora de língua portuguesa, após a exibição do vídeo, explorou com os alunos a linha histórica da propaganda, evidenciando o efeito apelativo que o capitalismo sobrepõe a ela, trazendo a nós a necessidade de querer até mesmo aquilo que não precisamos.

Nas aulas de matemática, os professores Adriane e Bruno exploraram todas as propostas financeiras que foram postas no episódio exibido, elucidando quais os benefícios e prejuízos que poderiam emergir, simulando situações e apresentando os conceitos de porcentagem, representação decimal e fracionária de uma porcentagem.

Seguidamente, foi proposto que os estudantes formassem grupos de três integrantes para que pudessem construir uma ideia, criar uma propaganda e vender seu produto. Vejamos algumas imagens:

3 Shark Tank Brasil – Negociando com Tubarões é uma versão brasileira do programa, produzida pela Floresta Produções em parceria com o Canal Sony, contando com seis Tubarões: o cantor, compositor e empresário Sorocaba, a empresária de sucesso do segmento de moda, beleza e bem-estar Cristiana Arcangeli; João Appolinário, fundador da Polishop; Robinson Shiba, Presidente do China in Box; e na cadeira rotativa, Camila Farani, um dos principais nomes do investimento-anjo no Brasil, e Carlos Wizard, fundador da Wizard, rede de escolas de idiomas. Eles são colocados frente a criativos empreendedores que buscam alavancar de vez seus negócios ou ideias de projetos em andamento por meio de valiosos aportes financeiros. Mas, para convencer os Tubarões, os candidatos precisarão utilizar as melhores estratégias durante suas apresentações. A estreia da primeira temporada foi em 13/10/2016, às 21h, no Canal Sony.



Figura 1

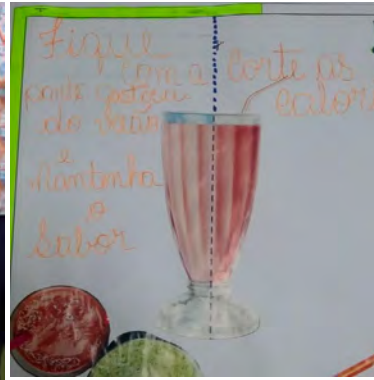


Figura 2

Simulamos uma situação similar a do programa para que pudéssemos negociar com os alunos, levando-os a exercitar a oralidade e o gênero textual argumentativo, trabalhados pela professora de língua portuguesa. “Quando o aluno cria seus próprios textos de problemas, ele precisa organizar tudo que sabe e elaborar o texto, dando-lhe sentido e estrutura adequados para que possa comunicar o que pretende.” SMOLE & DINIZ (2001, p.152).

Quando pensamos em ensinar porcentagem para nossos adolescentes, jovens e adultos, queríamos criar oportunidades para que resolvessem as situações de formas diferentes. Tivemos o anseio de que os participantes da tarefa pudessem ser incentivados a interpretar o mundo que os cerca, valorizando o *pensar*, o agir de forma real ou significativa e o pensamento teórico.



Figura 3: Exemplo de negociação feita no programa, episódio 2.

Após o processo descrito aqui, voltamos ao programa. Apresentamos aos estudantes o episódio dois do programa. A tarefa agora era observar e analisar as propostas.

Após a apresentação, os estudantes voltaram aos seus grupos para discutirem as negociações e pontuarem quais acharam valiosas e proveitosas e quais não. Vejamos outra imagem.

Foram propostas situações que simulassem as apresentadas no episódio dois para que os estudantes resolvessem e discutissem em seus grupos.

CONCLUSÃO

A primeira consideração que trazemos é simplória, porém, relevante. A tarefa proposta, de forma dinâmica e interdisciplinar, despertou nos educandos o espírito criativo e oportunizou materializar o trabalho estudando uma questão que está sempre em voga, a economia. Os estudantes se envolveram em um processo de construção dos conteúdos propostos, trabalhando em pequenos grupos, dialogando e dividindo suas experiências com os outros.

REFERÊNCIAS

BASSO, I. S. *Significado e Sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.

BERNAL, Márcia Maria. *Estudo do objeto proporção: elementos de sua organização matemática como objeto a ensinar e como objeto ensinado*. Florianópolis, 2004. 169f.

Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC, 2004.

FACCI, M. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MELO, M. P. (Org.) *Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia: SME, 2016.

MOURA, A. R. L. D. et al. *Educar com a Matemática: fundamentos*. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. DINIZ, Maria Ignez. *Na Vida Dez e na Escola Zero*, Porto Alegre: Cortez, 1988.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: EM FOCO OS SABERES DOCENTES

Andréa de Freitas Andrade Sene¹; Geovana Ferreira Melo²

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é aprofundar a discussão teórica referente aos saberes docentes de professores que atuam na educação superior, modalidade à distância. A investigação parte de nossas interrogações a respeito das fragilidades formativas de professores universitários, dentre as quais, questionamos: Como se configuram os saberes docentes de professores que atuam em cursos na modalidade EaD? Para responder a problemática anunciada lançamo-nos nos aportes da pesquisa bibliográfica que nos possibilitou elaborar um referencial de análise, no sentido de construirmos compreensões a respeito da educação à distância e dos desafios enfrentados pelos docentes, no que se refere à construção de seus saberes. Ressaltamos a complexidade da docência, como uma profissão que se constitui ao longo das trajetórias pessoais e profissionais, a partir das vivências, da formação inicial e conti-

1 UFU, andrea_asocial@hotmail.com

2 UFU, geovana@faced.ufu.br

nuada. A atuação profissional na docência exige, portanto, a sistematização de diferentes saberes: disciplinares, curriculares, experienciais, que vão se amalgamando, se interligando, num constante processo de elaboração e reelaboração, tendo em vista construir processos de ensino-aprendizagem que contribuam para a autonomia e emancipação dos estudantes da EaD.

O aumento significativo de matrículas na educação superior, modalidade à distância, tem mobilizado a comunidade acadêmica a produzir compreensão para alguns sérios questionamentos, que vão desde a densidade teórico-prática desses cursos, até o perfil profissional dos egressos. Segundo o Censo realizado em 2013 mais de 15% das matrículas na educação superior são em cursos de ensino à distância (EaD). De acordo com o MEC, o Brasil oferece mais de mil e duzentos cursos nessa modalidade, em diferentes graus acadêmicos. No entanto, os cursos de licenciatura são os que tem registrado o maior número de concluintes (BRASIL, 2017).

Diante desse cenário de cursos na modalidade EaD, em ampla expansão, a formação docente, para atuar profissionalmente nessa modalidade, tangencia as inúmeras interrogações. O fato é que, se de um lado, para ser professor universitário não há exigências legais quanto à sistematização da formação pedagógica, posto que há uma omissão da legislação referente ao assunto, de outro, para ser professor na modalidade à distância, não se exige formalmente, nem a dimensão pedagógica, tampouco a compreensão mais profunda do que significa formar sujeitos a partir das tecnologias da informação e comunicação. Frente à essas constatações, surgem vários questionamentos, dentre eles: como se constituem os saberes docentes de professores que atuam na Educação à Distância?

A tecnologia esteve presente em todo o processo histórico da humanidade, ela propiciou o desenvolvimento do homem até as características de vida encontradas em tempos atuais. De acordo com Kenski (2007, p. 21), “a *evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes*

períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente”.

O contexto cotidiano atual, diante dos meios digitais de comunicação e informação globalizada, fez com que os profissionais da educação começassem a incorporar em sua formação, prática de recursos que viabilizem melhores condições de ensino e aprendizagem. Sítios virtuais, videoconferências e softwares não só rompem com os modelos anteriores de informação, pautadas em lógicas lineares, como colocam um novo modo de saber, um novo processo de construção do conhecimento, mais rápido, mais dinâmico, porém, mais efêmero e que, portanto, pode se perder rapidamente, sem ao menos fazer sentido para quem está a aprender. Os recursos são muitos e, cada vez mais, sofisticados, do ponto de vista de equipamentos digitais, de novas ferramentas e possibilidades de interações múltiplas que podem viabilizar processos de aprendizagem. No entanto, é preciso colocar em discussão como tornar esses recursos significativos para a construção de novos conhecimentos. Isso significa, necessariamente, ter que voltar a atenção para a formação dos professores, para suas concepções de EaD e, sem dúvida, para seus saberes.

Segundo Moran (1994) a educação à distância, ou EaD é o processo de ensino-aprendizado, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Medeiros e Faria (2003, p. 69) acrescenta que “A educação a distância é uma nova modalidade educativa, é uma alternativa pedagógica que não vem para substituir a educação presencial”. Ela pode ser exclusivamente à distância ou semipresencial, onde o aluno, periodicamente, se dirige até a unidade acadêmica para realizar provas ou trabalhos, porém, a dimensão teórico-prática da formação ocorre por meio de aulas virtuais, pelo contato direto com livros, materiais de apoio, dentre outros, indicados pelo professor ou tutor.

Nessa modalidade, ensinar e aprender ultrapassam os limites da imprevisibilidade, conforme destacam Melo e Campos:

Na modalidade EAD, os processos de ensinar e de aprender apresentam especificidades que impedem a mera transposição didática e requerem competências e habilidades docentes diferenciadas e cuidadosamente desenvolvidas. A relação ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo e possui várias dimensões de ordem social, política e econômica que interferem na dinâmica da sala de aula e no processo de aprendizagem, presencial ou a distância. As transformações tecnológicas das últimas décadas têm sido rápidas, amplas e profundas. Com isso, novos paradigmas são estabelecidos, exigindo dos professores diferentes práticas que os tornem mediadores do conhecimento, em oposição ao paradigma do professor detentor de conhecimento (MELO; CAMPOS, 2014, p. 34).

Frente à essa configuração, faz-se necessário aprofundar a compreensão a respeito do processo de ensinar-aprender mediado pelas tecnologias, portanto, os saberes docentes são fundamentais para que os professores produzam compreensões a respeito das inter-relações entre quem está de um lado da tela e de outro.

No que se refere ao atendimento das novas demandas educacionais decorrentes das mudanças da nova ordem econômica mundial, Belloni (2008) destaca que a educação à distância hoje é uma modalidade adequada. Na lógica do capital, quanto mais estudantes formados, com menor dispêndio – de tempo, de pessoas; melhor para responder à perpetuação das relações de poder. As políticas de educação no Brasil, há algumas décadas, especialmente, pós anos 1990, têm sido pautada pela ordem neoliberal, que tem como características a produtividade, eficiência e eficácia nos processos educacionais, em que a quantidade se sobrepõe, antagonicamente, à qualidade da formação

SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

As universidades se constituem no principal espaço responsável pela formação de profissionais para atuação em diferentes áreas, entretanto, no que se refere à sistematização de processos formativos de professores para atuarem na educação superior, há fragilidades que ainda precisam ser superadas. Essas fragilidades baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão, ou seja, dominar os saberes disciplinares, sejam suficientes para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão.

O exercício da docência na educação superior, seja na modalidade presencial ou à distância tem como foco a competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que para essa atuação basta ter o “domínio” do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (MELO, 2009). Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação³, dois artigos mencionam a docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

3 BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

Como se pode analisar, não há na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado. Destacamos, inclusive, o art. 66 que se refere à “preparação” do professor, concepção essa que subjaz a ideia de um saber-fazer técnico, instrumental, distanciado da concepção de formação que demanda tempo, processo, aprendizado permanente, diálogo e reflexão crítica sobre o que se faz como professor, porque se faz, como se faz e para quem.

Esse modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Nesse sentido, caracteriza-se a verticalização da formação, ou seja, forma-se nesses cursos pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto, com poucos conhecimentos referentes aos saberes profissionais da docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois, grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores (MELO, 2009).

Se para atuar na docência universitária em cursos presenciais os professores enfrentam inúmeros desafios relacionados aos saberes docentes, essa situação fica ainda mais tensionada para os professores que atuarão na modalidade à distância, uma vez que, esta forma de ensino demanda interatividade entre o aluno e os objetos de estudo, devendo se constituir em processos de interação e reflexão entre sujeitos e conhecimentos.

Ao ampliarmos a discussão teórica sobre os saberes docentes, destacamos que há diferentes tipologias, construídas por vários autores, dos quais destacamos: Tardif (2000), Pimenta (1999), Contreras (2002), Gauthier (1999). Particularmente, nesse estudo optamos por Tardif como interlocução preferencial, pois o referido autor evidencia os professores como profissionais que constroem saberes sociais e saberes pedagógicos, identificados como saberes docentes, profissionais. Para Tardif (2000) os professores não são consumidores de saberes prontos oriundos da academia, mas sim,

profissionais que ao refletirem criticamente sobre suas práticas, as interpreta, as reelabora, podendo construir novos saberes.

Para Tardif (2002) o saber docente é composto de diferentes saberes, oriundos de fontes diversificadas, o que, segundo o autor implica em uma relação problemática e complexa entre os professores e os seus saberes. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36). A compreensão dos saberes demanda situar a profissão docente em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos, para estabelecermos as correlações possíveis entre escola, docência, saberes, estudantes, ou seja, quem sabe, o que sabe, como sabe, com quais intencionalidades esses saberes são propagados e, principalmente, em que condições concretas os sujeitos podem aprender a partir desses saberes.

Os saberes docentes estão diretamente vinculados aos processos identitários dos professores, logo, são construídos, segundo Pimenta (1999), com base em significados sociais da profissão, da revisão das tradições, no sentido que cada professor, como autor e ator, confere à atividade docente em seu cotidiano. As práticas pedagógicas, ainda arraigadas em concepções conservadoras em que alguém sabe muito e irá transmitir conteúdos para quem não sabe, configuram-se não apenas como redutoras, mas também é contrárias à realidade. O que denominamos “teorias”, “saberes”, “conhecimentos” está diretamente em interface com um sistema de práticas e de atores que as produzem e as concretizam, num determinado tempo-espço.

O saber docente pode ser ao mesmo tempo sistematizado, intencional, ou não sistematizado, o que poderá trazer consequências, pois nem sempre os professores têm a dimensão objetiva de suas práticas, ou seja, por mais planejada que seja a aula, ela é sempre um acontecimento, marcado pela imprevisibilidade. Para Tardif (2002) é importante ter consciência dessas consequências, no que se

refere à relação entre o saber do professor e sua atividade, pois não se trata de uma relação de transparência, nem de domínio completo. Nesse sentido, para o referido autor, a consciência do professor é sumariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcializado. Outro destaque que o autor faz refere-se ao fato de que nem sempre o professor tem consciência de seus saberes, que são constituintes de seu trabalho. Nesse sentido, o saber-fazer do professor, muitas vezes tem maior destaque, do que seu conhecimento discursivo, necessariamente ancorado em referenciais teóricos, ou seja, em conhecimentos sistematizados.

A docência não se restringe à transmissão de conteúdos prontos, inertes, mas implica a mobilização de diferentes saberes. Para Tardif (2002) o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nessa perspectiva,

O professor é um profissional que detém saberes de variados matizes sobre a educação, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência (LACERDA, 2016, p. 64).

De acordo com Lacerda, o saber profissional dos professores é constituído por diferentes saberes, dos quais a autora destaca a importância dos saberes que provêm da experiência, pois é a partir da vivência cotidiana que os professores se sentem mais seguros em relação à prática pedagógica. Esses saberes são constantemente ressignificados, dando origem a novos saberes. Para Tardif:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p. 218).

Diante da importância dos saberes docentes, é imprescindível que os professores, ao assumirem a docência universitária em EaD, possam ter a oportunidade de construir diferentes saberes: curriculares, específicos, pedagógicos, assim como os saberes da experiência. Não basta ao professor dominar as tecnologias da informação e comunicação, nem ter o domínio aprofundado de sua área de conhecimento e atuação. Esses atributos são essenciais, porém serão frágeis se não houver a construção dos saberes pedagógicos. O que ensinar, deve estar diretamente vinculado ao como ensinar e em que condições esse processo ocorrerá.

Portanto, a implementação de recursos tecnológicos digitais demanda que a educação, de modo geral, os currículos, as práticas pedagógicas e avaliação sejam redimensionados, tendo em vista atender as demandas educativas, postas por essas novas configurações, que exigem mobilização e articulação de diferentes saberes docentes para que o processo ensino-aprendizagem ocorra com êxito, mas também que traz inúmeras oportunidades formativas. Dentre as possibilidades da EaD, podemos destacar, especialmente, a flexibilidade de organização quanto local e tempo, mas sim é nele encontrado um novo formato de ensino com características próprias e bastante desafiadoras na busca de um sujeito que amplia seus saberes de maneira constante.

CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO PAÍS: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da segunda metade dos anos 90, vimos uma expansão do uso da internet e dos celulares era o início da inclusão digital, que nada mais é do que a democratização do acesso às tecnologias da informação, visando a inclusão de todos na sociedade da informação. Essa expansão partiu, basicamente de: computador, acesso à internet e domínio dessas ferramentas, já que, não basta apenas o cidadão possuir um computador conectado à internet para ser considerado um incluído digital.

A tecnologia esteve presente em todo o processo histórico da humanidade, ela propiciou o desenvolvimento do homem até as características de vida encontradas em tempos atuais. Kenski (2007, p. 21) destaca que “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente”.

O contexto cotidiano atual diante dos meios digitais de comunicação e informação globalizada, faz com que os profissionais da educação comecem a incorporar a sua formação, prática de recursos que venham viabilizar melhores condições de ensino e aprendizagem. Sítios virtuais, videoconferência e software não só rompem com os modelos anteriores de informação como também colocam um novo modo do saber, um novo processo de construção do conhecimento. O que é passível de questionamento, nesse cenário em ampla expansão, é a qualidade das informações, que não se confunde com conhecimento. As informações são voláteis, fluidas, instantâneas e muitas vezes, provêm de fontes pouco confiáveis. O conhecimento demanda aprofundamento, trabalho cognitivo, requer o estabelecimento de inter-relações com o que cada pessoa já sabe em face ao novo conhecimento. Portanto, todas essas ferramentas, para que cumpram seu papel social referente à democratização da educação, exigem professores

diferentes saberes docentes que irão possibilitar práticas pedagógicas que possibilitem, de fato, o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Dessa forma, a utilização de recursos tecnológicos digitais no ambiente acadêmico responde às atuais demandas do contexto sociocultural e histórico brasileiro, marcado por diferenças educacionais, culturais, sociais e econômicas acentuadas. A grandeza geográfica e demográfica do Brasil constitui-se em uma barreira em termos de expansão do conhecimento, e a modalidade EAD se torna uma ferramenta importante para suprir essas carências educacionais. Segundo Belloni (2008) existe uma demanda crescente de ensino superior o que faz com que aumente também a oferta de cursos. É evidente que se não há possibilidades de que todas vagas sejam presenciais, portanto, a EaD surgiu e se expande vertiginosamente, tendo em vista o cumprimento dessas demandas, tão bem percebidas, especialmente, pelas instituições privadas de ensino superior, que detêm a maior fatia das matrículas. Moran (1994) descreve que algumas instituições e cursos utilizam de uma visão conservadora, em que o lucro é a mola mestra dessas instituições, já outras oferecem cursos de qualidade, integrando tecnologia e propostas pedagógicas inovadoras com o foco na aprendizagem e mesclam o uso da tecnologia em momentos presenciais e não presenciais ou on-line. Nessa perspectiva,

[...] compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos (MELO; SANTOS, 2010, p. 365).

Portanto, há que se valorizar os saberes dos professores, ampliando sua autonomia, incentivando-o a construir novas metodologias, diferentes experiências formativas. Essa dimensão dos saberes também está diretamente relacionada ao sentido da qualidade socialmente referenciada da educação, em estreita relação com os currículos, à formação dos professores, às suas condições de trabalho, muitas vezes precárias, especialmente aqueles que atuam em cursos de EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundarmos a dimensão teórica para respondermos a questão norteadora do presente estudo, referente aos saberes docentes necessários para a Educação à Distância, ressaltamos a complexidade da docência, como uma profissão que se constitui ao longo das trajetórias pessoais e profissionais, a partir das vivências, da formação inicial e continuada. A atuação profissional na docência exige, portanto, a sistematização de diferentes saberes: disciplinares, curriculares, experienciais, que vão se amalgamando, se interligando, num constante processo de elaboração e reelaboração.

A análise aponta para a relevância de apresentarmos proposições para essa temática, dentre as quais destacamos: a) necessária sistematização da formação de professores para a EaD, por meio de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente; b) apoio institucional aos docentes, especialmente aqueles que estão no início da carreira, para que ampliem seus saberes e aprofundem a compreensão a respeito das novas tecnologias da informação e comunicação; c) criar espaços institucionais para troca de experiências entre os docentes que atuam na EaD, assim como, para a divulgação das boas práticas.

A educação à distância somente irá possibilitar maior inclusão social e educacional se houver políticas fortes, marcadas por intencionalidades que apontem para processos formativos que tenham como princípios a autonomia e a emancipação dos sujei-

tos aprendentes, posto que, as pessoas e suas interações, são muito mais importantes que qualquer tecnologia.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. *Educação à distância*. 5. ed. Campinas/SP: Autores associados, 2008.

BRASIL. *Educação à Distância*. 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf> Acesso em: 16/03/2017

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. Trad. Sandra Nabuco. São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, C. *Por uma Teoria da Pedagogia*. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 1999.

MEDEIROS; E. T.; FARIA, M. F. (Orgs.) *Educação à distância: cartografias e movimento*. Porto Alegre: EDICURPRS, 2003.

MELO, G. F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro. Vol. 35. n. 01. p. 29-37. Jan. abril. 2009.

MELO, G. F.; SANTOS, P. P. Docência Universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Avaliação da Aprendizagem em uma abordagem formativa: o que é possível na Educação à Distância. In: *Boletim Técnico Senac*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 30-53, maio/ago. 2014. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 30-53, maio/ago. 2014.

MORAN, J. M. *O que é educação à distância*. 1994. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 16/03/2017.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas/São Paulo: Papirus. 2007.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

LACERDA, V. L. *Formação Continuada de Professores: Contribuições da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) no desenvolvimento profissional docente*. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 13, p. 03-24. Jan./abr 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Unidade 5
Diálogos Abertos sobre a
Educação Básica

UMA PESQUISA SOBRE E COM O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O TRABALHO PEDAGÓGICO NA VISÃO DO PROFESSOR PESQUISADO

Diane Ângela Cunha Custodio¹; Arianny Grasielly Baião Malaquias²; Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar³

Este trabalho apresenta recorte de pesquisa em andamento⁴ que investiga a compreensão do trabalho pedagógico escolar a partir da análise das apropriações das tecnologias pelos professores da educação básica pública do estado de Goiás a luz do método materialista histórico-dialético. Apresentamos a discussão sobre um relato de uma professora pesquisada na pesquisa empírica e

-
- 1 Mestranda em Educação (PUC Goiás).Esp. Em Educação Física Escolar. Docente efetiva da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás.
 - 2 Doutoranda em educação da PUC Goiás e docente no IF Goiás, campus Anápolis. Pesquisadora do *Kadjót*
 - 3 Docente PPG Educação em Ciências e Matemática - UFG. Pesquisadora do *Kadjót* e *Colligat*.
 - 4 Projeto de pesquisa “O trabalho pedagógico em questão: trajetórias de usos e apropriações de tecnologias por professores da educação básica pública”, financiado pelo Edital Universal CNPq n. 001/2016 e conduzida pelo *Kadjót* – Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

que teve sua rotina escolar acompanhada durante o primeiro semestre letivo de 2017. O processo de coleta de dados se pautou em uma análise do relato escrito apresentado pela docente sobre o movimento da pesquisa em seu trabalho pedagógico e na discussão coletiva deste relato para estruturação da análise. A análise do relato nos possibilitou discutir três unidades neste trabalho: os procedimentos de coleta de dados, as condições materiais concretas para o trabalho pedagógico e o repensar pedagógico a partir do movimento da pesquisa. A categoria central de análise que permeia todo o relato da docente se refere às condições materiais concretas do trabalho docente, ou seja, a excessiva jornada de trabalho, a falta de tempo disponível à formação e ao número excessivo de turmas.

As tecnologias estão na agenda obrigatória dos organismos internacionais e se traduzem nas condicionalidades para o investimento financeiro em nosso país (BARRA; MORAES, 2006; BARRETO, 2003, 2004, 2006; MORAES, 2006, 1999). Os discursos e as políticas educativas para uso de tecnologias se fundamentam em uma racionalidade técnica que prioriza os resultados, supervaloriza a prática e a produtividade com um mínimo de investimentos. Assim, o objetivo principal das reformas educativas nos últimos anos tem sido o de responder aos imperativos do desenvolvimento econômico e à demanda crescente por resultados. Nesse cenário, as tecnologias têm sido apresentadas como recurso para responder a tal demanda (COSTA; LEME, 2014; EVANGELISTA, 2013, 2014; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; GATTI, 2010; GATTI, SÁ, ANDRÉ, 2011; MAUÉS, 2009; SÁ; ENDLISH, 2014).

As práticas de uso de tecnologias, inspiradas pelas representações docentes, por investigações acadêmicas e pelas políticas educacionais são de ordem tecnocêntrica (FEENBERG, 2004, 2010), pois, se baseiam principalmente nas funcionalidades técnicas dos recursos adotados, como se estas funcionalidades se transmitissem automaticamente para as suas aplicações (ECHALAR; PEIXOTO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2015). A organização do

trabalho pedagógico com uso de tecnologias se coloca assim, na convergência entre os usos e as orientações que inspiram as políticas educacionais e a formação docente.

No entanto, a instrumentalidade marcante nas formas de uso merece ser investigada para além da denuncia das condicionalidades econômicas aos programas educacionais e da mera responsabilização do professor por um comportamento acomodado e alienado (ALONSO, 2008; ECHALAR; MALAQUIAS; BUENO; MORAES; NASCIMENTO, 2015; SANCHO, 2009). Requer, entre outros fatores, uma articulação entre os objetos técnicos, o contexto sócio-histórico-cultural, os conteúdos de ensino e as condições materiais, pois, “[...] diversos fatores estão em jogo e não apenas as questões de ordem técnica: a mudança do contexto, a natureza dos objetos e a natureza dos conteúdos. Tudo isso se articula em configurações complexas e não apenas em relação de causa e efeito” (PEIXOTO, 2012, p. 292-293).

O fato é que as condições de trabalho do professor pouco possibilitam uma apropriação das TIC, no sentido de superar uma condição de submissão a suas instrumentalidades, compreendendo-as enquanto instrumentos social e historicamente construídos, cujos usos são influenciados e influenciam o meio em geral. Nessa perspectiva, toma-se a apropriação como um processo dialético, que envolve uma contínua construção e reconstrução do pensamento, processo que se dá na inter-relação com as formas como os sujeitos representam, significam, utilizam as tecnologias e as inserem em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, tal análise deve ir além das formas de utilização das TIC pelos sujeitos, compreendendo que “[...] o uso das tecnologias se inscreve profundamente na vida social das pessoas e é limitado considerar-se o impacto das TIC como uma simples questão de custo, de funcionalidades ou de simplicidade das interfaces” (CARDON, 2005, p. 310). Compreendemos que as práticas de usos das tecnologias pelos professores são construções sócio-históricas. Portanto, para “[...] apreendê-las, é preciso compreender

como foram-se constituindo tanto do ponto de vista de seus resultados observáveis, como também dos sentidos que os sujeitos atribuem a elas.” (ECHALAR; MALAQUIAS; BUENO; MORAES; NASCIMENTO, 2015, p. 85).

Por isto, acreditamos que a noção de apropriação pode contribuir para a compreensão da maneira como se organizam as práticas pedagógicas com uso de tecnologias: a forma como professores e alunos se colocam no processo de ensinar e de aprender, as marcas do contexto sócio-histórico, as dimensões material e simbólica dos objetos técnicos, as opções metodológicas adotadas. Enfim, o conjunto de aspectos objetivos e subjetivos que configuram a organização do trabalho pedagógico.

Propomo-nos a conduzir nossa investigação, em direção a uma racionalidade da *práxis* (VÁZQUEZ, 2011), que nos afaste de explicações dualistas e nos permita explicar e compreender a gênese dos sentidos que os professores atribuem às tecnologias na educação (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015). Pois consideramos que as formas de usos e de apropriação das tecnologias pelos professores se fundamentam tanto nas condições materiais e objetivas como nos sentidos que estes constroem para o papel pedagógico das tecnologias em sua prática pessoal e profissional, constituindo uma *práxis*.

Os sentidos que os professores atribuem à tecnologia estão reciprocamente relacionados ao seu percurso de uso e apropriação de tecnologias dentro e fora do contexto escolar, ao seu processo de formação inicial e continuada, as suas experiências de comunicação e de lazer. Por esta razão, propomo-nos no projeto em andamento a recuperar o percurso de uso e de apropriação de tecnologias pelos professores.

Queremos compreender o trabalho pedagógico com uso de tecnologias e, para tal, não seria suficiente o mapeamento das formas de uso e nem a prescrição de formas de apropriação das TIC pelos professores. Isto porque, segundo a abordagem mate-

rialista dialética, o trabalho pedagógico remete necessariamente à questão do trabalho em geral (PARO, 1993).

O trabalho, em sua acepção ampla, é tomado em sua dupla dimensão - ontológica e histórica. O trabalho ontológico, produtor do homem, configura-se como atividade vital do desenvolvimento das potencialidades humanas, portanto da educação. Trata-se de um processo complexo de mediações e determinações constitutivas do desenvolvimento do ser social. Nesta perspectiva, dentre as dimensões que permeiam os processos educacionais, afirmam-se as relações entre: as teorias da educação, as tecnologias, os processos formativos e o mundo do trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2010; PARO, 1993; MARX, 1996, 1987).

O trabalho pedagógico diz respeito à atividade intencional humana destinada à educação ou à formação humana compreendida “[...] como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432). Estas objetivações podem ser sistematizadas em conhecimentos, que precisam ser traduzidos numa determinada organização do processo pedagógico. Dito de outra forma, o modo de mediação do conhecimento “[...] representa a organização do processo de trabalho pedagógico [...]” (MARTINS, 2006, p. 12), que se organiza a partir dos elementos do ato didático.

Assim, no contexto desta pesquisa, o trabalho pedagógico está organizado conforme os objetivos, o conteúdo e o método do ensino, o qual, por sua vez, só pode ser compreendido em suas múltiplas determinações. Ou seja, não se trata de compreender os elementos do ato didático como componentes instrumentais do ensino, mas como aspectos que compõem o contexto sócio-histórico.

De acordo com tal perspectiva, a racionalidade da *práxis* não se reduz ao conhecimento do objeto, mas de todo o seu processo de inserção sócio-histórica, abarcando as formas de uso em sua totalidade, considerando as práticas humanas social e historicamente construídas. Envolve as formas como os sujeitos sociais concebem

as tecnologias, como reagem a elas, como a elas resistem e a elas aderem, como as percebem e representam. Para isto, precisamos compreender as origens histórico-culturais das práticas e das teorias que as orientam, bem como sua inter-relação.

Neste trabalho, como recorte da pesquisa em andamento almejamos discutir com e sobre os professores da escola pública goiana: qual a sua visão acerca das implicações da pesquisa em seu trabalho pedagógico?

PERCURSOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Na busca por compreender as relações entre a trajetória do professor da rede pública da educação básica e a forma como ele se apropria das tecnologias, os sujeitos desta pesquisa foram selecionados entre os 76 docentes entrevistados para a pesquisa “Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias” (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015). A amostra selecionada deveria abranger professores em diferentes estágios da vida profissional, faixa etária, disciplinas ministradas e níveis de ensino.

No primeiro semestre de 2017 foram selecionados dois professores que possuem uma ativa prática pessoal e profissional com o uso de tecnologias, para serem acompanhados e observados pelo período de um semestre letivo. Tais observações visaram particularmente a investigação das relações entre as diferentes formas de usos e as distintas apropriações decorrentes de práticas com tecnologias.

Como procedimento de coleta de dados foram adotadas: acompanhamento observações no ambiente escolar, uma entrevista aprofundada e uma reentrevista. Cada um destes professores foi acompanhado por uma dupla de pesquisadores, que registrou toda a observação em diários de campo. Os docentes foram observados ao longo de um turno de trabalho por semana, em sua instituição escolar.

Adaptamos os instrumentos e procedimentos habitualmente adotados em pesquisas do tipo “autobiográficas e histórias de vida” (BUENO; CATANI; SOUSA, 1998; JOSSO, 1999; NÓVOA; FINGER, 1998), com vistas resgatar as trajetórias de formação, de uso e de apropriação de tecnologias pelos professores selecionados como sujeitos da pesquisa.

As entrevistas aprofundadas abordaram a seguinte questão: como foi o processo de inserção no mundo do trabalho até se tornar professor? A primeira entrevista foi gravada em vídeo e analisada pelo coletivo de pesquisadores, com vistas a identificar e discutir o sentido que os professores atribuem a sua trajetória de formação profissional e suas relações com as tecnologias.

Buscando avançar a partir de pesquisa anterior (ECHARLAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015) propomos, além da entrevista inicial, um procedimento de pesquisa que denominaremos de reentrevista. Ela consistiu em um novo encontro com o professor entrevistado, onde juntamente com todos os pesquisadores do grupo *Kadjót* foi assistida a gravação da primeira entrevista. Esta foi objeto de análise, através de um diálogo sobre os sentidos atribuídos pelo professor a sua trajetória profissional e as práticas pedagógicas com uso de tecnologias.

O acompanhamento, observação dos professores, assim como o processo de entrevista e reentrevista buscaram aprofundar a compreensão da razão de ser das práticas docentes, em nível de totalidade.

Para o presente artigo, optamos por pedir a uma das professoras pesquisadas, após finalizado o acompanhamento, que escrevesse de forma sucinta seu olhar acerca do movimento da pesquisa. Este texto, após escrito, foi discutido e analisado conjuntamente pela professora pesquisada e a dupla de pesquisadoras, resultando a análise a seguir.

O OLHAR DO PROFESSOR PESQUISADO NO DIÁLOGO COM A TEORIA

A pesquisa empírica contou com 16 encontros semanais com uma professora de educação física da rede pública estadual de Goiás. Ela é concursada há 14 anos na rede e ministra aulas em duas escolas, uma localizada no município de Senador Canedo e a outra em Goiânia. Trabalha em atividade na sala de aula nos três turnos, totalizando 24 turmas entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

O acompanhamento da rotina da professora se dava em parte de seu turno de trabalho. Este processo se deu por meio de encontros previamente agendados com a docente e a gestão de cada escola, de modo a perpassar os diferentes turnos, etapas de ensino e escolas as quais a docente trabalhava. Além disso, ela foi convidada a participar das reuniões do grupo de pesquisa, de acordo com sua disponibilidade e interesse, se fazendo presente em quatro reuniões.

“Os acompanhamentos, bem como os diálogos e apontamentos da dupla de pesquisadoras muito me acrescentaram, fazendo-me refletir sobre o desafio de ensinar na rede pública cotidianamente em duas unidades escolares nos três turnos, em dois municípios diferentes (Senador Canedo e Goiânia)”⁵.

A análise do relato nos possibilitou levantar três unidades: os procedimentos de coleta de dados, as condições materiais concretas para o trabalho pedagógico e o repensar pedagógico a partir do movimento da pesquisa. Todavia, a unidade central que permeia todo o texto da professora pesquisada se refere as limitações imposta ao seu trabalho frente as condições materiais concretas de sua atividade profissional.

A professora pesquisada ao falar sobre a pesquisa afirma que

“Foi inevitável que tais encontros não despertassem um desejo antigo de continuar me aperfeiçoando na busca

5 O texto da professora pesquisada será sempre apresentado entre aspas e em itálico.

pelo mestrado. Daí ressaltou a essencialidade do aprimoramento dos estudos para atingir bons resultados. As interações estabelecidas com a dupla de pesquisadoras semanalmente nas escolas e com os demais membros do Kadjót, quinzenalmente, foram sem dúvida momentos de aprendizados múltiplos e também um passo há mais, um contraponto precioso para quem sabe voltar a percorrer os caminhos desse antigo desejo de fazer uma pós-graduação stricto sensu”.

Nas discussões com a docente há a justificativa para ela ainda não ter se engajado em um programa de pós-graduação *stricto sensu*: as suas condições concretas de trabalho são uma exaustiva jornada de trabalho. Assim, há dificuldades à concretização do desejo da docente em ingressar em um mestrado. Observamos a urgência de uma efetiva valorização docente, a qual “demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores” (MARTINS, 2010).

Vale destacar ainda que tal impossibilidade fere o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que estabelece como a 16ª meta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Com jornada de trabalho tão ampla e extenuante – vide a jornada de trabalho da professora pesquisada – em que momento os docentes da rede pública poderão construir seus projetos de pesquisa, ou mesmo estudar para a seleção dos programas de

pós-graduação *stricto sensu*? E, caso passem na seleção, será que conseguirá licença para aprimoramento como versa a Lei? Mais uma vez ficamos com a distância entre o dito (legislado) e o visto (resultados) que, para além disso, ainda resultará em uma culpabilização do professor “pela não procura” de se aprimorar.

Evangelista e Shiroma (2007, p. 537, grifo nosso) acrescentam que

Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas.

Em consonância com o apresentado no excerto acima e em decorrência de sua jornada de trabalho, no momento da reentrevista a professora nos diz:

“As representações sociais como forma de conhecimento se dão através de trocas interpessoais, em particular

através da fala, da linguagem, sendo ela oral ou gestual que vai se dando sua construção e a empolgação com a entrevista, bem como durante sua realização foi notório! Falei e falei muito como de costume... A surpresa foi na reentrevista ao assistir minha imagem, senti certa estranheza! Enxerguei uma pessoa no vídeo diferente da professora do dia a dia, parecia alguém com menos motivação do que a que me move. Minha gestualidade denotava um cansaço para além do que eu imaginava. Então, percebi que da mesma forma que a aprendizagem é algo complexo que nem sempre ocorre quando se desperta o interesse do aluno, é também o mesmo processo do professor na arte de ensinar, mesmo ciente da necessidade da motivação, do aprendizado contínuo, somos passíveis de cansaço no ofício do ensinar cotidianamente, entretanto, sem jamais perder a crença e entusiasmo no poder da educação” (grifo nosso).

De acordo com Facci (2004), a sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação. A mudança da função social da escola ao longo dos anos e as políticas públicas para educação também contribuem para este fato.

No entanto a professora manifesta o desejo pelo estudo, por compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem e concebe assim uma forma de superar as dificuldades e acreditar no poder transformador que a educação possa ter.

Em determinada aula em que a docente foi acompanhada pelas pesquisadoras, ela propôs aos alunos do 6º ano uma atividade

de dança, que era aprender a dança do “pau de fitas”⁶. A docente confeccionou seu próprio pau-de-fitas e levou a escola para que os alunos pudessem aprender. Em um encontro do grupo de pesquisa no qual a professora estava presente, assistimos o vídeo dos alunos aprendendo a coreografia na aula de Educação Física. No momento da dança, enquanto alguns alunos estavam dançando, outros estavam dispersos pelo pátio, esperando sua vez de dançar, pois não havia pau-de-fita para a atividade concomitante de todos. Ao refletir sobre esse episódio a docente relata:

“Há muito Vygotsky já dizia que a tarefa de ser mediador entre o objeto e o sujeito do conhecimento exige do professor o desenvolvimento de certas atitudes, como a de descobrir o que o aluno já sabe, para então organizar de forma coerente e articulada o conteúdo a ser transmitido, assegurando condições de passar do particular para o geral e vice-versa para reconstruir seu conhecimento. Algo parecido ocorreu em determinada aula de dança com o sexto ano e o que na hora foi uma surpresa ruim em minha primeira avaliação, após ser instigada a ponderar pelo e com o grupo, refleti que o aparente descaso com a aula planejada era um aprendizado repleto de singularidade de uma gestualidade da própria cultura dos alunos que a princípio julguei precipitadamente destoar da proposta do planejamento”.

Ao ser instigada a refletir sobre sua prática manifesta o desejo de estar em atividade e colocar seu aluno em atividade, conforme o conceito proposto por Leontiev, favorece no estudante um querer aprender, tendo vistas, que esse não é um valor natural, mas construído historicamente.

6 A coreografia desenvolve-se como uma ciranda de participantes que orbitam ao redor de um mastro central (pau) fincado no chão. O peculiar é que no topo do mastro são presas as pontas de longas fitas coloridas, cuja extremidade pendente é sustentada por cada dançante. Durante a translação em zigue-zague em torno do fulcro central, as fitas vão sendo trançadas, encurtando a parte pendente até que fique impossível prosseguir. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pau_de_fita.

A professora também repensa seu trabalho pedagógico a partir da pesquisa:

“A escola tem um papel fundamental na formação de conceitos científicos, pois os conhecimentos são hierarquizados, sistematizados e exige que seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno que só será eficiente se houver reconstrução do saber. É preciso buscar na estrutura cognitiva dos alunos as ideias relevantes que servirão como o ponto de partida para o que se quer ensinar”.

“A partir dos diálogos durante e após os acompanhamentos semanais, evidenciou-se que os conteúdos têm mais chances de serem compreendidos se os professores se perceberem como agentes de mudança, ao se comprometerem politicamente com a tarefa de ajudar a construir sujeitos sociais críticos e bem informados”.

“Ao aceitar ter minha trajetória pesquisada, surgiu uma interrogação: o que é ser um bom professor? No decorrer de muitos anos de sala de aula, seria o reconhecimento de “ótimo” por várias pessoas – professores, alunos, pais de alunos, gestores educacionais, equipes, técnicos pedagógicos da escola, bom índice de aprovação. Durante os encontros e diálogos compreendi que o bom professor é o que faz uso do “saber escolar” em defesa de uma vida mais humana e mais digna, sendo o compromisso do professor com o aluno e com a sociedade o norteador da sua prática”.

Comprendemos que o trabalho do professor resulta de um conjunto de ações intencionais que visa a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade para o desenvolvimento intelectual de seus alunos para sua integração consciente ao mundo no qual vive.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem a professora salienta que:

“Valorizando o saber do aluno percebe-se um duplo aspecto: o ideológico e o psicológico, ou seja, a aprendizagem é facilitada quando o aluno já tem na sua estrutura cognitiva elementos com os quais o professor possa trabalhar”.

Dessa forma, na perspectiva teórica adotada, a investigação só faz sentido se o próprio pesquisado estiver em atividade de pesquisa, esse foi nosso objetivo durante todo o tempo, colocá-la em atividade. Ao vê-la objetivar o papel da escola, dos conteúdos escolares, do aluno, das políticas públicas educacionais e seu próprio papel enquanto professora vimos que sua fala é movida por uma intencionalidade - “ a defesa de uma vida mais humana e mais digna” - a ser alcançada por meio da educação.

A professora nos mostra que ao longo do desenvolvimento da pesquisa ela vai apresentando indícios de transformação da sua relação com o conhecimento:

“A experiência vivenciada revelou de forma perspicaz que o ensino é dado a quem pretende ensinar pessoas com dedicação, que apesar de tudo no atual processo no qual se encontra a escola pública, há ainda possibilidades de realizar um trabalho sério e comprometido, não se tratando de algo como vocação ou dom e sim obra consciente que vem se construindo, dialeticamente ao longo dos anos e que cada degrau ofertado contribui sobremaneira ao desafio de ensinar, assim como a vivência da investigação e construção da obra, “O trabalho pedagógico em uma pesquisa sobre e com o professor da educação básica”.

De acordo com Moretti, Asbahr e Rigon (2011), o trabalho pedagógico caracteriza-se pela relação direta com o conhecimento e, acreditamos que o conhecimento só é possível na *práxis*.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre rede e escolas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, p. 747-768, 2008.

BARRA, A. S. B.; MORAES, R. A. Proinfo, formação de professores e a informática em Goiânia. *Educação Profissional*, Brasília, v. 1, p. 89-98, 2006.

BARRETO, R. G. (Coord.). *Educação e tecnologia (1996-2002)*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

_____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003.

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] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

CARDON, D. A inovação pelo uso. In: AMBROSI, A; PEUGEOT, V; PIMENTA, D. (Orgs.). *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre a sociedade da informação*. Tunes: C&F Editions, 2005. p. 309-341.

COSTA, V. A.; LEME, E. S. Tecnologia na educação. Desafios à formação e à praxis. *Revista Iberoamericana de Educação*, Madri/Buenos Aires, n. 65, p. 135-148, 2014.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). *Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação*. Goiânia: Kelps, 2015.

ECHALAR, A. D. L. F.; MALAQUIAS, A. G. B.; BUENO, D. C.; MORAES, M. G.; NASCIMENTO, N. A. As práticas de professores quanto ao uso de tecnologias. In: ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). *Ecossistemas e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação*. Goiânia: Kelps, 2015, p. 85-102.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: EVANGELISTA, O.; SANTOS, A. S. B. (Orgs.). *Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola*. 1a ed. Florianópolis: NUP/UFSC, 2014, v. 1, p. 137-151.

_____. Qualidade da Educação pública: Estado e Organismos Multilaterais. In: LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. 1ed. Goiânia: CEPED; América; Kelps, 2013, p. 13-46.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FACCI, M. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores associados, 2004. 292 p.

FEENBERG, A. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (Org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/ Centro de Desenvolvimento Sustentável. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos Primeira Versão: CCTS -

Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. v. 1, n. 3, 2010. p. 39-51.

FEENBERG, A. *(Re)penser la technique. Vers une technologie démocratique.* Anne-Marie Dibon (Trad.). Paris: Éditions La Découverte. 2004.

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

GATTI, B. A.; SÁ, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.* Brasília: UNESCO, 2011.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, *Anais...* 2006.

MARTINS, L. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Unesp / Cultura Acadêmica, 2010.

MAUÉS, O. C. A Agenda da OCDE para a Educação. A formação do professor. In: GARCIA, D. M. F.; CECILIA, S. (Orgs.). *Formação e profissão docente em tempos digitais.* Campinas: Alínea, 2009, v. 1, p. 15-39.

MORAES, R. A. A Política Educacional de Informática na Educação Brasileira e as Influências do Banco Mundial: do Formar ao ProInfo: 1987 a 2005. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR, 7, 2006, Campinas. Navegando pela História da Educação Brasileira. *Anais...* 10 a 13 de julho. CD-ROM. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 1-20.

_____. A Política de Informática na Educação Brasileira. Do nacionalismo ao neoliberalismo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 7-30, 1999.

MORETTI, V. D.; ASBAHR, F. S. E.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade*. v. 23, n. 3, p. 447-485, 2011.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Orgs.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana*. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2012. v. 1, p. 283-294.

SÁ, R. A.; ENDLISH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 63-71, 2014.

SANCHO, J. Tecnologias digitais, formação de professores e contextos escolares: novos desafios, velhos problemas. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 3-14, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Ceovana Mendonça Lunardi Mendes, Juan Casanova Correa e Martha Kaschny Borges.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

INICIAÇÃO À METODOLOGIA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: FOCO NO TCEM

Iris Oliveira de Carvalho¹; Rosana
Beatriz Garrasini Sellanes²

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação realizada na disciplina eletiva de Metodologia Científica, ministrada no núcleo flexível do Ensino Médio, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás. Esta disciplina é ministrada com o intuito de instrumentalizar os alunos do segundo e terceiro anos para realizarem seu Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM). Neste sentido, objetivamos verificar os benefícios das aulas de Metodologia Científica para o desenvolvimento deste trabalho e como mecanismo para despertar o interesse pela investigação durante seu processo de iniciação à

-
- 1 Graduada em Letras pela UFG (1999), mestrado em Letras e Linguística/UFG (2003). Atualmente é professora efetiva de Língua Estrangeira Espanhol no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. E-mail: irisoc@uol.com
 - 2 Graduada em Letras pela PUC (2006), mestrado em Ensino na Educação Básica/UFG (2015) e atua como professora efetiva de Língua Estrangeira Espanhol no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. E-mail: garrasini@gmail.com

pesquisa na Educação Básica. Foram analisados quatro estudantes concluintes do Ensino Médio, no ano de 2016. Durante a investigação observamos seu desenvolvimento nas aulas, suas percepções prévias e posteriores à realização da disciplina, conclusão e defesa de seu TCEM. Assim, a partir desta investigação, percebemos a importância da instrumentalização para a realização do trabalho de pesquisa e como esses estudantes se sentiam ao final desta etapa e prestes a ingressar na Universidade. Verificamos também os benefícios da disciplina de Metodologia Científica para a tomada de consciência de que o caminho para o conhecimento provem da investigação. Também, na visão dos alunos, ser um pesquisador e realizar pesquisa é algo que se aprende e se leva para a vida toda. Como concluintes do Ensino Médio, a disciplina e o processo de escrita, a investigação e a defesa fizeram com que os participantes melhorassem a sua autoestima e confiança, além de torná-los mais eficientes para trabalhos investigativos na Universidade.

Tantas críticas se faz a Educação Básica (EB) no Brasil, e ainda os relatos de sucateamento da escola pública e a desmotivação de professores e alunos chegam a todo instante aos nossos ouvidos. Modificar a educação não é tarefa fácil e muitos até já desistiram de fazê-lo. Entretanto, não podemos negar que nossos alunos têm direito a uma escola de qualidade e nós, professores também. Neste sentido, pequenas ações e bastante criatividade podem começar a delinear algumas mudanças neste sombrio cenário que vivemos. Inserir trabalhos de pesquisa ainda na Educação Básica, pode trazer uma mudança de postura dos alunos, de receptores para produtores de conhecimento. Viabilizar a pesquisa ainda durante a instrução básica, poderá estimular a autonomia para aprender a aprender e aprender a refletir sobre o que se aprendeu, auxiliando no processo de mediação do conhecimento e da criticidade na Universidade.

No Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás, os alunos do Ensino Médio (EM) possuem um currículo diferenciado com 480h de

disciplinas eletivas em um núcleo livre e defendem um Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM) para obter seu certificado. Uma das disciplinas eletivas ministradas no núcleo livre é a de Metodologia Científica que prepara os alunos para a realização do TCEM. No ano de 2016, acompanhamos quatro alunos concluintes do EM, durante a realização da disciplina eletiva, do desenvolvimento de suas pesquisas e da defesa de seu TCEM. Os dados foram coletados por meio de dois questionários e duas entrevistas: ao final da disciplina e após a defesa do TCEM.

Assim, este estudo de caso de base qualitativa se justifica pela necessidade de incentivar o desenvolvimento de pesquisas ainda no EM. E para tal, a disciplina de Metodologia Científica procura auxiliar o aluno na escolha de seu objeto de estudo, na delimitação deste e na organização dos resultados encontrados por meio da investigação. Portanto, o nosso intuito é dar voz ao estudante para que saibamos se os conteúdos trabalhados e a orientação para a execução, escrita, organização e apresentação da pesquisa estão de acordo com o que é definido para a realização do TCEM.

O objetivo principal deste estudo foi verificar os benefícios das aulas de Metodologia Científica para o desenvolvimento do TCEM e como um mecanismo para despertar o interesse pela investigação durante seu processo de iniciação à pesquisa. Também analisar a opinião dos alunos sobre os conteúdos estudados, saber qual a maior dificuldade encontrada por eles durante as aulas e, por fim, em que medida a disciplina supriu as necessidades e alcançou os anseios iniciais dos estudantes.

Este artigo apresenta como aporte teórico as concepções sobre a importância da iniciação científica, as contribuições sobre a pesquisa no EM, bem como o Projeto TCEM e a disciplina de Metodologia Científica. Em seguida, explicitamos a metodologia para coleta dos dados, o perfil dos participantes e, ainda, apresentamos e analisamos os dados encontrados. Por fim, fazemos nossas considerações finais.

IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

De acordo com Moura; Barbosa e Moreira (2010), o incentivo à formação do aluno pesquisador reforça a crítica à escola tradicional, que se limita a formar discentes para dominar determinados conteúdos e não pensadores, que reflitam e proponham soluções para problemas e questões atuais, e que saibam trabalhar e cooperar entre si. Desta forma, o aluno da EB quando incentivado a pesquisar extrapola a barreira daquele com postura de receptor de conhecimento, para aquele que produz conhecimento, que confirma e reflete sobre os resultados de suas investigações. Para Teixeira (2012, p. 17),

é preciso compreender os diversos caminhos para a construção do conhecimento para podermos compreender as novas modalidades de trabalho que iremos fazer, as novas atitudes que necessitaremos ter e as novas exigências que o meio acadêmico nos fará.

Certamente, um desafio para educadores e alunos é a construção de uma postura investigativa ainda na EB, como forma de expressão e produção do conhecimento.

Segundo Pinzan e Lima (2014) é difícil se desatrelar à ideia de que a construção do conhecimento é função das instituições de Ensino Superior. Entretanto, é necessário perceber as instituições de EB como uma possibilidade de ampliação do âmbito da pesquisa, do contrário, limitaremos a escola a uma reprodutora do conhecimento, e alargaremos os abismos que mantém sustentada a perspectiva do analfabetismo científico antes do Ensino Superior, pois é preciso consciência de que a produção e disseminação do conhecimento científico cria e recria novos cenários.

Ainda segundo as autoras, os jovens têm sofrido uma pressão exercida pelo consumismo precoce, já que, os índices de evasão escolar demonstram que eles estão deixando os estudos para trabalhar e satisfazerem os desejos que a sociedade impõe. Assim,

a partir da força exercida pelo consumo aos jovens, devemos ter em mente que a escola não é apenas uma porta de entrada para o ingresso às Universidades por meio do vestibular ou do ENEM, ela deve ser muito mais do que isso.

Damon (2009) afirma que a escola deve se preocupar com o desenvolvimento integral do estudante. Nas escolas os estudantes formam as habilidades básicas, não obstante, deixam a desejar na possibilidade de que vislumbrem outros caminhos significativos muito além de “ganhar um salário” e busquem uma carreira universitária que lhes proporcione formação humana. Desta maneira, a escola deve trabalhar com o indivíduo de forma global, desenvolvendo sua subjetividade, caso não seja possível, deverá, ao menos, levar em consideração sua natureza fundamental na formação humana do educando.

Portanto, segundo Pinzan e Lima (2014), a iniciação científica pode fazer com que os alunos olhem para o futuro e percebam novos horizontes como o desenvolvimento de pesquisas. Pode, também, evitar a evasão escolar para uma inserção precoce e precária no mercado de trabalho e, ainda, subsidiar e preparar os alunos para o mundo científico, diminuindo os preconceitos contra o contexto e rigor científico, resistência às teorias e métodos, desinteresse por discussões teóricas e conceitos complexos. Os alunos poderão observar e vivenciar que a lógica do mundo científico é diferente da lógica de mercado, que apesar de demandar mais tempo, de ser mais criteriosa e trabalhosa, a pesquisa científica não é algo inferior e pode trazer mais satisfação.

Após essa breve reflexão sobre a iniciação científica, apresentamos alguns pressupostos sobre a Metodologia Científica no Ensino Médio.

A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO

O ambiente propício para a aprendizagem deve caracterizar-se pelo trabalho colaborativo. Trocar informações, planejar as ações

na pesquisa, na exploração e na investigação teórica são importantes para a produção do conhecimento. Nesta perspectiva, ensinar para a pesquisa não deixa mais espaço para o ambiente tradicional de aprendizagem em que os alunos trabalham isolados, individualmente, passivos, num contexto artificial (FULLAN, 1999). Adotar ações pedagógicas que envolvam a investigação científica é assumir a construção do conhecimento considerando uma dúvida já existente. A partir daí, poderemos propor possibilidades para modificá-lo, ampliá-lo ou substituí-lo e talvez tenhamos a resposta às questões existentes.

Para Severino (2007, p. 25), o conhecimento é

a construção do objeto que se conhece, e a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor dos produtos do conhecimento.

De acordo com a perspectiva do autor, um ambiente de aprendizagem que possibilite a construção do conhecimento, a partir da pesquisa na EB, pode desmistificá-la e torná-la algo cotidiano e necessário na vida dos estudantes e futuros universitários. Mas, o que estamos entendendo como pesquisa? Como se faz uma pesquisa?

Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995) para iniciar um trabalho de pesquisa é necessário formular uma questão inicial. Nesta questão, o pesquisador tentará expressar o mais claramente possível o que busca observar, elucidar e compreender. Ainda segundo os autores, a coleta e análise dos dados têm como objetivo responder a uma questão inicial e testar hipóteses. Trata-se de verificar se as informações obtidas correspondem aos resultados esperados. Entretanto, a realidade é sempre mais complexa que as respostas que esperamos encontrar. Portanto, a análise tem a função de interpretar também fatos ou fenômenos não cogitados. Desta forma, será possível propor modificações ou outros caminhos para pesquisas futuras.

Essas e outras questões um aluno de EB ou um aluno universitário poderá entender e colocar em prática se for orientado para tal. Neste sentido, a pesquisa se converte em um suporte necessário para o desenvolvimento intelectual e acadêmico do estudante.

Para Demo (2011, p.14) é fundamental “tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano” para professores e alunos. É necessário desfazer a premissa de que pesquisa é algo especial realizado por pessoas especiais. Por essa razão, o professor não se vê pesquisador, já que entende que o pesquisador é uma pessoa complicada e que faz algo complicado. Para o aluno, pesquisar é “uma fantasia, uma megalomania, uma extravagância”.

Afirma ainda Demo (2011, p. 12) que a pesquisa não é privilégio apenas de mestres e doutores e que o espírito da pesquisa deve perpassar de maneiras diversas pelos vários estágios do desenvolvimento intelectual. “Tanto o doutor quanto a criança na educação infantil podem praticar o mesmo espírito”, ressaltando que os resultados serão distintos. Embora, esta distinção não esteja no nível de sofisticação do texto ou do estudo, “cada estágio se realiza dentro de seu horizonte próprio”. Ainda assim, “tanto o doutor pode realizar uma pesquisa preliminar (malfeita, incipien-

te, inacabada), quanto a criança pode surpreender com extrema sofisticação (superdotada, particularmente motivada, genial) ”.

Outra providência importante, resalta Severino (2007), é retirar do professor o pedestal de orientador que impõe o que será feito. E, assim, apresentar-se como orientador de um trabalho coletivo e de escolha individual do aluno. Isso, não implica em perder a autoridade, mas atribui ao aluno o pertencimento de sua escolha de pesquisa e lhe confere competência para decidir de que maneira conduzir seu estudo com base nas orientações do professor.

No próximo tópico trazemos esclarecimentos acerca do Projeto TCEM e da disciplina de Metodologia Científica.

O PROJETO TCEM E A DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA

O CEPAE, antigo Colégio de Aplicação, foi criado em 1968 e funcionava como um órgão suplementar da Faculdade de Educação. Em 1994, passou a chamar-se CEPAE e a vincular-se à Pró-reitora de Graduação. Atualmente, são cerca de 765 alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Também, são ofertados cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. As vagas da EB são preenchidas através de sorteio público, realizado anualmente para todas as etapas e não existe reserva de vagas para nenhum segmento específico.

O EM possui um formato diferenciado, com aulas no núcleo básico (matutino) e no núcleo flexível (de segunda a quarta, no turno vespertino). As disciplinas do núcleo flexível do EM (disciplinas eletivas obrigatórias e optativas) são ofertadas semestralmente. Os estudantes devem integralizar, ao final do EM, 480 horas de disciplinas eletivas (quatro por ano). Ainda neste formato diferenciado, para concluir o EM no CEPAE, os alunos devem desenvolver um trabalho de conclusão ao final do curso, o TCEM. O objetivo deste trabalho de conclusão é oportunizar a inserção do estudante em um Projeto de iniciação científica e sua familiarização com a estrutura de trabalhos acadêmicos. Para

garantir a organização do processo foi criada a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, que pertence à matriz curricular do EM, sendo obrigatória para a conclusão deste. Esta disciplina compreende o esclarecimento de todo o processo que envolve o TCEM e da orientação realizada por um professor efetivo do CEPAE, porém não inclui nenhum tipo de orientação específica e estrutural do trabalho, ficando esta tarefa a cargo do professor orientador ou do aluno.

Para auxiliar no processo de escolha do tema, de desenvolvimento dos objetivos, de familiarização com a estrutura do trabalho acadêmico e garantir subsídios para a elaboração, a escrita e a pesquisa foi proposta a disciplina de Metodologia Científica. O primeiro ano (2014) da disciplina foi ofertada por um professor do departamento Artes, porém com outras características das que foram relatadas neste trabalho. No ano seguinte (2015), a disciplina passou a ser oferecida pelos professores do departamento de Língua Estrangeira – Espanhol, até o presente momento. A Metodologia Científica é uma disciplina do núcleo flexível, ofertada no primeiro semestre de cada ano letivo. Podem inscrever-se nesta disciplina alunos dos segundos e terceiros anos do EM. Como foi mencionado anteriormente, a via de ingresso ao CEPAE é o sorteio, para todas as séries, inclusive o terceiro ano do EM. Para os ingressantes na última série do EM, é uma situação inesperada ter que realizar três disciplinas eletivas e um TCEM. Apesar de serem esclarecidos no ato da matrícula, esses estudantes não têm nenhuma noção de iniciação científica, entretanto, suas expectativas e a de seus pais é de que o CEPAE pode prepará-los melhor para o ENEM ou vestibular, embora esse não seja o objetivo da escola. Assim, durante a disciplina de Metodologia Científica, os estudantes novatos têm a oportunidade de entender melhor os processos de desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, bem como, os trâmites para a escrita, a formatação e a defesa do TCEM.

A seguir apresentaremos a metodologia utilizada para a coleta de dados desta investigação e também, o perfil dos estudantes da disciplina de Metodologia Científica que participaram deste estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de base qualitativa, que teve como intuito verificar os benefícios das aulas de Metodologia Científica para o desenvolvimento da iniciação científica de alunos do Ensino Médio na elaboração e conclusão do TCEM. Os dados foram coletados durante o ano de 2016, terceiro ano da disciplina de Metodologia Científica, no Núcleo Livre do Ensino Médio, em uma escola pública federal da região norte de Goiânia.

Se constitui como um estudo de caso, pois investiga um grupo de alunos, em um contexto específico e com interesses semelhantes, observando seu cotidiano na disciplina, opiniões e seu desenvolvimento intelectual. E também é uma pesquisa qualitativa, já que procura explicar o porquê das coisas, explorando o fenômeno onde ele ocorre sem quantificar os dados. Para constatar os resultados deste tipo de pesquisa são importantes relatos do que ocorreu, observações e a opinião dos sujeitos participantes.

Na disciplina de Metodologia Científica estavam inscritos 30 alunos dos 2º e 3º anos do EM. A disciplina teve carga horária de 40h e os encontros foram semanais com 1h30 de duração. Durante as aulas os alunos refinaram o tema do trabalho, estabeleceram seus objetivos com a investigação, refletiram sobre a justificativa para a escolha do tema, escolheram o formato em que seria apresentado, e também receberam orientação sobre formatação e normas da ABNT. Outros conteúdos trabalhados versaram sobre as fontes de pesquisa, a ética, a coleta de dados e os tipos de pesquisa. Especificamente sobre o TCEM foram trabalhadas as partes essenciais (introdução, referencial teórico, apresentação e análise

de dados, considerações finais e referências, apêndices e anexos, figuras, gráficos e organização da apresentação oral).

Para este estudo foram analisados 4 alunos dos 3º anos que deveriam defender o TCEM até o final do ano letivo. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa, dois questionários e duas entrevistas. O questionário inicial teve o objetivo de traçar o perfil dos estudantes, conhecer o seu tema e saber o que esperavam da disciplina de Metodologia Científica. O questionário final buscou saber a opinião dos alunos sobre os conteúdos estudados, saber qual a maior dificuldade encontrada por eles durante as aulas e por fim, em que medida a disciplina supriu as necessidades e alcançou os anseios iniciais dos estudantes. As entrevistas foram utilizadas para confirmar e ampliar as respostas dadas nos dois questionários aplicados e as percepções dos alunos após a defesa do TCEM.

Afim de garantir a despersonalização dos estudantes foram utilizadas as nomenclaturas: E1, E2, E3 e E4. Para traçar o perfil dos participantes, apresentamos, a seguir, a Tabela 1.

Estudante	Idade	Estuda na escola desde
E1	18 anos	2016
E2	17 anos	2010
E3	16 anos	2009
E4	18 anos	2015

Tabela 1 – Perfil dos estudantes

Verificamos que os estudantes possuem idades entre 16 e 18 anos, dois são alunos da escola há 5 anos ou mais e dois ingressaram recentemente na Matriz Curricular diferenciada.

No próximo item nos ocuparemos da apresentação dos dados coletados e sua análise, tendo em vista a opinião dos participantes manifestada nos instrumentos de coleta utilizados e na teoria mencionada anteriormente.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A escolha do tema é o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa e a maior parte dos alunos chega na disciplina de Metodologia Científica sem ter esta escolha bem definida. Por esse motivo é realizada a sondagem no questionário inicial. Além de conhecer o centro de interesse dos alunos, a professora pode auxiliar na delimitação do tema e dos objetivos que nortearão o trabalho. Durante a primeira aula da disciplina de Metodologia Científica os alunos responderam ao questionário inicial que estabeleceu o seu perfil (apresentado anteriormente na metodologia) e explicitou o que os alunos pretendiam cursando a disciplina. Nos trechos abaixo verificamos as expectativas dos quatro participantes.

Trecho 1 – E1 “Espero que essa disciplina me ajude a escrever meu TCEM, por que eu não tenho experiência com trabalhos científicos. Por ser novato e vir de escola pública estadual tenho muita dificuldade para escrever e organizar minhas ideias. Nunca fiz uma pesquisa desse jeito com orientador e defesa. Confesso que estou muito preocupado e quero aproveitar ao máximo as aulas para suprir as minhas dificuldades”.

Trecho 2 – E2 “Desde o ano passado os professores vêm explicando o TCEM pra nós alunos e eu tenho tentado me manter tranquila para poder desenvolver a minha pesquisa da melhor maneira. Estou segura do meu tema, porque é um assunto que eu gosto, que é do meu interesse. Acredito que essa disciplina vai ajudar no desenvolvimento da pesquisa e na organização do trabalho. Sabendo o que vai fazer o aluno fica mais tranquilo e seguro para desenvolver a pesquisa”.

Trecho 3 – E3 “Espero que a disciplina metodologia científica me ajude a conhecer mais sobre pesquisa e trabalho científico. Meu irmão também estudou aqui e está na faculdade agora, ele

disse que se tivesse TCEM na época dele teria sido mais fácil fazer os trabalhos e as pesquisas que a universidade exige. Com certeza eu tenho sorte de estudar aqui e poder ter essa experiência. Vai dar trabalho porque é a primeira vez, mas na faculdade eu já vou saber”.

Trecho 4 – E4 “O meu sonho era estudar aqui pelas oportunidades que a escola oferece, mas eu estou com muito medo do TCEM. Eu achava que a minha outra escola era boa, mas eu percebi que os alunos daqui sabem muita coisa que eu não sei. Tenho que me esforçar para acompanhar, escolhi essa disciplina para me ajudar nesse trabalho, porque eu nunca fiz pesquisa, nunca tive orientação para fazer pesquisa e nunca defendi um trabalho para uma banca. Espero aprender tudo que é necessário para me sair bem no TCEM”.

A partir do relato dos estudantes verificamos que eles esperam receber toda a instrumentalização para a escrita e o desenvolvimento das suas investigações científicas. Os alunos novatos que entraram mais recentemente na escola, E1 e E4, gostariam que a disciplina suprisse as lacunas trazidas das outras instituições e demonstrem muito receio do TCEM. Os alunos veteranos, E2 e E3, que já estudam a mais tempo na escola, estão mais familiarizados com a proposta e engajados no processo. E3 ressalta ainda, a visão do irmão mais velho que também estudou na escola, mas não passou pela experiência do TCEM, e expõe a opinião dele sobre a importância dessa proposta antes de ingressar na Universidade.

Os relatos reforçam as afirmações de Pinzan e Lima (2014) quando apontam a dificuldade de desatrelar a ideia da construção do conhecimento somente no Ensino Superior. É necessário que se perceba a EB como uma possibilidade a mais de ampliação do âmbito da pesquisa, do contrário, estaremos aumentando o abismo que existe entre a EB e o Ensino Superior.

Ainda no questionário inicial os alunos responderam sobre a escolha do tema para a realização do TCEM e sobre a oportunidade de trabalhar com um assunto do seu interesse. Nos trechos abaixo vamos conhecer a opinião de cada um sobre esse aspecto.

Trecho 5 – E1 “Eu acho que poder escolher o tema do TCEM ajuda muito, porque você vai pesquisar aquilo que você gosta. Na minha escola eu só fiz trabalhos sobre os temas que os professores escolhiam. Muitas vezes eu não gostava da matéria ou do tema e era muito chato realizar a pesquisa. Agora eu vou falar sobre o que eu me interessa”.

Trecho 6 – E2 “Com certeza poder escolher a área de conhecimento é muito melhor. Você escolhe algo do seu interesse e tem menos chance de desistir do trabalho. Eu gosto de química e é certo que eu vou gostar do meu trabalho”.

Trecho 7 – E3 “Achei muito bom poder escolher o tema do trabalho. Tem muita matéria que eu não gosto e tenho dificuldade. Se eu não pudesse escolher e fosse obrigado a pesquisar sobre algum tema de matemática ou física eu ia ficar muito nervoso e chateado e a pesquisa não ia sair boa”.

Trecho 8 – E4 “Tudo é muito diferente nessa escola, até poder escolher o tema do trabalho o aluno pode. Eu participei de muitas semanas científicas na minha escola, mas a gente tinha que pesquisar o que estava escolhido para cada serie e apresentar pros outros alunos. É muito bom escolher o que eu quero pesquisar. Tenho uma ideia do tema e acho que vai ser legal pesquisar”.

Observamos nos relatos dos participantes que poder escolher, não apenas o tema, mas também a área de conhecimento, auxilia na manutenção da motivação para a pesquisa. Mais uma

vez para os alunos novatos, E1 e E4, essa é uma proposta diferente do que haviam vivenciado nas escolas de origem. Segundo os relatos, a escolha do tema foi positiva, pois incentiva o crescimento pessoal, o desenvolvimento da autonomia e uma aprendizagem mais significativa.

Fica evidente nos trechos acima o que afirma Severino (2007), que é necessário retirar do professor o pedestal de orientador que impõe o que será feito. E, assim, apresentar-se como orientador de um trabalho coletivo e de escolha individual do aluno. Segundo o autor, dar ao aluno essa oportunidade não implica em perder a autoridade, mas atribuir-lhe o pertencimento de sua escolha de pesquisa e conferir-lhe competência para decidir de que maneira conduzir seu estudo com base nas orientações do professor. E, ainda, desmistificar a pesquisa na EB, tornando-a parte da vida dos estudantes e futuros universitários.

O segundo questionário, aplicado ao final da disciplina, evidenciou quais as dificuldades dos participantes durante as aulas de Metodologia Científica. Nos trechos que seguem, os alunos elencaram os conteúdos ou partes do trabalho que tiveram mais dificuldade ou entenderam como sendo os mais complexos.

Trecho 9 – E1 “Fazer uma pesquisa não é fácil, porque tem muitos detalhes. Não sabia que os participantes da pesquisa têm que assinar um termo de consentimento. Que eu tenho que ser criterioso com as fontes de teoria, não pode ser de qualquer lugar da internet. Achei muito complicado as regras das referências, mesmo depois da aula acho que vou me confundir. Achei difícil a formatação do texto, fazer a citação, a diferença no espaçamento das partes do texto. Mas o que eu acho que vai ser complicado é fazer a análise dos dados, tenho medo de não saber o que dizer, mas vou seguir o que a professora falou de usar a teoria para explicar”.

Trecho 10 – E2 “Nossa, é muito complicado fazer pesquisa, se eu não tivesse feito essa disciplina eu ia ficar muito mais confusa. Ainda bem que tem as folhas que a professora deu em sala e eu guardei todas as atividades para me ajudar na redação final do trabalho. Sei que vou ter dificuldade para formatar o trabalho. Sei que quero fazer em forma de artigo e a professora enviou um modelo, isso vai ajudar muito. Não vou colher dados porque a minha pesquisa é bibliográfica, mas as referências são bem complicadas, também a citação. Ainda tenho dificuldade de saber se o site da internet é confiável, mas vou seguir as dicas da professora e pesquisar nas bibliotecas das universidades como ela explicou e usar os sites de revistas que ela enviou pra gente. Outro dia achei uma dissertação que falava sobre o meu tema, fiquei muito feliz”.

Trecho 11 – E3 “Estou muito feliz de ter escolhido essa disciplina, tenho todas as folhas que foram trabalhadas em sala e acho que se tiver dúvidas vou poder consultar. Meu orientador me emprestou alguns livros pra eu ler e estou fazendo o fichamento como aprendemos na sala. Meu irmão, está aproveitando minhas folhas no TCC dele e disse que está ajudando muito. O trabalho dele tem coleta de dados e ele fez o termo de consentimento porque eu falei que tinha que fazer. Na minha pesquisa não vou precisar, mas ele está me ajudando com a formatação porque eu não sabia usar o *Word*. As referências é complicado, mas o meu orientador disse que eu estou quase fazendo certo. Estou fazendo como vimos em sala todo autor que eu menciono no texto eu já escrevo o nome nas referências para não esquecer”.

Trecho 12 – E4 “Eu estou muito preocupada com a minha pesquisa, tenho dificuldade na formatação, a professora está me ajudando com a

escrita, mas eu ainda tenho problemas para formatar meu texto. Sempre acho que o dos outros está melhor que o meu, mas estou me esforçando. Queria ter estudado aqui desde o primeiro ano do EM, pra ter menos dificuldade. As referências são bem difíceis e eu esqueço de dizer quem é o autor da teoria, é falta de costume, nunca preoquepei com isso, mas agora tem que aprender a dizer que o autor falou, tem que mencionar a data. A citação ainda não sei fazer direito. Acho que pra mim eu ia precisar de dois semestres de metodologia para saber fazer direito”.

Na opinião dos estudantes os conteúdos mais difíceis foram: referência, citação, formatação, coleta e análise de dados e fontes de pesquisa. E1 menciona que vai colher dados e está com receio de não saber o que escrever, entretanto, cita o que foi mencionado em aula de que deve utilizar a teoria para fundamentar sua análise. E2 salienta a importância de ter a teoria trabalhada em sala para auxiliar na redação de seu TCEM e relata sua dificuldade em estabelecer a confiabilidade das informações encontradas na internet. E3 menciona novamente o irmão que se encontra cursando uma Universidade para evidenciar uma troca de informações que auxiliou a ambos, um recebendo instruções para formatar seu texto e o outro, a teoria trabalhada em sala. Por fim, E4 descreve o seu problema de escrita e novamente compara seu desempenho ao dos colegas, ainda, elenca suas dificuldades com as referências, as citações dos autores no texto e acredita que precisaria fazer a disciplina novamente para aprender tudo.

É possível observar aqui o que afirma Demo (2011, p.14), que é fundamental “tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano” para professores e alunos. É necessário desfazer a premissa de que pesquisa é algo especial realizado por pessoas especiais. Por essa razão, o professor não se vê pesquisador, já que entende que o pesquisador é uma pessoa complicada e que faz algo complicado. Para o aluno, pesquisar é “uma fantasia, uma

megalomania, uma extravagância”. Apesar desse sentimento, os relatos dos alunos revelam que para além das dificuldades, com orientação, colaboração e troca de informações é possível realizar pesquisa na EB.

Por fim, ainda no questionário final, os alunos responderam se os objetivos com a disciplina foram alcançados e se realmente estão desenvolvendo as investigações de seus temas. Nos trechos abaixo as respostas dos participantes.

Trecho 13 – E1 “Não tenho palavras pra dizer como essa disciplina foi importante pra mim. Principalmente por que vim de outra escola. Caí de paraquedas no terceiro ano e tinha que fazer trabalho de conclusão do ensino médio. Meu orientador estava comentando como eu melhorei, como eu estou mais consciente da pesquisa e de como temos que agir pra dar credibilidade para os dados. Não sabia nada de metodologia e de iniciação científica, mas as aulas me ajudaram a perceber que não é difícil, é trabalhoso tem que seguir as normas desde o começo, mas eu acredito que quando fizer na faculdade vou ter menos receio de não conseguir

Trecho 14 – E2 “Eu estava muito insegura no começo, mesmo sabendo como era o trabalho eu tinha medo de não conseguir fazer. A disciplina de metodologia me ensinou a fazer o TCEM, a professora sempre tirou nossas dúvidas sobre o trabalho científico. Durante a orientação o processo fluía mais porque eu estava entendendo o que a orientadora estava dizendo porque eu aprendi sobre o processo de pesquisa aqui nas aulas. Sei que não está perfeito ainda, porque é o meu primeiro trabalho, mas eu estou muito orgulhosa de mim e do que eu sou capaz de fazer se tiver orientação, se eu conhecer o processo”.

Trecho 15 – E3 “Eu estou muito feliz porque já consegui escrever a minha introdução aqui na disciplina. Posso mudar algumas coisas, mas a maior parte já está escrita. Também aprendi a organizar o que eu devo escrever na minha parte teórica, porque nós fizemos o esquema da teoria aqui na sala e o meu professor só acrescentou algumas coisas. Acho que agora eu posso dizer que eu estou no caminho para fazer pesquisa se for preciso. E agora eu sei formatar porque a professora explicou aqui e eu treinei em casa com o meu irmão”.

Trecho 16 – E4 “Como eu falei antes, eu tenho dificuldade com tudo, porque só tem um ano que eu estudo aqui. Vim de uma escola deficiente e ainda não sei escrever bem. Na minha opinião a disciplina me ajudou muito com essa questão de fazer pesquisa, se eu não tivesse feito a disciplina acho que ainda não teria escolhido o meu tema, não teria começado a escrever, a introdução já tem uma base, preciso melhorar o texto, mas tem muita coisa que eu vou aproveitar. Tenho que melhorar mais, mas agora eu já tenho uma noção do trabalho e as professoras estão ajudando aqui e na orientação. A professora falou que eu preciso acreditar em mim, que ninguém aprende sem errar. Aliás ela falou aqui na sala uma coisa muito legal, “não é erro é tentativa de acerto”, então eu vou tentando acertar até eu acertar de verdade. Não vou desistir de mim”.

Observamos na opinião dos estudantes uma postura mais otimista com o processo de escrita e desenvolvimento do TCEM. E1 está muito contente com o próprio progresso e repercute a opinião de seu orientador. Também menciona que a iniciação científica é trabalhosa mas abre um leque de possibilidades para novas investigações. E2 relembra sua insegurança inicial e salienta a importância de tirar dúvidas sobre o processo investigativo. Ou-

tro fato que se destaca na fala de E2 é a distância de conhecimento entre orientador e orientando que repercute em uma linguagem desconhecida para o aluno, mas que interfere diretamente na produção do trabalho. Nesse sentido, a disciplina de Metodologia Científica atuou de modo a inserir o aluno nesse novo contexto e facilitar o processo de orientação. Ao final, E2 menciona a mudança do sentimento, da incerteza ao orgulho de perceber que é capaz de realizar aquilo que se propõe. E3 sente-se feliz por já ter realizado a primeira versão de sua introdução e o esquema teórico para o texto. No último relato, E4 recorda toda a sua dificuldade de escrita e enfatiza o auxílio da disciplina no desenvolvimento de seu trabalho. Também é possível perceber uma postura mais otimista com a questão do erro, terminando com uma frase de auto incentivo.

Esses relatos corroboram com a afirmação de Moura; Barbosa e Moreira (2010), de que o aluno da EB quando é incentivado a pesquisar extrapola a postura de receptor de conhecimento e se converte em produtor de conhecimento, além de adotar uma postura mais reflexiva sobre os resultados e o seu desempenho.

Ao final do processo de escrita do TCEM, nos meses de novembro e dezembro, os alunos e seus orientadores fazem os últimos ajustes para então, marcar as defesas. Após a conclusão do trabalho e da defesa do TCEM realizamos entrevistas com os alunos, lembrando com eles as respostas dadas ao questionário inicial e final. Perguntamos aos participantes sobre as contribuições da disciplina de Metodologia Científica e como eles se sentiam após terem concluído a defesa do trabalho. Abaixo temos as respostas sobre o desempenho dos alunos.

Trecho 25 – E1 “Eu me lembro sim do que eu disse no começo, que eu era novato e que provavelmente teria muita dificuldade em realizar o meu trabalho. Que eu esperava que a disciplina de metodologia me ajudasse no TCEM. Agora que eu terminei eu quero dizer que essa disciplina me ajudou muito, foi um divisor de águas entre o E1

de antes e o E1 que defendeu o TCEM na semana passada. É uma sensação muito boa concluir isso na minha vida. Fechar o Ensino Médio com essa vitória. Aprendi muita coisa nessa disciplina, mas depois que ela terminou eu descobri que poderia aprender mais e fazer mais com as informações que eu tinha sobre fazer pesquisa e organizar um trabalho acadêmico. Só quero agradecer muito a professora, ao meu orientador e pedir pra ela continuar ajudando mais gente e perceber que é capaz assim como eu fui”.

Trecho 26 – E2 “Puxa, por onde eu começo? A E2 do início achava que conseguia disfarçar a insegurança, falando pra si mesma que ia ser tranquilo. Mas não foi fácil eu sabia que essa disciplina ia ser muito importante pra mim. Até a minha orientadora utilizou as folhas da metodologia para organizar o artigo dela. Eu percebi que o início é muito importante. Estabelecer os objetivos e fazer a estrutura do referencial teórico fez toda a diferença. Me senti mais segura para pesquisar e escrever, sempre lembrando de citar os autores. Eu reli tudo para escrever as partes do meu TCEM e estava tudo lá, a sequência. O modelo do trabalho que a professora passou ajudou muito sem ele seria difícil, porque cada um faz de um jeito e a banca elogiou a forma do meu trabalho. Outra coisa que ajudou muito foi ter apresentado no Conpeex eu ganhei experiência para a defesa e a apresentação que nós fizemos no *power point* para a professora na disciplina foi o alicerce para eu fazer os meus *slides* definitivos. Estou muito feliz com a minha defesa, com os elogios que recebi pelo trabalho e por tudo que eu aprendi esse ano sobre pesquisa”.

Trecho 27 – E3 “Me lembro de ter falado no início que eu queria que a disciplina me ajudasse a fazer a minha pesquisa. Ajudou muito, meu irmão também agradece vai defender o TCC essa

semana. O meu trabalho ficou muito bom, fiz o que eu queria pesquisar. Sobre a matéria que eu gosto. Já tinha feito a introdução durante as aulas e mudei pouca coisa, a estrutura da teoria ajudou muito, o professor me emprestou uns livros e eu pesquisei nos endereços que a professora mostrou na sala e achei dois trabalhos sobre o meu tema que ajudaram muito. Agora eu sei formatar o meu trabalho, porque aprendi aqui e meu irmão ajudou em casa. Se alguém me falasse o que ia acontecer na minha defesa eu não ia acreditar, muitos elogios e uma felicidade que não tem tamanho. Agora é só festa, fazer as últimas provas e aproveitar a formatura. Valeu muito a pena fazer essa disciplina, ajudou muito”.

Trecho 28 – E4 “Nossa, incrível estar aqui hoje falando da minha defesa. Eu me lembro que eu falei que tinha muitos problemas de escrita e olhando para trás eu tinha sim, mas eu não era tão ruim como eu pensava. Claro que precisou muito esforço, no começo eu queria escrever só 5 páginas, mas depois que eu escrevi a introdução eu comecei a pensar que eu podia escrever mais. A professora me ajudou muito, dando conselhos de procurar o setor de psicologia, ajudou muito a entender as minhas angústias. A O4 teve muita paciência para corrigir o meu texto e me ajudou muito a entender que eu podia fazer um artigo. Só eu não acreditava em mim. Na minha defesa eu me lembrei das dicas da professora para a apresentação e respirei fundo algumas vezes, levei água e segurei as mãos para não tremer. Aproveitei tudo da disciplina, principalmente as palavras de incentivo. Vou lembrar das aulas com muito carinho, porque me fizeram vencer as minhas dificuldades”.

Percebemos, nos trechos acima, que os alunos demonstram em seu discurso um sentimento de confiança em suas capacidades investigativas. Embora no início alguns tenham explicitado

uma certa incredulidade com o próprio desempenho, percebemos que apesar de ser uma atividade nova e desafiadora a autoestima de todos foi elevada pela defesa e comentários dos participantes das bancas. E1 relembra sua apreensão inicial com a questão de ser novato, mas ressalta todo seu crescimento e autonomia para pesquisar após o término da disciplina. Por fim, ressalta a importância da disciplina não somente na preparação para o processo investigativo, mas no encorajamento para concluir o percurso de pesquisa. E2 recorda sua aparente tranquilidade, entretanto em seu interior depositava muita responsabilidade para a disciplina de Metodologia Científica. O aluno salienta a importância do que foi trabalhado e ressalta a colaboração com a professora na socialização das orientações para a feitura do trabalho acadêmico. E3 observa que os seus anseios foram alcançados durante a disciplina e que alguns trabalhos realizados em sala adiantaram a escrita de seu TCEM. Seu maior desafio, a formatação, foi vencido e E3 se sente feliz por haver transposto mais essa etapa. E, finalmente, E4, que venceu seu ceticismo a respeito do próprio desempenho, reforça o discurso de que a disciplina auxiliou em seu crescimento investigativo e alicerçou o seu esforço em melhorar e superar o que havia se limitado a fazer.

Aqui vislumbramos as concepções de Pinzan e Lima (2014), de que a iniciação científica pode fazer com que os alunos olhem para o futuro e percebam novos horizontes com o desenvolvimento de pesquisas.

Os trechos deixam claro que realizar uma pesquisa científica não é uma tarefa simples, traz à tona insegurança e muitas dificuldades, como por exemplo, as deficiências de escrita formal, de leitura durante todo o processo de ensino-aprendizagem, da falta de experiência de falar em público e de lidar com questões éticas. Ter autonomia para escolher um tema é de fato motivador para os alunos, porém delimitá-lo, justificá-lo, assim como estabelecer objetivos e cumpri-los é uma experiência nova que produz muita

angústia, pois se trata de uma situação muito distante da bagagem trazida pelos alunos durante toda a sua vida acadêmica.

O relato dos alunos, após o término da disciplina e da defesa do TCEM, demonstra crescimento e superação em consonância com Damon (2009), que ressalta a importância do papel da escola de se preocupar com o desenvolvimento integral do estudante, de trabalhar com o indivíduo de forma global, desenvolvendo sua subjetividade, ou pelo menos levar em consideração sua natureza fundamental na formação humana do educando. Portanto, percebemos também a importância da Metodologia Científica, não apenas como mais uma disciplina no currículo, mas como possibilidade de desenvolvimento pessoal do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos relatos apresentados neste estudo, devemos considerar como positiva e benéfica a iniciativa de oferecer a disciplina de Metodologia Científica como instrumento que possibilita a construção de uma iniciação científica para os alunos da EB.

Atestamos os benefícios das aulas de Metodologia Científica como suporte para o desenvolvimento do TCEM. Percebemos que uma das maiores dificuldades dos alunos é o formato padrão do trabalho acadêmico e a ansiedade em aprender as normas para tal. Observamos ainda que os principais anseios para com a disciplina foram alcançados, mas para isso os participantes tiveram que lidar com os seus problemas de autoestima e falta de confiança em sua capacidade intelectual.

Em nossa opinião, aproximamos os alunos da disciplina ao conhecimento científico, considerando as normativas para trabalhos acadêmicos e proporcionamos a leitura de textos científicos de fontes fiáveis e a organização do conhecimento por meio de fichamentos e anotações. Além disso, os alunos desenvolveram a ética, a autoestima e os sentimentos de competência e auto eficácia-

cia, através de produção do TCEM e da apresentação de trabalhos em eventos científicos.

Ainda consideramos que essa iniciativa é limitada, visto que privilegia apenas um grupo de 30 alunos do EM, e não possui alcance no Ensino Fundamental, ela não acaba com o problema histórico, de nossa sociedade, que é não educar para a pesquisa.

Entretanto, podemos afirmar que por meio da iniciação científica é possível minimizar a distância entre a Educação Básica e a Universidade, e paulatinamente, aumentar o grupo daqueles que estão dentro desse contexto.

Neste sentido, gostaríamos de futuramente voltar nosso olhar de pesquisadoras para outras vertentes desta temática, como por exemplo a ótica do professor orientador, fazer um comparativo entre os alunos que participam da disciplina e os que não o fazem. Por fim, criar um modelo de multiplicadores entre os alunos para que auxiliem uns aos outros em seu TCEM.

Esperamos com este artigo inspirar a comunidade de educadores a criar iniciativas de iniciação científica em suas escolas e proporcionar aos alunos da EB a experiência de realizar estudos e pesquisas para que sejam socializadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- DAMON, W. *O que o jovem quer da vida?* São Paulo: Summus, 2009.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 9ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.
- FULLAN, M. *Change forces: the sequel*. London: Falmer, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F.; MOREIRA, A. F. O aluno pesquisador. In: *XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PINZAN, M. E.; LIMA, A. P. Iniciação científica na educação básica: uma possibilidade de democratização da produção científica. In: *IX EPCT*. Campo Mourão: UNESPAR, 2014.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 1995.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, E. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ANEXOS

Questionário Inicial - Metodologia Científica

Nome _____ idade _____

1) Série em que estuda:

2º ano ()

3º ano ()

2) Já tem ideia do tema de seu TCEM?

Sim () Não ()

3) Se sim, escreva o tema abaixo. Se não explique porque ainda não definiu seu tema.

4) Por que você escolheu realizar a disciplina Metodologia Científica? O que você espera aprender durante as aulas?

5) Em sua opinião quais os benefícios de poder escolher o tema do TCEM?

Obrigada por sua colaboração. As suas respostas nos auxiliarão para melhorar ainda mais essa disciplina e torná-la ainda melhor para subsidiar a pesquisa e a produção do TCEM.

Questionário Final – Metodologia Científica

Nome: _____

1) A disciplina chegou ao final. Em sua opinião algum conteúdo importante não foi ministrado?

Sim () Não ()

Se sim, qual ou quais?

2) Você acredita que os conteúdos trabalhados estão ajudando no desenvolvimento de sua pesquisa e do TCEM?

Sim () Não ()

Se não, qual ou quais as suas dificuldades?

3) De todos os conteúdos estudados qual você acredita ser mais difícil? Por

quê?

- 4) Em sua opinião a disciplina supriu as expectativas que você tinha ao iniciá-la? De que maneira?

Obrigada por sua colaboração. Ao final do ano gostaríamos entrevistá-lo(a) logo após a defesa de seu TCEM, para colher a sua opinião sobre as contribuições desta disciplina. Você poderia participar?

Sim () Não ()

Entrevista 1 – Metodologia Científica

Nome: _____
série _____

1) Tomando por base as suas expectativas com a disciplina Metodologia Científica, você acredita que ela contribuiu para diminuir as suas dúvidas e dificuldades com o TCEM?

2) Em sua opinião o que foi mais difícil de entender ou colocar em prática dentre os conteúdos estudados?

3) As atividades desenvolvidas durante a disciplina auxiliaram de alguma maneira o desenvolvimento de seu TCEM?

4) O que você acredita que vai ser mais trabalhoso de desenvolver para o seu TCEM?

Obrigada pela sua participação. Esperamos haver contribuído com subsídios metodológicos para o desenvolvimento de sua pesquisa, para escrita do texto e apresentação do seu TCEM.

Entrevista 2 – Metodologia Científica

Nome: _____
série _____

- 1) Você se recorda do que afirmou no questionário inicial da disciplina de Metodologia Científica sobre o que esperava aprender com a disciplina?
- 2) A partir do que foi dito por você como sendo os conteúdos mais difíceis ou complexos na disciplina, o que você conseguiu superar até agora?
- 3) Após a defesa de seu TCEM, como você se sente a partir do que ouviu dos membros da sua banca de defesa?

Obrigada pela sua participação. Esperamos que ao ingressar na universidade você continue fazendo uso do que aprendeu na disciplina e que o TCEM seja o primeiro de muitos trabalhos de investigação na sua vida.

OS EFEITOS DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Renata Herwig de Moraes Souza¹; Luzia Rodrigues da Silva²

INTRODUÇÃO

Nossa intenção nesse artigo é discutir sobre os efeitos da interação professor/aluno em aulas mediadas pelo gênero discursivo “Artigo de opinião”. Sabemos que o trabalho com esse gênero em sala de aula permite ao aluno transpor e validar sua argumentação sobre determinado tema. A partir dessa perspectiva, ressaltamos a relevância da posição do professor como agente mediador desse processo, por acreditarmos nas interações entre aluno/professor como fundante do processo de ensino/aprendizagem. A fim de orientar melhor este estudo, apoiamos nossa discussão nas concepções do filósofo russo Bakhtin (1995), por considerar a língua no seu valor ideológico e por enfatizar a ideia de que os sujeitos se constituem por meio da linguagem, vista por ele como prática social. Partindo

-
- 1 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, CEPAE/UFG; Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG; Bolsista – FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás. E-mail: renataherwig@hotmail.com
 - 2 Doutora em Linguística pela UnB e docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, do CEPAE /UFG. E-mail: luzro7@yahoo.com.br

dessa premissa, nossa análise centra-se na descrição dos efeitos da mediação do professor numa aula de Produção Textual, ressaltando o caminho percorrido pelo docente para provocar nos alunos os sentidos desejados durante os episódios de produção textual observados. Elegemos também como referencial teórico as contribuições de Antunes (2003; 2010), Geraldi (2013), Geraldi e Citelli (2011). Os pré-requisitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também serviram de base para nossas discussões. Trata-se de um estudo de caso em que adotamos como procedimentos a observação direta e o registro no Diário de Campo como uma forma de sistematizar e refletir os dados coletados, numa turma de 1ª série do Ensino Médio. Vimos por meio dessa proposta que a interlocução, instaurada na sala de aula, contribui para a construção de sujeitos capazes de agir e interagir em contextos e práticas sociais.

Com as frequentes discussões sobre as práticas de ensino no contexto escolar na atualidade, surgiu nosso interesse em pesquisar os efeitos da interação em uma aula ministrada pelo professor de Língua Portuguesa aos alunos do Ensino Médio. Essa motivação, entre outros fatores, se deve à nossa experiência como professora da rede municipal de ensino bem como à experiência com a disciplina de Estágio no Ensino Superior em que acompanhávamos os graduandos aos contextos escolares dos Ensinos Fundamental II e Médio para suas práticas de estágio. Em tais contextos, foi possível perceber as dificuldades que os discentes apresentam em produzir textos. Então, investigar os efeitos da atuação docente nas aulas de produção textual se faz necessário nesse estudo, justamente por acreditarmos na capacidade do indivíduo de se comunicar nas diferentes situações interlocutivas e por defendermos a práxis docente como mediadora desse trabalho dialógico.

Discutir questões que envolvem o ensino de produção textual requer compreender a posição do professor nesse processo, pois atuar em sala de aula exige desse profissional conhecimento, preparação e reflexão. Isso equivale dizer: o professor deve tornar-se es-

pecialista na área em que se propõe a atuar, ou seja, ser conhecedor das teorias que compõem o ensino de Língua Portuguesa.

Quanto ao processo de ensino/aprendizagem, tomamos como base os estudos de Geraldi e Citelli (2011) no que tange ao trabalho com a Língua Portuguesa partindo do uso do texto no contexto escolar. Em consonância com este pressuposto, defendemos que é por meio desse objeto de ensino que o professor produz os efeitos pretendidos em sala de aula, instigando os alunos à construção de sentidos e ao diálogo com diferentes vozes, fugindo assim do trabalho que apenas reconhece os aspectos superficiais da língua. Como enfatiza Antunes (2010), as atividades que giram em torno da língua devem partir do todo, para depois reconhecer nas partes os fenômenos interiores, provocados pelo uso dos recursos linguísticos e discursivos no texto. Assim, percebemos a necessidade de o professor promover o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento da capacidade leitora, tornando o aluno capaz de analisar o texto, identificando as informações e ideias presentes nele, estabelecendo relações entre o texto lido e os conhecimentos adquiridos.

Na defesa dessa visão, defendemos que o ato de dizer, como caminho usado pelo escritor, marca suas ideologias. Assim, esperamos que o professor de Língua Portuguesa consiga despertar no educando a percepção desse aspecto no texto, habilitando-o a capturar as intenções discursivas do locutor e dialogar com as diferentes vozes que podem se relacionar ao texto, sempre numa atitude de complementação ou resistência. Dessa forma, o texto passa a assumir a função dialógica, lugar onde os locutores e interlocutores se constituem como sujeitos ativos e interativos.

Por essas razões aqui expostas, o nosso ponto de vista para elucidar questões relativas ao processo de compreensão textual depende exclusivamente de uma interação entre aluno/professor. É claro que essa ação requer do produtor do texto, nesse caso o aluno, a definição de um projeto de texto contendo o que dizer. A partir disso, questionamos: como o professor, durante as ativi-

dades de leitura e escrita, constrói a posição dos sujeitos/alunos diante dos textos lidos? De que forma o professor, por meio das aulas, proporciona aos alunos condições de expor seu ponto de vista, compreender o olhar do outro e refletir sobre suas práticas ao produzir textos?

Para percorrer esse caminho, seguimos os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, com foco no estudo de caso, por entendermos que a aprendizagem é resultado das interações entre os indivíduos, nas quais produzimos conhecimento.

AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: CONCEPÇÕES E VISÕES DE LINGUAGEM

O que pretendemos nesse momento é discorrer sobre a posição do professor nesse processo de ensinar e aprender a produzir textos, sendo que a efetivação dessa proficiência requer desse profissional, muitas vezes, uma mudança de paradigma no ensino de produção textual aplicado nas escolas. Tal mudança pressupõe que o docente passe a incorporar nas aulas de Língua Portuguesa concepções de língua e linguagem com foco na interação, dando ênfase ao papel da linguagem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos através da valorização das práticas de escrita e compreensão dos textos lidos e produzidos.

Portanto, é importante que a escola trabalhe a produção textual a partir da visão interacional e reflexiva da língua, explorando competências comunicativas, mostrando aos alunos seu funcionamento em condições reais de uso e recepção. Nessa perspectiva, o texto passa a ser visto em sala de aula como fios ideológicos, permeados de vozes, como pressupõe o pensamento bakhtiniano. Logo, compreendemos a língua sob essa teoria, por ser constituída de valores, sendo inseparável do seu conteúdo ideológico. Para Bakhtin (1995), na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e receptor não tem nada a ver com a

visão de língua como sistema abstrato³, mas como ela se manifesta no contexto de uso.

Essa reflexão deixa clara a maneira abstrata como o trabalho com a língua vem ocorrendo nas escolas, pois, sem seu valor ideológico, torna-se vazia e sem significação. Ou seja, as tramas tecidas pelas articulações e combinações das palavras/língua servem como veículo para comunicação social. Então, por que tratá-la de fora das situações de interlocução? Esse questionamento nos faz refletir sobre a nossa proposta de estudo, em que optamos, como recorte, por apresentar apenas os efeitos da mediação e interação no que tange ao trabalho com o gênero textual “Artigo de opinião”.

Nesse estudo, compreendemos as atividades de linguagem com foco nas práticas interativas e defendemos a ideia de que, no processo comunicativo, essa interação não ocorre apenas face a face entre os indivíduos, mas envolve todo o processo de comunicação. Com esse viés, investigamos como o professor pesquisado constrói a competência discursiva dos alunos, se leva em consideração a necessidade dialógica dos alunos de organizarem sua comunicação, sua capacidade de perceber e reconhecer o outro nos textos.

Para Bakhtin (2011), sem interação não há desenvolvimento de competências discursivas, ou seja, a partir do momento em que os alunos conseguem perceber essa relação dialógica através dos enunciados presentes nos textos lidos e produzidos em sala de aula, entendem sua posição como locutor do texto, levando em conta o discurso do outro. Por meio dessa relação, vemos a necessidade de eles perceberem a posição do outro como sujeito social, o que precede o entendimento de como se dá o processo de comunicação. De acordo com Bakhtin (2011, p. 341), “o ser humano não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ele olha para os olhos de outro ou com os olhos de outro”. É nessa relação de sentido que o dialogismo ocorre, na relação entre locutor e ouvinte.

3 A expressão “sistema abstrato” refere-se aos estudos de Saussure (1975) quanto à valorização da língua enquanto forma.

É importante mencionar ainda que, para Bakhtin (1995), a dimensão dialógica vai além da comunicação entre duas pessoas, vista por ele como toda e qualquer comunicação verbal. Assim, podemos constatar, com base nesse autor, o valor ideológico da palavra, que se constitui nas interações sociais.

As posições assumidas e discutidas até o presente momento nos fazem pensar na atividade pedagógica desenvolvida pelo docente na escola, se é marcada pela determinação da concepção de língua e linguagem interacionista. Com essa posição, trazemos o pensamento de Antunes (2003, p. 40), que destaca que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. A tendência é o professor enfrentar barreiras para construir uma ação pedagógica pautada em tal princípio, pois isso demanda tempo, estudo e dedicação.

Acrescentamos ainda algumas considerações da referida pesquisadora no que tange à visão interacionista das práticas de escrita defendidas por ela. Antunes (2003) deixa claro que essa ação supõe o envolvimento entre os sujeitos.

Na visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o *tu*, com que dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. [...] Quem escreve na verdade *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo (ANTUNES, 2003, p. 46, grifos da autora).

Nesta citação, fica claro que o ato de escrever por escrever não tem gerado aprendizagem, isso demanda a marcação do interlocutor, devido ao fato de a escrita nas atividades de uso cumprir sua função comunicativa, ou seja, toda escrita responde a um pro-

pósito funcional. Então, para efetivação de um ensino de língua, temos que ver os alunos como sujeitos de sua aprendizagem e o professor como mediador desse processo de interlocução, pois a interação faz parte de toda atividade de linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Nesse contexto, percebemos as atividades de escrita como o lugar em que se realiza a linguagem, pois é por meio dela que interagimos socialmente. Então, o professor, ao atuar em sala de aula, precisa romper com a visão de escrita escolar sem leitor e sem destinatário, levando em consideração as modalidades de uso da língua, as práticas comunicativas, nas quais a escrita assume funções sociais. No tópico a seguir, apresentamos os efeitos da mediação do professor, em que se fez do texto o objeto de ensino/aprendizagem e em que se instaurou um evento de interação.

OS EFEITOS DE UMA AULA DIALOGADA

Como já especificado, nosso objeto de análise centra-se na investigação de um episódio de produção textual aplicado aos alunos da 1ª série do Ensino Médio. O *locus* investigado atende apenas a alunos do Ensino Médio, cuja missão é formar jovens, garantindo-lhes qualidade acadêmica, formação ética e cultural, bem como o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

No episódio que envolve a produção do gênero “Artigo de opinião”, o professor explora a leitura do texto de Marcos Bagno “**Que língua é essa? O mito e a realidade; o errado e o diferente; o eu e o outro**”, um trecho retirado do livro “Língua de Eulália”. Nesse momento de interlocução, o docente promove o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos quanto à temática sobre variação linguística. Para isso, usa como recurso os seguintes questionamentos:

*Quantas línguas são faladas no país?
O nosso país fala a mesma língua?*

Nessa situação de interlocução, o professor faz a leitura coletiva do texto e instiga os educandos a dialogarem com as ideias contidas nele. Durante a atividade, os alunos demonstram interesse ao assunto trabalhado, pois para eles não há nenhuma variedade linguística superior a outra. O docente deixa claro que a língua é única, somente os modos de falar são marcados por uma diversidade linguística, seja pelo nível de escolaridade, faixa etária, gênero, sexo, classe econômica, etc. Como enfatiza Geraldi (2013, p. 20, grifo do autor), as “*atividades linguísticas* são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto. [...]”. Podemos dizer que as situações de interlocução praticadas pelo docente em sala de aula são caracterizadas por ações que incidem sempre sobre o outro. Nesse jogo de comunicação, o docente apresenta aos alunos as ideias contidas no texto, fazendo inferências e deixando clara sua opinião sobre a visão de língua defendida pelo autor do texto explorado.

Além disso, ressalta também as informações contidas no material didático sobre as variáveis⁴ da língua que são determinadas pelo nível lexical, morfológico, sintático e semântico. Nessa parte da aula de produção textual, vimos que a ação docente pauta-se no pensamento bakhtiniano, pois a língua é vista por ele como um processo ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores, interação essa provocada durante os episódios de interlocução. O professor usa os textos do livro didático com a intenção de construir a criticidade dos educandos em relação à diversidade linguística presente na língua. Para Bakhtin (1995, p.92), o livro didático é uma ferramenta de comunicação verbal, pois no material estão presentes diferentes gêneros textuais que são marcados por sua linguagem e contextos específicos.

4 Para Mollica e Braga (2013, p. 11), uma variável é concebida como dependente no sentido de que o emprego das variantes é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social e estrutural. Assim, as variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.).

Com essa relação dialógica entre o livro/professor, o autor destaca que os textos presentes no livro didático são decorrentes de manifestações ideológicas que, ao serem usadas em sala de aula, provocam ou não a criticidade dos educandos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.21), é por meio da linguagem que expressamos nossas ideias, pensamentos e intenções, estabelecendo relações sociais em diferentes contextos de comunicação, representando a realidade da sociedade por meio das marcas linguísticas. Assim, interagir pela linguagem significa:

Realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Então, o professor, ao interagir com os alunos por meio do uso do texto do livro didático, mostra aos educandos que o discurso se organiza a partir de finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que ele tem sobre determinado tema. Com essa ação, o docente investigado mostra aos discentes a posição de Bagno, o autor do texto, sobre o trabalho com a diversidade linguística, pois nós sabemos que este estudioso é um defensor

da valorização da língua materna dos indivíduos na escola como identidade linguística.

Outro assunto discutido em sala é sobre a variação diacrônica⁵, com o docente mostrando que as evoluções que ocorrem na língua estão presentes nos jornais antigos, novelas de época e cantigas de amor, reforçando a ideia de que tais mudanças se dão devido ao processo de assimilação dos indivíduos e que a incorporação de novos vocábulos é de responsabilidade da Academia Brasileira de Letras. Ressaltamos essa visão quando o aluno questiona o professor sobre esse processo de evolução.

Professor: Quem é culpado pela evolução da língua?

Aluno: Somos nós, professor, porque a modificamos com nosso jeito de falar.

Após esse momento de diálogo promovido pelo professor em sala de aula, percebemos a intenção dele em fazer com que os educandos reconheçam as informações e ideias defendidas pelo autor do texto, deixando de ser uma atividade de leitura com foco apenas na decodificação dos códigos linguísticos para se tornar uma ação interlocutiva. A manifestação desse aspecto no texto é fundamental para as práticas de linguagem, não como uma interação face a face entre os sujeitos, mas nos atos verbais pretendidos, atuando o professor investigado como mediador dessa nova maneira de ver o texto. Como afirma Geraldi (2013):

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas. [...] (GERALDI, 2013, p. 17).

5 De acordo com Bagno (2007, p. 47), a variação diacrônica é a que se verifica na comparação entre diferentes etapas da história da língua.

Essa perspectiva nos faz constatar que as ações de linguagem praticadas pelo professor em sala de aula possibilitam aos alunos a compreensão do dizer do outro. Nessa relação dialógica entre aluno/professor, percebemos, nesse trabalho com o tema, que os alunos conseguem, por meio da mediação docente, perceber os sentidos pretendidos por Bagno ao escrever o texto. Na verdade, o que queremos dizer também, ancorados nos estudos de Geraldi (2013), é que todo tema se apoia nos recursos expressivos da língua para produzir significação. Para ele, essa instabilidade é gerada pela presença do outro, o que resulta na compreensão dos elementos ligados à situação de interlocução, aos recursos usados pelo locutor e interlocutor para estabelecer comunicação.

Ao prosseguirmos com essa discussão que envolve a leitura e o olhar do outro sobre o texto, observamos que a atividade de leitura em sala de aula contribuiu para o aprendizado coletivo dos educandos, uma vez que eles encontraram pontos/vozes presentes no texto para ampliar sua compreensão e produção textual. Isso fica claro quando o docente cria uma nova situação interlocutiva para fugir da superficialidade de algumas propostas de produção textual contidas nos livros didáticos. Para isso, apresenta outra proposta de escrita, pois ele entende que a ausência de interlocutores reais atrapalha o trabalho comunicativo em sala de aula, mas, mesmo assim, desenvolve com os alunos da 1ª série do Ensino Médio a produção do artigo de opinião que só tem um interlocutor real, o professor.

Para Bakhtin (1995), a palavra apoia-se no locutor e no outro, sendo necessário esclarecer aos alunos que eles não estão sozinhos e que podem marcar seu eu no texto, por meio de sua voz. Em relação aos estudos da palavra, o filósofo russo a relaciona com os aspectos ideológicos, pois para ele “[...] a palavra serve como indicador de mudanças” (p. 7), definindo a língua como “[...] expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (p. 7). Essa reflexão nos faz pensar no sentido da palavra permeada de diferentes vozes que se entrecruzam em detri-

mento das diferentes circunstâncias de interlocução. Para Bakhtin (1995), a palavra é concebida como “a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem” (p.15). Logo, notamos que sem interação em sala de aula não há desenvolvimento de competências discursivas, uma vez que o uso da língua no contexto escolar passa a configurar para o aluno o processo de comunicação social. Assim, configuramos o poder dialógico da palavra no texto, essa relação ocorre por meio do uso da língua em situações de interação verbal e em diversas esferas dialógicas.

Então, esse primeiro contato com o texto preparou a turma para iniciar sua produção, sendo que a escolha do gênero “Artigo de opinião” foi decisão do professor, pois a proposta do material didático focava a produção de um esquema do texto. É claro que, se essa produção tivesse acontecido, poderíamos entendê-la como preparação ou planejamento para atividade escrita. Em vez de produzir um esquema, o professor dá possibilidade de os alunos perceberem que tanto o texto de Bagno quanto o seu expressam opiniões distintas sobre o tema estudado. Entretanto, vimos que esse episódio de interação não é uma situação real de comunicação, mas uma forma encontrada pelo docente de apresentar a funcionalidade desse conteúdo em sala de aula, pois os alunos sentiram-se à vontade em ter o que dizer ao professor, tanto nas atividades orais como nas escritas.

Outro ponto a ser destacado é que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula promove a interação social, pois o professor, ao fazer escolha do gênero “Artigo de opinião” para as atividades de produção textual, aciona a função sociocomunicativa do texto. De acordo com Bakhtin (2011, p.12), “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Na visão dele, os gêneros funcionam como instrumento para construir uma ação verbal em

situações de comunicação social, sendo que esse novo modo de ver a linguagem presente nos gêneros faz com que o trabalho do professor em sala de aula explore o texto a partir de sua visão do texto como evento comunicativo, capaz de apresentar consistência argumentativa nas diferentes situações de produção e circulação.

Sabemos que a produção do gênero discursivo “Artigo de opinião” sustenta a construção de um ponto de vista, em que os participantes desse jogo de interlocução reconhecem e assumem a autoridade do que é dito, ou seja, essa autoridade é construída pela compreensão do dizer do outro, sendo os alunos nessa arena comunicativa capazes de atuar e agir em determinados contextos. Essa percepção favorece uma nova maneira de olhar sobre o dizer do outro no processo de interlocução dentro e fora do espaço escolar.

PALAVRAS FINAIS

A partir de leituras no decorrer dessa pesquisa, percebemos os efeitos de uma aula marcada pela mediação do professor que instaura a interação na sala de aula, fugindo, assim, de práticas voltadas apenas para reprodução de conteúdos. Notamos que o professor, ao usar essa metodologia, dá oportunidade aos educandos de se posicionarem em relação às ideias suscitadas a partir da leitura do texto, durante o evento comunicativo pesquisado.

No caso da aula observada, os alunos sentiram-se à vontade para participar das atividades de leitura, pois, sempre que indagados, deram seu ponto de vista sobre o tema explorado. Essas condições de interlocução favoreceram a constituição deles como sujeitos ativos e reflexivos, sendo capazes de agenciar as ideias contidas no texto. Esse trabalho discursivo do professor leva os alunos a perceberem que esse novo modo de enxergar o mundo está associado à língua como função social.

Apoiamos nossa reflexão no pensamento bakhtiniano por indicar pistas concretas para trabalhar com textos, vistos como princípio da atividade humana. Ao depararmos com as situações

dialógicas de preparação para produção textual, destacamos que o trabalho com a produção textual apenas como tarefa escolar não tem promovido aprendizagem. A possibilidade de mostrar aos alunos as inúmeras vozes no texto faz com que o professor, ao usar como método de ensino a interlocução na sala de aula, dê autonomia linguística e discursiva aos alunos.

Ressaltamos que a palavra do outro/professor e outro/livro didático é introduzida em nós de forma a considerar a expressividade da presença do outro, que, ao escrever o texto, seleciona e planeja sua ação discursiva, mesmo não estando presente nessa situação de interlocução.

Queremos, ainda, enfatizar que a marcação desse sujeito “autor” é marcada por escolhas lexicais e semânticas, sendo que as apreensões dos sentidos dados por meio do uso dessas escolhas marcam a identidade linguístico-discursiva do autor nesse jogo de comunicação. Nesse caso, o professor tenta mostrar aos alunos o pensamento de Bagno quanto à visão de língua como identidade linguística e cultural dos sujeitos.

De acordo com Geraldi (2013), uma investigação tendo como base metodológica a perspectiva bakhtiniana deve tomar como ponto de partida o uso da linguagem, com as interações verbais determinando as ações discursivas do sujeito durante o trabalho comunicativo. Sob esse ponto de vista, o professor investigado durante os eventos comunicativos mostra aos alunos os limites construídos no texto. Então, o trabalho com a leitura de textos se realiza nesse processo dialógico, tecendo fios para descrever os fatos da formação da Língua Portuguesa.

É nesse encontro entre as ideias contidas nos textos que os professores precisam mostrar aos alunos as estratégias usadas pelo outro (autor) ao escrevê-lo. Essa ação marca sua posição e identidade, pois vemos nesse estudo o texto como lugar onde se realiza e manifesta o pensamento. Com esse viés, Geraldi (2013) destaca que nesse processo de interlocução o leitor trabalha para

construir os significados do que já foi dito, desvendando o que está escondido no texto.

A reflexão aqui feita tinha por objetivo fornecer algumas noções sobre como se dá o trabalho com o texto em sala de aula, mostrando a atuação docente como forma de exploração das marcas discursivas, atentando-se para os propósitos da linguagem. Então, construir uma prática voltada para linguagem requer que o professor ensine aos alunos a construírem sentidos aos textos, movimentando significados, ampliando, desse modo, sua capacidade discursiva e interlocutiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____, *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 9. Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 5ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SETTE, Maria das Graças Leão. et al. *Português: Linguagem em conexão*. 1 ed. São Paulo: Leya, 2013.

A METODOLOGIA UTILIZADA PELOS PROFESSORES PODE TER INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE QUÍMICA?

Érika Carolina de Sousa Cecchetti¹;
Juliana Alves de Araújo Bottechia²

INTRODUÇÃO

As novas tendências de organização por área para o currículo da educação básica, fazem com que o ensino de Química se torne cada vez mais abrangente e mais difícil por diversos motivos. Para além do aumento dos conteúdos, os estudantes que apresentam dificuldades em lidar com os assuntos abordados no conteúdo disciplinar da Química, passarão a ter aulas com abordagem ampla e abrangente de três e até quatro disciplinas diversas no ensino por área, portanto, não apenas a organização do conteúdo será importante, mas também, a metodologia utilizada pelos professores terá bastante influência no processo de ensinoapren-

1 Licencianda, Química, Universidade Estadual de Goiás/ Campus Formosa (UEG/Formosa); erikasouzacecchetti@gmail.com

2 Professora, Química, Doutora, Universidade Estadual de Goiás/ Campus Formosa (UEG/Formosa); juliana.bottechia@edu.se.df.gov.br

dizagem a fim de preparar cidadãos não apenas teoricamente, mas para a prática interativa com a sociedade, ressignificando a realidade. Partindo das ideias de Bachelard (1996); Saviani (2002); Oliveira, Ramos e Fernández (2007), sendo que estes últimos constataram que na maioria das escolas públicas do estado de Goiás o ensino das Ciências ainda ocorre de forma tradicional, a pesquisa bibliográfica contou ainda com Arroyo (2008); Bottechia (2014) e Pedrisa (2006), sendo que esta autora explica características históricas do ensino de Ciências; chegando à Santos (2002) que fala de mudanças nas aulas de Química a partir da abordagem de aspectos sociocientíficos; entre outros. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa de campo em que aplicou-se um questionário para verificar quais seriam as maiores dificuldades dos estudantes de uma escola pública em Formosa/GO. Após o tratamento e análise dos dados, pode-se dizer que deveriam considerar o ensinoaprendizagem integral, mas não esgota-se a reflexão sobre a postura do (a) docente.

A Química é a Ciência que estuda a matéria, suas transformações e as variações de energia que ocorrem nela, assim, parece de extrema importância que a prática caminhe junto com a teoria no ensino de Química, para o estudo da matéria e de suas transformações, em outras palavras, a metodologia utilizada pelos professores pode influenciar no processo de ensinoaprendizagem de Química, dos estudantes do ensino médio.

Nessa lógica, aborda-se se diferentes formas de ensino e seus impactos, da aula expositiva ao dinamismo em sala de aula, da aula centrada no (a) docente ao centrado nos estudantes, detalhando qual o diferencial na metodologia utilizada. Principalmente ao considerar que os estudantes das novas gerações têm forma diferenciada de aprender os conteúdos que estão sendo abordados. A forma de ensinar, tanto quanto a de aprender, abrange algumas modificações e dessa forma, Bottechia (2014) utiliza o termo ensinoaprendizagem para defender que são indissociáveis e nos explicar que não há como uma (o ensino) ocorrer sem a outra (a aprendizagem).

A grande maioria dos professores hoje em dia, têm a sua forma de ensinar, de lançar o conteúdo aos alunos, assim automaticamente, os alunos terão de certa forma, a mesma forma para absorver o conteúdo que está sendo recebido.

Novos métodos de um ensino-aprendizagem, para haver melhorias e uma boa receptividade dos alunos em sala de aula.

A importância de uma boa educação começa na educação infantil, a iniciarmos os estudos com bons professores e isso influencia no desenvolvimento do estudante de modo integral, como ser humano (Freire, 1996). Ou seja, os professores precisam ser aptos não somente para ensinar de modo superficial, mas sim, ser abrangente e coerente com a formação dos estudantes na integralidade. Porém, há uma pobreza na educação que não se trata apenas de recursos financeiros, de professores desmotivados e estudantes desinteressados, mas também da pobreza de conhecimento. Ao longo dos anos escolares, ficam lacunas na formação dos estudantes e, no ensino médio, os professores de Química relatam uma dificuldade cada vez maior para conduzir a formação dos estudantes seja por dificuldades na aprendizagem de conhecimentos básicos, devido à falta de conceitos relevantes que pudessem servir de base, de subsunçores, seja pela dificuldade de entender o novo.

Essas principais dificuldades acarretam na falta de interesse dos estudantes, que decorre muitas vezes de não ter tido um bom ensino ou ainda da falta de valorização da busca pelo conhecimento novo. Com as novas tendências de organização por área para o currículo da educação básica, nota-se que o ensino de Química vem se tornando cada vez mais abrangente, e isso acaba tornando-o mais difícil por diversos motivos. Para além do aumento dos conteúdos e atividades, os estudantes que já apresentam dificuldades em lidar com os assuntos abordados no conteúdo disciplinar da Química, passarão a ter aulas com abordagem ampla e abrangente de três e até quatro disciplinas diversas no ensino por área. Assim,

como gerar o pensamento químico nos estudantes? Chassot (1993) recorre a Lavoisier para apontar uma direção, afirmando que o

único modo de bem julgar a maneira pela qual são afetados os outros homens, e colocarmos-nos, de algum modo, em seu lugar, e relembrarmos as impressões que nós mesmos experimentamos em circunstâncias semelhantes. (Lavoisier *apud* CHASSOT, 1993, p. 21)

A partir disso poderia se dizer que para ensinar Química é preciso que os professores não sejam meros “transmissores” ou “repetidores” das teorias, mas que tenham tanto o domínio do conteúdo, quanto que tenham uma boa didática, porque assim haverá uma melhor e maior compreensão do conteúdo trabalhado e que se elabora como um novo conhecimento (PINHO ALVES, 2000).

Porém, Chassot (1993) explica que há uma grande dificuldade de compreensão do ensino de Química, mesmo que os professores se esforcem para fazer o melhor junto aos estudantes, como revela a experiência de Lavoisier que ele resgatada:

Quando comecei a fazer, pela primeira vez, um curso de Química, fiquei surpreso ao ver quanta obscuridade cercava a abordagem desta Ciência, muito embora o professor que eu escolhera passasse por ser o mais claro, o mais acessível aos principiantes, e ele tomasse infinitos cuidados para se fazer entender. (LAVOISIER *apud* CHASSOT, 1993, p. 21)

Sendo assim notada a tamanha dificuldade de compreensão para os estudantes, desde os tempos passados até os dias atuais Chassot (1993) sugere aos professores que se coloquem no lugar do seu aluno, para assim, ter uma noção sobre as maiores dificuldades enfrentadas por eles. A sugestão é que seja feita uma reflexão e uma autoanálise por parte dos professores, e, aos poucos ir desvelando e superando as dificuldades encontradas no decorrer da caminhada.

A DIFICULDADE NO ENSINOAPRENDIZAGEM DA QUÍMICA

Tal exercício de alteridade é importante, não apenas para a organização do conteúdo, mas também para definir a metodologia a ser utilizada para favorecer o ensinoaprendizagem, pois terá bastante influência no desenvolvimento de cidadãos formados não apenas teoricamente, mas para a prática interativa com a sociedade, ressignificando a realidade.

Não obstante, Oliveira, Ramos e Fernández (2012) constataram com sua pesquisa que na maioria das escolas públicas do estado de Goiás o ensino das Ciências ainda ocorre de forma tradicional, isto é, com grande ênfase de processos decorativos, a serem memorizados e pouco significado na vida dos estudantes.

Segundo o relatório desses autores, atualmente nas escolas públicas em Goiás, é muito comum a prática tanto das aulas expositivas quanto da cópia do conteúdo disponibilizado no quadro-negro, apesar de todas as escolas públicas participarem do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e receberem os livros adotados por seus professores. Como resultado dessas práticas, os autores afirmam que a grande dificuldade dos estudantes é em disciplinas como Química, Física e Matemática, consideradas como a parte das exatas do currículo de educação básica.

Oliveira, Ramos e Fernández (2012) recomendam então que os conteúdos devam ser bem estudados e que para isso precisam ser bem explicados. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas de ensinoaprendizagem (BOTTECHIA, 2014) contribuem para que os estudantes sejam mais participativos em aula e ressignifiquem seus conhecimentos, ampliando para suas realidades e, desse modo, é certo que o peso da dificuldade se torne um fardo mais leve.

Na universidade, nas licenciaturas, é importante que os futuros professores saibam o porquê de estarem aprendendo isso ou aquilo, para que saibam o porquê de estarem ensinando quando estiverem com suas futuras turmas, porém, tão importante quanto é que saibam como favorecer que os estudantes construam seus

conhecimentos, não sozinho, mas mediado por eles, professores (NÓVOA, 2002).

O fato de aprender para ensinar é algo muito importante e de grande valia, pois quando se está à frente de uma turma, em uma sala de aula, é devido ao que se aprendeu, que pode-se variar as metodologias de sua didática a fim de trabalhar conhecimentos válidos, contextualizados e com significados em meio à realidade dos estudantes, assumindo-se até como conhecimentos permanentes, pois mesmo sem querer, a aprendizagem foi inevitável (BOTTECHIA, 2014).

Tudo depende da forma que os assuntos são trabalhados com os alunos. Por isso, Santos (2002) incentiva os professores a utilizarem de assuntos, temas ou conteúdos sociocientíficos, pois mesmo com a dificuldade existindo, ao partir da realidade dos estudantes, de certa forma, a dificuldade pode se tornar diversão e tudo aquilo que uma vez foi chato, passa a ser divertido, como afirma Bottechia (2014) torna-se o estranho em familiar.

Quando alguém escolhe ser professor, é preciso estar disposto a buscar o conhecimento diariamente, porque a cada dia surge algo novo, algo que precisa ser inserido no trabalho, inclusive no âmbito pessoal, como a postura e atitudes que precisem de mudanças de comportamento, uma vez que os professores precisam ser pessoas que desenvolvam a capacidade de alteridade, precisam desenvolver também sensibilidade, compreensão para trabalhar com pessoas que diferentes gêneros e culturas.

Por exemplo, dependendo da modalidade da educação básica, o ensino/aprendizagem da Química de ser com pessoas mais velhas, em salas de aula cuja faixa etária é praticamente a mesma deles próprios ou até mais velho que eles, é o nível médio da Educação de Jovens e Adultos. Tais características dos estudantes podem implicar em um modo diferenciado de trabalho, com o planejamento das aulas envolvendo à todos. Ao notar as primeiras dificuldades encontradas pelos estudantes, cabe ao professor lançar mão de alternativas formas de ensinar.

Desde a infância todos têm suas dificuldades. Alguns nascem com dificuldades que os tornam estudantes com necessidades especiais de aprendizagem (ENEE) pelas quais são carregadas por anos, no decorrer de sua vida, podendo ser amenizadas ou não e há os que adquirem alguma necessidade especial em algum determinado momento, como após sobreviver a um acidente de trânsito, por exemplo.

Nesses casos, uma das maiores dificuldades encontradas talvez seja o ensino de Química para os que tem deficiência mental, pois para os deficientes visuais existe o Química Braille, tanto quanto sinais da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) estão sendo desenvolvidos à medida que aumenta a participação deles no nível médio da educação básica.

Mas seja qual for a modalidade, seja qual for a especificidade, quando o professor inicia suas aulas com definições e fórmulas a serem memorizadas, ou seja, ao invés de primeiramente apresentar o conteúdo de forma clara, mesmo que menos concreta, mas contextualizada à vida do estudante, todas as dificuldades que já vinham na bagagem deles aumentam.

Nesse momento o professor precisa ter o domínio de si, dos conteúdos, para voltar lá atrás e fazer diferente. A forma de trabalhar diz muito quanto a forma de desenvolver o conhecimento científico, tanto que professores e estudantes sabem que para um bom ensinoaprendizado é necessário um bom planejamento.

ALTERNANDO AULAS EXPOSITIVAS COM EXPERIMENTAÇÃO - PBL (APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS - ABP)

Com a realização de aulas experimentais em sala de aula, o estudante pode despertar o interesse pela disciplina, fazendo com que, haja o interesse pelo ensinoaprendizado. Assim, por sua vez, o estudante que já se sentisse motivado, passa a agir por vontade própria e procura fazer a junção do que aprendeu na teoria, e

tudo aquilo que foi visto na prática, aprimorando o seu conhecimento.

Como se sabe, a Química é uma disciplina onde a experimentação deveria estar presente o tempo todo. Sendo assim, trabalhar conhecimentos químicos apenas com o livro didático, texto em quadro negro, sem a presença de atividades experimentais, é como tentar cozinhar sem ter calor. Quando se têm algo em mãos, é mais fácil para uma pessoa pegar e sentir a textura, seu peso, diâmetro e outras propriedades físicas. A percepção dos conhecimentos deve fluir, ser construída à cada oportunidade, e, de certa forma uma coisa mais palpável em meio à realidade do estudante. Algo que se vê e que se sente, pois conhecimento não se vê, mas se sente!

Se ao invés dessa percepção, ocorrer o desprezo pelos conhecimentos químico, faltarão aspectos significativos na formação integral desse estudante, a partir do pouco interesse sobre essa matéria, tanto entre os mais novos, quanto com os mais velhos. Pode ser que isso aconteça devido à falta de conhecimento básico sobre a Química, por exemplo, que além da parte teórica, existe também a parte experimental, onde pode-se estudar a Química em três dimensões: macroscópica, microscópica e representacional.

A experimentação é algo de extrema importância. Porque além de fazer parte da Química propriamente dita, ela ajuda a quebrar um pouco da monotomia que um ensino/aprendizagem embasado na dimensão representacional possa ter. Com a experimentação, é possível que o professor faça das suas aulas, aulas diferenciadas e criativas, fazendo assim, que os estudantes tenham um interesse maior e busquem se dedicar cada vez mais nas aulas práticas de Química.

Independentemente da metodologia usada pelo professor de Química, é essencial a preparação e uma boa construção de etapas de conteúdos que pretende-se desenvolver em sala de aula. O professor deve ter ciência que onde quer que o estudante chegue, seja ele com a sua ajuda, ou até mesmo sozinho.

Em aulas experimentais, o uso de diferentes materiais colabora grandemente com o aprendizado dos alunos, pois ao utilizar os materiais pedagógicos, o interesse dos alunos aumenta, fazendo assim, com que a sua aula seja mais produtiva e divertida. Sair da rotina é essencial e saber falar a linguagem dos alunos é mais essencial ainda, porque ao trabalhar de forma diferenciada, o ensinoaprendizagem é maior, o interagir, a relação professor-aluno se torna mais dinâmica e assim, acaba surgindo uma ligação maior entre os envolvidos na aula.

Saber trabalhar com a experimentação em sala aula, contribui para o crescimento dos estudantes, porque através das discussões e do diálogo gerado entre todos os envolvidos, conhecimentos são ressignificados e a aula é diferenciada. Uma aula experimental é muito mais do que simplesmente levar o experimento, apresentar os materiais que serão utilizados e entregar um roteiro, por trás disso tem toda uma preparação e a partir dela é possível gerar um diálogo e até mesmo favorecer a troca de conhecimentos.

A interação é um fator bem relevante, porque através dessa interação o aluno vai perguntar mais, questionar mais, e surgirá o interesse de buscar cada vez mais. O exercício de buscar mais, é favorecido quando está desde o início na caminhada estudantil, porque quanto mais cedo buscar, mais cedo saberá, mais cedo terá conhecimentos diversos e mais cedo a mente funcionará de forma rápida e estratégica (ZEICHNER, 2008).

Um fator que deve ser notado com muita atenção é que, conhecimentos mal construídos podem acabar ocasionando conceitos equivocados e Sicca (1996) esclarece que “um objeto de ação que, manipulado didaticamente pelo professor, irá se inserir no discurso construtivista facilitando a indução do fenômeno didático que objetiva o ensino de saberes”, tendo isso em vista, o professor tem que dobrar a sua atenção e cuidados pedagógicos a fim de não permitir que se construam mal os conhecimentos no ensinoaprendizagem.

Ao lançar mão de uma metodologia como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou PBL do inglês Problem Based Learning), quando se fala em planejamento, quer dizer-se que, para o ensino-aprendizagem o estudante formará o seu próprio modo de pensar, e de elaborar conhecimento, a partir da orientação do professor que tornará tudo mais facilitado.

Enquanto o processo tradicional de formação de conhecimento baseia-se apenas na orientação cognitiva, com teoria e prática repassada pelo professor, sendo ele o principal agente e com interação ativa, tornando o estudante um agente passivo do processo, preso a um modelo em que não há incentivo nem espaço, para desenvolver o autoaprendizado; na ABP, é estabelecido um planejamento pedagógico centrada no aluno, onde se procura que este aprenda por si próprio.

Os estudantes são confrontados com problemas contextualizados em suas realidades e devem ser motivados por seus professores a se empenharem para encontrar soluções significativas. Neste método, o problema é utilizado como estímulo à aquisição de conhecimento e compreensão de conceitos.

O delineamento do plano de ensino com ABP é elementar: Os docentes expõem um caso para estudo aos estudantes que, em grupos de trabalho, identificam o problema, investigam, debatem, interpretam e produzem possíveis justificativas e soluções ou resoluções, ou recomendações. Para o ensino aprendizagem de Química, a ABP responde bem a qualquer situação de ensino-aprendizagem e em qualquer modalidade e ou especificidade porque integra os princípios da escola ativa ao método científico e assim os alunos aprendem a aprender.

Com a evolução do currículo no curso das aulas, a resolução de problemas permite também que o estudante desenvolva maior capacidade na resolução de problemas, cada vez mais complexos.

Como o problema é o ponto principal na ABP, é importante que esteja no contexto real dos estudantes a fim de que se sintam envolvidos na situação-problema, para enfrentar e superar o desafio

com orientação do professor que media as discussões e experimentos, pois é preciso que os estudantes tenham acesso a fontes de informação na busca da solução significativa. Ao final deve haver sempre uma discussão reflexiva, relativa às conclusões da investigação, culminando o processo numa apresentação oral e/ou por escrito e com a auto-avaliação da participação no processo.

Como cabe ao estudante estruturar a sua própria aprendizagem, compartilhando ideias e debatendo as informações no grupo, o trabalho em equipe é essencial para o êxito neste processo. Permite assim, desenvolver o pensamento crítico dos alunos e construir, em conjunto, soluções mais criativas e novos caminhos já que surgem do trabalho coletivo e colaborativo, em conjunto e, portanto, mais rico para a formação integral do estudante que já estará se preparando para resolver problemas na vida de modo prático, mas com embasamento teórico, inclusive os relativos à sua futura profissão.

Mas para se ter um bom retorno do ensinoaprendizagem da Química é fundamental saber o que está planejando para o ensinoaprendizagem de cada um dos diversos estudantes, seja aquele que têm mais dificuldade, ou menos interesse. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa de campo em que além de entrevista aplicou-se um breve questionário aos participantes, estudantes de Ensino Médio de uma escola pública em Formosa/GO, para a fim de investigar quais seriam as maiores dificuldades no ensinoaprendizagem de Química.

MEMÓRIAS DO APRENDIZADO DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

A princípio, no ensinoaprendizagem da Química, seria possível aos estudantes aprenderem se o ensino fosse indissociado da aprendizagem, associando ao conteúdo estudado a cotidianidade, a realidade do seu cotidiano, porém, dissociado, ele é realizado sem compromisso com a contextualização e o significado para o es-

tudante (BOTTECHIA, 2014) que se torna desinteressados pelo tema em si:

Como em muitos casos, a minha realidade não foi fácil, tive muitas dificuldades no decorrer do meu ensino médio, por falta do trabalho interdisciplinar. Foi tudo muito vago, pois faltou professor na área e quando tivemos o professor, faltou a base, que devíamos ter tido anos anteriores. Porém, a Química, como qualquer outra disciplina, requer esforço e dedicação do aluno. No entanto, sempre haverá uma grande necessidade de falar e dar um enfoque a mais, quando o assunto é Química, para poder priorizar a aprendizagem (Entrevistada - 01, *sic*).

Um fator que altera o ensinoaprendizagem e acaba tendo resultados muito prejudiciais em larga escala, é o fato de professores que não são da área de formação específica, terem que assumir aulas de Química. Além de ministrarem aulas sem a devida formação pedagógica, outra constatação é a problemática da transposição didática dos conteúdos químicos para a educação básica serem trabalhados sem o devido rigor científico.

A Química, em um todo era tida como um assunto desinteressante por mim e pela maioria dos alunos, apesar de possuir um conteúdo totalmente presente no nosso cotidiano, no nosso dia-a-dia. Mas resumindo, acredito que, poderiam relacionar o cotidiano e deixar de ser desinteressante por diversos fatores, dentre eles, as escolas públicas nem todas possuem laboratórios de químicas, o que de certa forma, desmotiva os alunos, porque ao invés de terem uma aula supostamente diferente, será igual as demais aulas. Outro fator que influencia bastante é, a não ida dos alunos até a biblioteca, nesse caso desinteresse do aluno. E o mais importante, é a falta de interesse do assunto abordado,

porque nem sempre o aluno consegue digerir o assunto! (Entrevistada - 01, *sic*)

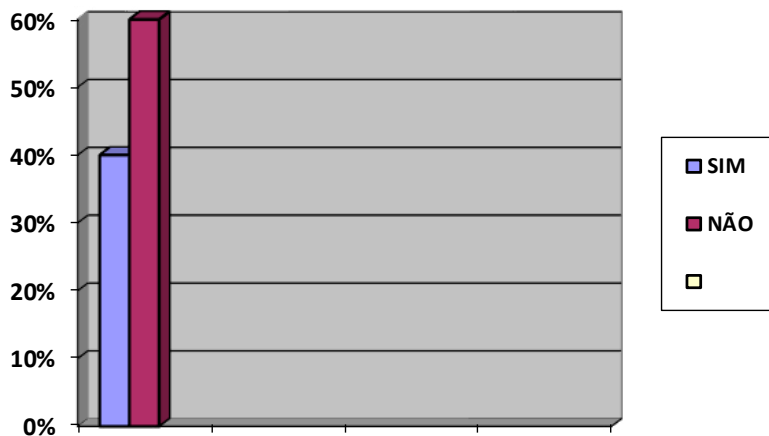
Caberia discutir aqui a ideia de um profissional de notório saber na área assumir aulas de Química na educação básica por exemplo, mas isso seria outra pesquisa. No entanto, pode-se concluir que as aulas de Química precisariam fazer mais sentido para a vida da entrevistada e que foi devido ao seu interesse na área, pode refletir e fazer uma crítica pertinente quanto ao planejamento da forma de oferta e realização das aulas de Química quando fez o ensino médio.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

A fim de mapear as principais dificuldades em aprender Química aplicou-se um questionário contendo perguntas objetivas e discursivas. Para atingir o objetivo participaram pessoas com faixa etária entre 25 a 50 anos. A maioria delas, iniciou, mas não concluiu o Ensino Médio. Algumas relataram que mesmo quando estavam cursando o Ensino Fundamental, tinham certa dificuldade em Ciências e, quando chegaram no Ensino Médio, informaram que ao invés de diminuir, a dificuldade aumentava ainda mais, conforme o passar dos conteúdos nos bimestres.

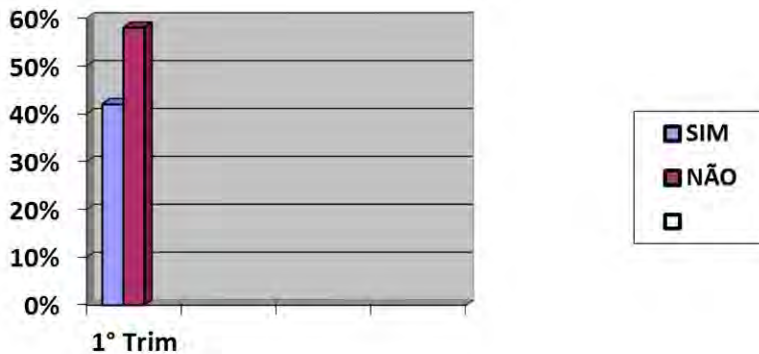
O questionário foi aplicado a 21 pessoas e, a partir dos questionários preenchido, as respostas foram analisadas individualmente e tratadas para serem apresentadas em gráficos. A primeira pergunta do questionário era: – Você gosta de Química?

Gráfico 1: Quanto a apreciação da Química como disciplina do ensino médio.



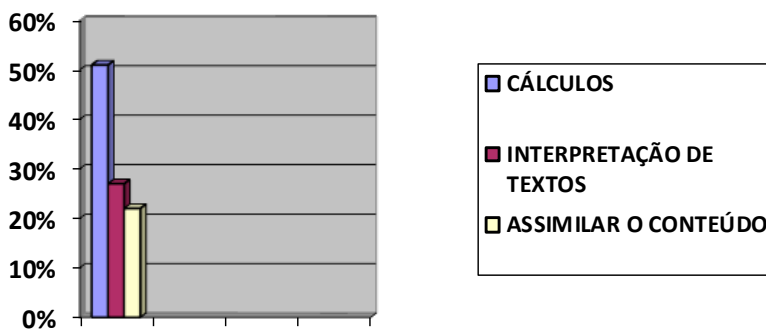
Dos respondentes ao questionário, 60% responderam não gostar de Química e 40% responderam sim (gráfico 01), sendo que não houve abstenções. A segunda pergunta foi: –Você tem dificuldade em aprender Química?

Gráfico 2: Quanto a dificuldade em aprender Química.



Dos respondentes 58% responderam não e 42% responderam sim (gráfico 02).

Gráfico 3: Quanto a interpretação de questões e o aprendizado dos conteúdos



51% dos entrevistados apontaram os cálculos como principal fator de dificuldade no aprendizado de Química, como mostra o gráfico 3, seguido da interpretação de textos com 28% e do aprendizado de conteúdo com 21%.

Freire (1996) diz que “Aprender e educar são processos que envolvem a transmissão, a fixação e a produção de saberes, memórias, sentidos e significados, práticas e performances”, no entanto, após o tratamento e análise dos dados, pode-se dizer que nos planejamentos, os docentes deveriam considerar o ensinoaprendizagem mais amplo, porém, não esgota-se a reflexão sobre a postura do (a) docente ao adotar um método e qual seria a melhor forma de colocá-lo em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de experimentos práticos simples, mas que chamem a atenção dos estudantes, um autoquestionamento sobre os conteúdos científicos ou de apenas consultarem um livro em sala de aula, são atividades de ensino de Química que tem se destacado por professores e estudantes como uma das maneiras mais exitosa de se minimizar dificuldades pedagógicas e aprender o ensino de Química de modo significativo (BOTTECHIA, 2014) e a ABP tem sido tão exitosa que as novas diretrizes para os cursos de medicina a colocam como metodologia preferencialmente obrigatória.

No entanto, no estado de Goiás ainda falta uma adequação desse ensino de Química para a realidade dos estudantes em geral e, em sua grande maioria se deparam nos livros com um contexto que não é o deles e com professores que por vezes não possuem a licenciatura em áreas científicas ou não buscam cursos de atualização e oferecem a seus estudantes pouco contato com experimentos químicos escolares na prática, como por exemplo, a Feira de Ciências que costuma ocorrer em um dia por ano na escola (OLIVEIRA; RAMOS; FERNÁNDEZ, 2012).

Na maior parte dos últimos anos do ensino médio esses autores revelaram uma preocupação com o acesso ao ensino superior e que o critério de qualidade da grande maioria dos colégios, se seria por ter o maior número de estudantes aprovados

em exames vestibulares, por exemplo. Denunciam também uma falta de apoio vocacional para que os estudantes saibam qual curso superior é realmente o que procuram e não tenham que desistir do curso escolhido inicialmente.

Neste sentido, pode-se inferir que a ABP articulada à experimentação poderão contribuir com a formação integral do estudante de Química do nível médio e quem sabe, se com o desenvolvimento de futuros cientistas no país também.

AGRADECIMENTOS E APOIOS

Agradecemos a toda a comunidade científica do Câmpus de Formosa da Universidade Estadual de Goiás pelo apoio e empenho nessa caminhada.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Ofício de Mestre*. Imagens e auto-imagens. 10^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes – 2008.

BACHELARD, Gaston. *Formação do Espírito Científico* (E. S. Abreu, trad.). Rio de Janeiro: Contraponto – 1996.

BRASIL, Estado de Goiás. *Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Goiânia: Secretaria de Estado de Educação de Goiás, 2013. Disponível em <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Documents.aspx?RootFolder=%2FDocuments%20Importantes%2FDiversos&FolderCTID=0x012000E-663F52011D9304089718ABC7137ABE0&View=%7BB0B02E5C-04B7-47A8-8339-7390D2BA624A%7D>> acessado em 28 de abril de 2015.

BRASIL, Estado de Goiás. *Plano Diretor para a Educação Superior no Estado de Goiás de 2005 a 2015*. Goiânia: Secretaria de Estado de Educação de Goiás – 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394*. Brasília: Secretaria de Educação Básica – 1996.

BOTTECHIA, Juliana A.A. O processo de produção da obra “Química e Sociedade” como inovação pedagógica para o ensino de Química. *Programa de Doutorado em Educação*, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal: UMa – 2014.

CHASSOT, A. I. *Catalisando transformações na educação*. Ijuí: Ed. Unijuí – 1993.

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

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In Nóvoa, A. *Os Professores e sua Formação*. (Portugal. Editora Dom Quixote, 1995) – Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Papirus – 2002.

OLIVEIRA, Guilherme Roberto de; RAMOS, Rogério Daniel Pereira; FERNÁNDEZ, Hermínia Hernández. A Realidade do Ensino de Química no Estado de Goiás: uma discussão a partir do desempenho dos alunos no processo seletivo 2011/1 da Universidade Estadual de Goiás. *Revista Didática Sistemica*. v. 14, n. 1, p. 99-112, 2012. Disponível em <<http://www.seer.furg.br/redsis/article/viewFile/2584/1630>> acessado em 29 de abril de 2015.

PEDRISA, Cíntia Maria. Características Históricas do Ensino de Ciências. *Ciência & Ensino (ISSN 1980-8631)*, v. 6, n. 2, 2006.

RUIZ, Antonio I.; RAMOS, Mozart N. e HINGEL, Murílio. Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. *Relatório*. Brasília: Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica – 2007.

SANTOS, Wildson Luiz P. dos. Aspectos sócio-científicos em aulas de Química. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte: UFMG – 2002.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 35ª. ed. Campinas: Autores Associados – 2002.

SICCA, Natalina Aparecida Laguna. Razões Históricas para uma Nova Concepção de Laboratório no Ensino Médio de Química. Ribeirão Preto: *Paidéia*, n. 10-11, p. 115-130, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>> acessado em 02 de abril de 2015.

UM DIÁLOGO SOBRE O PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO: DOS DISCURSOS ÀS INTENCIONALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS, PELO VIÉS DE ALGUNS INSTITUTOS

Valdirene Alves de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar uma discussão sobre a inserção da prática de elaboração do “Projeto de Vida” nas escolas de ensino médio e sua vinculação às propostas que alguns institutos vêm desenvolvendo em parcerias nas redes estaduais de educação. A discussão contempla parte da revisão bibliográfica que foi realizada em uma pesquisa de doutorado, mas foi ampliada para esta discussão com o objetivo de enriquecer a análise, para além de um caso isolado observado e analisado em Goiás, e assim permitir compreender que o slogan “Projeto de Vida” advém de uma tendência de legitimar um novo *habitus* no trabalho pedagógico realizado nas escolas de ensino médio. Tal intenção é correlata ao ideário de educação e compreensão de que cabe à escola

1 UEG-Câmpus Inhumas

a responsabilidade pela formação para o mundo do trabalho, conforme a sua demanda, bem como a perspectiva de uma formação de um *habitus* que se inicie na escola e perdure na vida laboral. O texto inicia a discussão com uma retomada sobre a presença e intencionalidade de alguns slogans (EVANGELISTA, 2014) no campo educacional e busca situar a inclusão desses mecanismos na seara das disputas pela concepção de educação e de papel da escola. Há um recorte para o slogan Projeto de Vida e o mesmo é localizado sucintamente nas produções e recomendações de alguns institutos (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação Lemann, Movimento Todos pela Educação (TPE). Por fim o trabalho apresenta algumas especificidades sobre o Projeto de Vida orientado pelo ICE, como forma de ilustrar uma prática pedagógica desenvolvida nas escolas de tempo integral do Estado de Goiás, objeto de uma pesquisa anterior desenvolvida em uma escola piloto do “Programa Novo Futuro” integrante da rede estadual e localizada em Goiânia.

A presença de slogans na educação não é recente. Esse recurso discursivo é muito frequente, inclusive na disseminação de ações governamentais na apresentação das propostas e busca de consenso. No ensino médio, a reforma empreendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso foi reportada na mídia e em documentos diversos encaminhados à escola sob o slogan “o ensino médio agora é para a vida”. Em tão contexto, é possível afirmar que o sentido pretendido pela terminologia discursiva, daquele período, era imbuído do ensejo de dizer que o ensino médio brasileiro carecia de um dinamismo pedagógico e de uma aproximação mais efetiva com o mundo e com as transformações da sociedade contemporânea. OLIVEIRA (2013).

A adoção de slogans em prol da difusão de um ideário para a educação, também pode ser observada nas recomendações oriundas de organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial (Bird) e Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BID). Esses e outros organismos recorrem às diferentes formas de construção do consenso, que recaem sobre o discurso ideológico e opera na construção de *slogans* na educação e obscurecem as razões pelas quais alguns problemas, que se materializam no campo educacional. Ainda que tais problemas possuam origem para além dos muros escolares, esses são tratados em sentido estrito, com proposições que não contemplam as causas dos mesmos. Evangelista (2014) ratifica que tal prática é eivada de intencionalidades, comprometidas com o ideário do capital. Essa lógica recorre a silogismos invertidos que simplifica questões genuinamente complexas, como: “Professor mal formado + escola de má qualidade + aluno mal preparado = pobreza nacional! A solução apresentada é simples: preparar adequadamente o professor + reestruturar a escola + qualificar mão- de-obra = desenvolvimento nacional!” (p.13)

Alguns *slogans* para o ensino médio são expressivos e reiterativos nos documentos ou publicações que expressam as recomendações dos organismos multilaterais, como a Unesco, o Bird ou o BID. Apesar da polissemia dos termos, os mesmos resguardam uma proximidade com a Teoria do Capital Humano. Os pilares da Unesco (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer) se expressam em nomenclaturas diversas como: protagonismo juvenil, empreendedorismo e flexibilidade, dentre outros, ou seja, são consignas de um ideário de educação. Esse e outros *slogans* são contemplados de forma sistemática em alguns temas bastante recorrentes nas orientações para o ensino médio, com mais ênfase do que em outras etapas da educação básica, por exemplo, as temáticas: empreendedorismo, inovação, parceria-público privada, escolas referência, escola de tempo integral, avaliação e qualidade, dentre outros termos, são correlatos das mesmas premissas. *Esse modus operandi*, em suas distintas estratégias, almeja a construção de consenso e é uma prática recorrente na seara das disputas constitutivas das políticas educacionais.

Evangelista (2014) assevera que a inserção de alguns *slogans*, oriundos do campo econômico, no campo educacional são

estratégias do capital em busca de expansão do ideário do capital. Em outras palavras a Pedagogia da Hegemonia, conforme Neves (2005, 2013), na atual fase do capitalismo, não pode prescindir do professor para prosseguir com o seu projeto, para tanto é necessário intervir na formação e ação desse sujeito.

Nesse bojo, mais recentemente é possível registrar uma relação de aproximação entre os institutos e as redes de ensino que, entre outros impactos pode corroborar com a disseminação da pedagogia da hegemonia e com a sua materialização de diferentes formas. Na singularidade desse estudo, depreende-se que a inserção dos institutos de educação objetiva levar o *ethos* empresarial para a escola de ensino médio, bem como fornecer subsídios que possam, paulatinamente, colaborar com a formação de um *habitus* discente e docente na perspectiva do campo econômico.

O PROJETO DE VIDA PARA O ENSINO MÉDIO PELO VIÉS DE ALGUNS INSTITUTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

Os institutos abordados nesse estudo (ICE, IAS, Fundação Lemann e o Movimento Todos pela Educação) são compreendidos como agentes do campo econômico tanto pela origem, quanto pelo ideário e concepção de formação e de ensino médio que são constitutivas das ações que os mesmos realizam. OLIVEIRA (2017) Tanto na esfera micro, ou seja, nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às redes de ensino ou nas estratégias mais alargadas, como nas que são empreendidas junto aos agentes do campo educacional, na busca por imprimir a lógica do campo econômico nas políticas de ensino médio, por exemplo, sob a forma de inclusão de premissas como: empreendedorismo, empregabilidade, formar para competências, projeto de vida, dentre outros.

Para além da polissemia que o slogan Projeto de Vida emana, há que se considerar que projetar, em sentido estrito, é um procedimento que exige uma antecipação na tomada de decisões, ou seja, é uma situação que busca antecipar, para o rol das possibi-

lidades, algumas ações vislumbradas para o médio e longo prazo. Nesse limiar, algumas observações são imprescindíveis e o fato de serem ou não contempladas nas concepções e proposições que fundamentam esse slogan sugerem alguns questionamentos: Os projetos são individuais? Os projetos podem sofrer influências e de quais elementos sociais?

Os projetos, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente. A heterogeneidade, a globalização e a fragmentação da sociedade moderna introduzem novas dimensões que põem em xeque todas as concepções de identidade social e consistência existencial, em termos amplos (VELHO, 1994, p. 48)

Uma concepção que vincula o limiar entre o social e o individual, na definição de um projeto, é coerente com a perspectiva de que o contexto social, econômico e cultural é um dos elementos determinantes na tomada de uma decisão individual. Ao mesmo tempo em que o projeto individual, atribuído de um sentido e vinculado a um propósito coletivo e, sobretudo, aparado por condições objetivas, pode se constituir em uma ação com possibilidades efetivas de promover alterações no curso, supostamente previsto, para sujeitos individuais ou coletivos. Nesse sentido:

Os projetos individuais sempre interagem uns com os outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Sua pertinência e relevância serão definidas contextualmente. (op.cit., p.46)

Há um viés coletivo, constituído por uma multiplicidade de fatores, que acarreta na atribuição de sentidos distintos no campo individual. Nesse processo, as escolhas individuais são uma síntese dos elementos coletivos apreendidos na correlação entre o singular e o coletivo. Para Bourdieu:

A mira do futuro depende estritamente, em sua forma, e em sua modalidade, das potencialidades objetivas que são definidas para cada indivíduo por seu estatuto social e por suas condições materiais de existência. O projeto mais individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe (BOURDIEU, 1979, p.81)

Essa acepção entre o plano individual e a esfera coletiva salienta a coexistência de diversos elementos constitutivos do tecido social e no espaço social. Do mesmo modo, a configuração de cada tempo histórico resguarda nuances que impactam na definição dos projetos individuais e coletivos. Essa compreensão é importante e possibilita que problematize a elaboração de um Projeto de Vida, no âmbito escolar, e que sejam correlacionadas as diversas matizes desse quadro, ou seja, há que se estar atento ao risco da supervalorização do âmbito individual ao coletivo, ou ainda, há que se questionar e observar a direção das forças que mobilizam a sociedade em cada tempo.

A constituição da sociabilidade humana, na sociedade moderna, em tempo de globalização, segundo Ianni (1998), recebe novos contornos e elementos que vão interferir nas individualidades e coletividades no mapa global, em uma escala sem precedentes. A essa compreensão se associa a perspectiva apontada por Bauman (2016), ao tecer uma sucinta análise entre o passado e presente e as perspectivas de futuro que ora se apresentam, ou seja:

Nossos pais podiam debater sobre o que precisava ser feito, mas todos concordavam que uma

vez definida a tarefa, a agência estaria presente, esperando para realizá-la – a saber, os Estados armados simultaneamente de poder (capacidade de levar as coisas a cabo e de política (habilidade de decidir como as coisas devem ser feitas). Nossos tempos, contudo, chamam atenção pelo acúmulo de indícios de que agências desse tipo já não existem e, com toda a certeza, não deverão mais ser encontradas nos lugares habituais. Poder e política vivem e andam separados um do outro, e seu divórcio espregueia logo na próxima esquina.

Por outro lado, vemos o poder perambulando em segurança na terra de ninguém das vastidões globais, livre de controle político e com liberdade para escolher suas próprias metas; por outro lado, há poderes, músculos e dentes. Nós todos, “indivíduos por decreto do mundo” parecemos abandonados aos nossos próprios recursos individuais, extremamente inadequados para as tarefas ainda mais impressionantes a que seremos expostos, a menos que se encontre um meio de evitá-las. (BAUMAN; BORDONI, 2016, p.116)

As considerações apontadas por Ianni e Bauman quanto à relevância dos aspectos mais amplos na configuração das singularidades são contemplados na problematização que o presente trabalho pretende estabelecer sobre a elaboração e Projeto de Vida. A essa compreensão se aloja a preocupação com o surgimento de uma prerrogativa de supervalorização do papel da escola e de transferência de responsabilização individual para fins de elaboração dos projetos dos jovens das escolas de ensino médio, nas redes estaduais de ensino, em parcerias com alguns institutos, quanto aos rumos do futuro acadêmico e profissional da juventude brasileira. A aproximação entre os campos educacional e econômico nas ações educacionais mais recentes advém da reconfiguração do papel do Estado e seguem a tônica das parcerias público privadas em educação, conforme Adrião e Peroni (2005) apontam e Ro-

berston e Verger (2012) ratificam, com o incremento dessas na configuração de uma nova governança.

O recorte para a escolha dos institutos levou em consideração dois critérios: a recomendação da elaboração do Projeto de Vida como proposta pedagógica e a inserção direta ou indireta do instituto na implementação de ações nas escolas de ensino médio. Assim, foram selecionados dois institutos, uma fundação e uma organização. A saber: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação Lemann e Movimento Todos pela Educação. Esses quatro são considerados agentes do campo econômico, ainda que operem no campo educacional. OLIVEIRA (2017).

A atuação desses quatro agentes no campo da educação é relativamente recente e é interessante observar que há muitos elementos em comum entre os mesmos, ainda que a forma de atuação dos mesmos. Os agentes mencionados neste trabalho, resguardam em comum, uma das formas de materialização do terceiro setor, conforme Montanõ (2010). A intervenção não se limita a ações pontuais, pois se articulam a outras proposições, mecanismos e formas de intervenções que se espraiam nos embates constitutivos das disputas que ocorrem no campo social. Neste caso, nas correlações que compõem a relação entre agentes e campos, em busca de definição e implementação de um projeto de formação dos jovens brasileiros, que se encontram no ensino médio. Para fins de ilustração sobre a forma como o projeto de vida é compreendido nos institutos mencionados no presente texto o quadro a seguir oferece algumas observações.

Quadro 1- Institutos, documentos, ações e recomendações sobre o Projeto de Vida nas escolas de ensino de ensino médio

Institutos	Documentos/ações	Recomendações/considerações
ICE	Caderno: Projeto de Vida	Plano de ação para o jovem nortear seus caminhos e facilitar o alcance dos seus objetivos. Associa essa ação ao Protagonismo Juvenil.
IAS	Solução Educacional para o Ensino Médio	A reestruturação curricular deve considerar a relevância do projeto de vida dos estudantes para assim contribuir com a educação plena dos mesmos.
Fundação Le-mann	Pesquisa para subsidiar a BNCC	Síntese Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola. A Elaboração da BNCC é uma oportunidade para dirimir essa distância e a escola poder contribuir mais efetivamente com o projeto de vida dos estudantes.
TPE	Pesquisa para subsidiar a BNCC; 5 atitudes pela educação (o Projeto e Vida e o Protagonismo Juvenil compõem a 4ª, das 5 atitudes, definidas para a educação, em 2014.	Compreende que a elaboração do Projeto de Vida é correlata ao Protagonismo Juvenil e que cabe à escola acreditar nos projetos de todos os alunos

Fonte: informações sistematizadas pela autora do texto, a partir de documentos de autoria dos institutos.

As perspectivas apontadas sobre Projeto de Vida, por parte por esses quatro institutos, se vincula à compreensão de que

à escola cabe o papel de atenuar ou dirimir as dificuldades que perpassam a definição dos projetos individuais. Essa atribuição, contudo, se aproxima de um viés que sugere o deslocamento de uma problemática mais ampla, para uma instância em particular, inclusive com tendência à individualização das formas de enfrentamento das dificuldades que surgirem na implementação dos projetos definidos por cada sujeito.

Nesse sentido, a escola é compreendida com uma instituição social importante na realização de projetos individuais em que os sujeitos que indistintamente apresentem. É uma negação dos fatores sociais e econômicos que constituem a sociedade e impacta na sociabilidade e constituição de seus sujeitos. Por outro lado, ainda que não se negue esse contexto, há uma supervalorização que condiz com uma concepção de educação redentora e ao mesmo tempo utilitarista, pois uma aproximação mais efetiva das propostas de Projeto de Vida desvela que o mercado de trabalho é o horizonte priorizado, sem que seja considerada a relação sujeito e o mundo do trabalho em uma perspectiva ontológica.

Uma perspectiva instrumentalizada acerca do papel da escola é condizente com a lógica que perpassa no setor privado. Em outras palavras esse viés é um desdobramento de compreensão da educação como serviço e não como um direito. Esse horizonte se intensifica na aproximação entre o público e privado e as parcerias público privadas na educação tem se ampliado e diversificado as formas de realização nas redes públicas de ensino.

Há um considerável número de experiências em curso no país, ou seja, em redes estaduais e municipais e em instituições como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Assim, não é possível afirmar, *a priori*, os desdobramentos das parcerias na formação de um Estado gestor sob o manto das recomendações para a organização pedagógica sob os parâmetros das parcerias, ainda que a lógica seja semelhante. As múltiplas formas de aproximação e configuração das relações entre o público e o

privado denotam a complexidade desse quadro. Krawczyk (2013) identificou diversos formatos de parceria público privada nas redes estaduais na oferta do ensino médio.

Oliveira (2017) analisa a trajetória do Consed e observa que alguns elementos políticos internos e externos corroboraram com uma mudança na identidade dessa instituição e nas bandeiras empreendidas historicamente por este Conselho. No conjunto de ações mais recentes do Consed consta a realização de eventos temáticos sob a forma de parcerias. Em 20 de agosto de 2013 foi realizado, em Brasília, um desses encontros, cujo tema foi “Políticas Educacionais”. Nessa discussão participaram, como expositores dos programas desenvolvidos na educação, os seguintes segmentos: Alejandra Velasco (Movimento Todos pela Educação), Priscilla Tavares (Fundação Getúlio Vargas), Sônia Madi (Olimpiadas da Língua Portuguesa do Cenpec), Yael Sandberg (Educação Financeira).

Em 2012 o Consed, em parceria com o Instituto Natura e a Fundação Getúlio Vargas, iniciou uma pesquisa intitulada “Pesquisa de Governança” para diagnóstico das 27 secretarias estaduais de educação sob os critérios institucionais, recursos humanos, financeiros, principais programas e políticas e ações com outros níveis de governo e com a sociedade. O relatório final dessa pesquisa foi divulgado em 2013 e a partir de então gerou desdobramentos interessantes: A criação de uma Plataforma Colaborativa, denominada Conviva, sob a responsabilidade da Natura, para auxiliar municípios e estados na elaboração e acompanhamento das suas metas para os planos municipais e estaduais de educação e também corroborou com a elaboração de um plano estratégico¹⁴⁸ do Consed, baseado em seis iniciativas estratégicas: Financiamento da Educação, Tecnologia e Inovação, Avaliação da Educação Básica, Base Nacional Comum, Ensino Médio e Gestão Escolar.

Para Aguiar (2002) o Consed não é uma entidade monolítica, nem teria como ser, mas é preciso perceber que as forças em evidência, desde o início dos anos 2000, vêm paulatinamente introduzindo uma nova dinâmica neste Conselho. A representati-

vidade partidária na presidência pode explicar parte desse mosaico, embora outros fatos elementos também sejam correlatos a essa transformação no *modus operandi*.

A aproximação com o campo econômico em ações nas redes estaduais e o suporte de gestão oferecido ao Consed, por parte de diversas institutos e fundações, certamente podem explicar a defesa deste Conselho pelo projeto de ensino médio contido no PL nº 6.840/2013. Nesse caso, a parceira público privada teria colaborado com a adesão do segmento público ao projeto recorrente no discurso e nas recomendações do privado. Nesse caso o viés pragmático de ensino adentrou de forma significativa, em boa parte das redes estaduais de ensino, no Consed e vice-versa. A adoção do discurso dos institutos é muito expressiva a partir de 2013, com o ápice em 2016, com a discussão da MP 746, pois o Consed fez a defesa dessa proposta, embora muitas redes de ensino estivessem vivendo um processo de enfrentamento e de resistência ao projeto.

Essa breve síntese sobre a trajetória do Consed indica que tal entidade passou por um processo de transformação relevante na sua lógica de ação, pois o viés questionador e reivindicador, frente ao governo federal, em busca de uma ampliação de direitos educacionais, cedeu espaço e favoreceu um centralismo, que depõe contra a origem deste Conselho. Já os arranjos conciliatórios favoreceram o viés político ideológico, oriundo do campo econômico. Essa acomodação adquiriu forças e se instaurou no *modus operandi* do Consed e, paralelamente, a isso essa mesma lógica tem se espalhado nas redes estaduais, para fins de oferta de diversos modelos de ensino médio. A situação atual da Undime é semelhante, ainda que haja especificidades, pois a aproximação com o campo econômico tem se intensificado e se materializado em diversas ações diretas e indiretas nas redes municipais de educação, inclusive algumas delas com o aval, direto ou simbólico, da instituição.

Os slogans na educação seguem o fio da construção do consenso e da busca pela implementação de um projeto de edu-

cação que seja mais voltado para o mercado, para as demandas contemporâneas, sob a justificativa de que essas ações corroboram com o enfrentamento de alguns problemas societários. Já as formas como esse discurso adentra o campo educacional precisam ser contextualizadas e compreendidas para além da parceria formal, pois os efeitos podem acarretar impactos na gestão, nas práticas e no *ethos* escolar.

O slogan Projeto de Vida é um bom exemplo da inserção de um termo eivado de polissemia e intencionalidade político ideológica, que opera parcialmente com o discurso do campo educacional, inclusive de vertentes mais progressistas, mas que tem se constituído e disseminado sob os pressupostos do campo econômico. Desse modo o consenso vai se estabelecendo a partir de uma referência, ou seja, a prática mais recente nas escolas públicas é um desdobramento das experiências desenvolvidas em parcerias com alguns institutos, como o ICE e o IAS. Além disso, é possível identificar um avanço do slogan Projeto de Vida na legislação recente para o ensino médio.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012 faz menção à relevância do Projeto de Vida na prática pedagógica das instituições, como forma de evitar o afastamento dos estudantes da escola:

Pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola. (BRASIL, 2011, p.12)

Essa prerrogativa ilustra a construção acerca da referência ao Projeto de Vida como um dos slogans mais presentes no grupo das recomendações para o enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino médio. O Parecer não menciona quais são as pesquisas e nem as fontes das mesmas, mas destaca que elas atribuem

ao Projeto de Vida um papel importante. Esse tipo de recomendação sugere uma relevância ao slogan e ao discurso que está sendo construído sobre o termo. Nesse sentido as práticas desenvolvidas nas redes estaduais, advindas das experiências com os institutos do campo econômico avançam e paulatinamente também vêm adentrando no campo prescritivo legal. A Lei nº 13.415/2017, oriunda da Medida Provisória nº 746/2016 é o exemplo bem evidente desse fio, pois a legitimação do Projeto de Vida se explicitou em forma de prescrição, pois:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017)

A vertente recomendada na Lei nº 13.415/2017 ratifica a importância dada ao Projeto de Vida e ponto de ele se constituir em uma finalidade dos currículos do ensino médio. O artigo da legislação também contempla uma valorização dos aspectos socioemocionais, aliados aos físicos e cognitivos. É interessante observar que o discurso sobre a dimensão socioemocional no trabalho pedagógico tem sido recomendado entre os mesmos institutos que recomendam o Projeto de Vida, dito de outro modo, ainda que não se diga nominalmente a fonte as digitais das recomendações podem ser identificadas.

A Fundação Lemann desenvolveu uma pesquisa sobre Projeto de Vida, com o apoio do Movimento Todos Pela Educação. Tal pesquisa se fundamentou em dois objetivos:

Entender o papel da escola na concretização do projeto de vida dos jovens. Da voz à perspectiva de diversos atores sociais, de modo a subsidiar a construção de uma Base Nacional Comum que possa atender às expectativas dos jovens e contribuir para ampliar suas oportunidades. (LEMANN, p.8)

A realização dessa pesquisa e a utilização e divulgação dos dados, seja pelos proponentes ou por outros agentes ligados aos mesmos corrobora com a compreensão que a busca de consenso não é sobre um slogan em si, mas sobre um projeto de formação para a juventude brasileira, que reivindica diversas estratégias em prol da implementação. Nesse sentido, há que se observar que as ações emanadas dos institutos mencionados neste trabalho são beneficiadas do *ethos* que os fundamenta, ou seja, a proatividade é uma marca do campo econômico. Nesse sentido, as ações são definidas para diversas instâncias e tempos, de modo que é possível inferir que a Base Nacional Comum Curricular tende a incorporar o discurso do Projeto de Vida em suas recomendações.

O Movimento Todos pela Educação tem um papel² muito importante na disseminação de slogans no campo educacional. O capital simbólico desse agente tem demonstrado paulatino crescimento e o nível das recomendações desvela um *status* semi oficial, junto a alguns segmentos da sociedade. O ensino médio é uma das etapas da educação que tem recebido atenção por parte desse agente, inclusive o teor de crítica ao currículo do ensino médio foi bastante intensificada, e no rol das observações o Projeto de Vida é uma das recomendações para se aliar na diversificação das propostas. Para esse Movimento é preciso considerar as experiências exitosas de flexibilização do currículo nas redes estaduais e reconhecer a necessidade de: “uma profunda reformulação de concepção do Ensino Médio, do ponto de vista de alterações na legislação e definição clara da Base Nacional Comum Curricular que permita sua flexibilização”. Além disso, também compreende que: “Por que insistir em fazer com que a única opção de um Ensino Médio profissionalizante só ocorra com o aumento da carga horária mínima exigida para sua conclusão?”; “Cabe colocar luz

2 Para uma melhor compreensão sobre a origem e concepções de educação desse importante agente do campo econômico e sua atuação no campo educacional consultar OLIVEIRA (2017).

sobre uma autêntica criação brasileira: o Ensino Médio noturno.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

O IAS recomenda o Projeto de Vida em seu modelo de ensino médio e o vincula ao desenvolvimento das competências para o Século XXI. Embora a experiência do IAS com o ensino médio seja relativamente recente o Instituto já possui publicações variadas sobre tal etapa e divulga suas orientações, não apenas para as escolas participantes, afinal é uma forma de difundir a sua vertente de ensino médio. As publicações são: “Solução Educacional para o Ensino Médio” (Volumes 1, 2, 3); “Ensino Médio Noturno no Brasil” e “Solução Educacional para o Ensino Médio; “Modelo Pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem”.— Tais publicações trazem as premissas e orientações para a implementação de um ensino médio, calcado no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, organizado por áreas de conhecimento; explicita que o ensino médio noturno é um grave problema no país e que precisa de solução, pois caso contrário o fosso entre o modelo noturno e o diurno tende a aumentar, o protagonismo juvenil e a definição do projeto de vida de cada aluno são estratégias consideradas essenciais em uma proposta de ensino médio para o Século XXI.

As orientações aos docentes, como de costume nas publicações do IAS para o ensino fundamental, são minuciosas e incluem inclusive aspectos elementares como: **orientações para antes da aula** (“planeje a melhor maneira de agrupar os estudantes”), **durante a aula** (“o professor pode e deve ser chamado a colaborar diante dos desafios”) e **depois da aula** (“verifique a necessidade de diálogos com outros professores”). Para o IAS o Projeto de Vida tem um papel muito importante no ensino médio, pois:

Se a escola é parte indissociável do projeto de vida dos estudantes, por que aproveitar tão pouco a oportunidade de ajudar os estudantes a descobrirem paixões, interesses e sonhos que permeiam a escolha dos caminhos a seguir? Quando a esco-

la se mostra capaz de preparar os estudantes para buscarem uma vida plena – para conquistarem melhores oportunidades produtivas, construir relações sociais mais estáveis e realizarem projetos de vida –, ela ganha novos sentidos e significados para os alunos e suas famílias. Para isso, é preciso se valer de oportunidades e metodologias centradas no aluno e não mais no professor como transmissor de conteúdos. (INSTITUTO AYRTON SENNA, p.14).

O foco de atuação do IAS ainda se mantém no ensino fundamental, primeira e segunda fase, sobretudo pelo volume acumulado de experiência nessa etapa da educação básica desde a criação do Instituto e pelo tamanho de cada etapa, ou seja, contemplar o ensino fundamental implica em atender um maior número de discentes e docentes do que no ensino médio. No entanto, a inserção do Instituto no ensino médio coaduna com o compromisso assumido pelo TPE, quanto à meta voltada para a última etapa da educação básica, e coaduna com a EC nº 59/2009, para 17 anos. A ampliação do espaço de atuação do IAS, também pode ser compreendida como estratégia em prol da difusão do *ethos* empresarial no ensino médio, que, ao ser viabilizada por um instituto com um *habitus* próprio constituído na relação com as redes estaduais e municipais de educação do país em parcerias público privadas, assessoria, cooperação técnica, venda de produtos e serviços e, especialmente, com poder de influência na gestão das secretarias e das escolas.

O ICE é um dos pioneiros na realização de parcerias público privadas para a oferta do ensino médio nas redes estaduais de educação e possui uma proposta pedagógica bastante minuciosa sobre o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil. Trata-se de um proposta voltada para a implementação do ensino médio em tempo integral. A página eletrônica desse instituto permite visualizar parte da documentação desse modelo de ensino médio, contudo uma parte é restrita apenas às redes e profissionais parceiros. O

Estado de Goiás foi um dos estados a iniciar a parceria com o ICE e mesmo após encerrar o período de formal dessa parceria o modelo seguiu sendo desenvolvido. Desde o início da criação do modelo o ICE tem disseminado a experiência em diversas redes, conforme o quadro abaixo apresenta.

Quadro 2 – Ensino Médio em parceria com o ICE por estado, número de escolas e ano de início

Estados	Ano de início	Número de escolas (2013)
Pernambuco	2004	173
Ceará	2008	80
Piauí	2009	24
Sergipe	2009	3
Rio de Janeiro	2011	10
São Paulo	2012	53
Goiás	2013	15

Fonte: Site do ICE, sistematização da autora deste trabalho.

O Projeto de Vida é um dos componentes curriculares da parte diversificada que se faz presente nos três anos do ensino médio e almeja desenvolver no aluno um processo de autoconhecimento de si próprio a ponto de este indivíduo definir desde os anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio, com um forte teor de empreendedorismo e de protagonismo juvenil.

Oliveira (2014a, 2014b) apresenta os dados de uma pesquisa desenvolvida em duas etapas, sobre a implementação do Programa Novo Futuro, implementado em Goiás em algumas escolas de ensino médio, em parceria com o ICE. Na primeira fase o foco da coleta e análise de dados recaiu sobre a formação discente, que possibilitou, entre outros aspectos, inferir que na proposta de Ensino Médio de tempo integral está em curso a construção de um *habitus* discente alicerçado no empreendedorismo. Tal afirmação

se fundamentou na análise de documentos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e nas observações de aulas da disciplina Projeto de Vida na instituição campo de pesquisa. Nessa correlação ficou claro que na proposição e na busca de materialização do projeto o ICE almeja a sedimentação de um *ethos* empresarial nos discentes, para além do período escolar, ou seja, formar um *habitus* que perdure na extensão da sua vida laboral. A segunda etapa da pesquisa concluiu que a aproximação entre os campos econômico e educacional, via PPP com o ICE, evidencia uma disputa por um novo *ethos* se constituir na escola, nas práticas educativas, sejam nas direcionadas para os discentes, ou nas que são recomendadas para os docentes. O ICE, nesse aspecto, almeja interferir na dinâmica da instituição escolar, em busca de consolidação da proposta formativa idealizada pelo Instituto, uma vez que: “Numa formação social determinada, o êxito diferencial da AP [Ação Pedagógica] dominante segundo os grupos ou as classes é função dos *ethos* pedagógico próprio a um grupo ou a uma classe”. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 42).

Há uma articulação entre o Projeto de Vida e o “Plano de Carreira” e “Escada da Vida”, de forma metafórica à figura da árvore, ou seja, por meio do Projeto de Vida ocorre uma vinculação com a pretensão de o projeto perdurar para além do período correspondente ao ensino médio, pois a Escada da Vida prevê um tempo de duração de dez anos. Nessa lógica, convém ressaltar, conforme Bourdieu (1989, p.81) que “o projeto mais individual nunca é senão um aspecto das esperanças estatísticas que estão associadas à classe trabalhadora”.

Para o ICE a escola deve se pautar pela compreensão que:

O **Projeto de Vida** reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspec-

to formativo e contributivo, na vida do jovem. (ICE). (...)

Nós, que apoiamos os jovens, temos nesse momento a importante missão de acompanhá-los nessa decisão, levando-os a refletir sobre o fato de que talvez eles adorem alguma área da atividade humana (paixão) e até sejam bons nessa área (talento), mas também precisam pensar nas formas de provimento do seu autossustento (necessidade). Por outro lado, não seria muito interessante apoiá-los numa decisão que os levasse a escolher uma profissão que remunere bem (necessidade), mas que não lhes traga felicidade (paixão) ou não explore seus dotes (talento). (ICE, S/D, p.3)

A proposta apresentada transfere uma atribuição de envergadura considerável, que além de extrapolar a condição de a escola assegurar as melhores escolhas dos jovens, por mais que ela conseguisse realizar essa tarefa as chances dessas opções se concretizarem e alcançarem os objetivos pretendidos vai depender de fatores que em larga proporção transbordam o papel da escola, da família e de muitas outras instituições, pois são questões que envolvem a conjuntura social, político e econômica do país e do mundo em cada tempo histórico. Nesse sentido, por quais razões se atribui à escola uma tarefa de tamanha complexidade? Falta compreensão aos institutos quanto ao papel da escola? Seria uma proposição eivada qual de sentido político ideológico e quais intenções?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Há um discurso insistente de que as mudanças no ensino médio buscam atender aos interesses e “projeto de vida dos estudantes,” (BRASIL, 2011 p. 12), que desemboca no debate quanto às necessidades do mercado, convertendo o discurso em direção às necessidades dos jovens. O Parecer reconhece a existência de “grupos historicamente excluídos” (p. 9) e em analogia a essas premissas

admite que há uma dívida histórica no que se refere ao acesso ao Ensino Médio e que não há políticas públicas efetivas que buscam atender plenamente as “singularidades” e “projeto de vida” das vítimas dessa exclusão. Esse discurso não é recente e vem ampliando o seu raio de alcance e valorização o capital do grupo proponente.

Os *slogans* buscam espaços na seara das políticas, em que há sempre o risco ao recorrer a termos polissêmicos em documentos oficiais. A expressão “projeto de vida”, conforme já foi anunciado anteriormente, pode se converter ou ecoar em uma prática recomendada por distintas concepções de educação. Essa prerrogativa, ao se tornar oficial, de certo modo, valida a proposta de elaboração de projetos de vida dos estudantes nas escolas, inclusive dos que são respaldados pelos institutos, oriundos do campo econômico, que possuem parcerias com algumas redes de ensino para a oferta de ensino médio e que possuem uma compreensão pragmática de projeto de vida. Nesse caso, a inserção do termo nas DCNEM, ainda que tenha uma perspectiva distinta dos institutos, evoca e respalda a conotação que possui maior capital simbólico, sobretudo a que melhor se converter em uma proposição que possa ser implementada no fazer da escola. Assim, surgem algumas que de certo modo ficam em aberto: qual agente emplacou a proposição de projeto de vida no Parecer? Quem o fez, fez em busca de conciliação entre distintos campos? Essa terminologia foi encaminhada na proposição do MEC para o CNE ou foi acrescentada pelo CNE? A concepção de Projeto de Vida e proposição apresentadas na Lei nº 13.415/2017 se constituíram preceito legal por quais meandros?

A inserção do slogan Projeto de Vida no formato que se encontra no campo educacional é de origem externa a este campo e foi fomentada e respaldada pelos institutos, oriundos do campo econômico, que possuem parcerias com algumas redes de ensino para a oferta de ensino médio e levaram para as mesmas uma compreensão pragmática de projeto de vida. Se o pretendido for seguir um fio mais amplo desse discurso certamente será possível

identificar um ponto de convergência com a Teoria do Capital Humano e seu viés utilitarista de educação.

Esse discurso e sua materialidade são premissas comuns no campo econômico, pois a dinâmica desse campo é constituída pela mesma lógica que norteia o fortalecimento e desenvolvimento do capital. Essa condição está no viés orgânico do modelo produtivo, ou seja, a natureza da constituição do campo econômico prima pela busca do lucro e por sua expansão. Nesse caso, mesmo nas relações externas ao campo os seus agentes tendem a imprimir essa mesma lógica em suas ações, ou seja, o *habitus* dos agentes de um campo se materializa em todas as relações. É necessário, cada vez mais, que os agentes do campo educacional, sobretudo os que lidam com as proposições do campo econômico em forma de suporte e material pedagógico nas diversas escolas das redes de ensino do país, que percebem esse jogo e não sucumbam ao canto das sereias.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M.V. *O público e o privado na educação – interfaces entre Estado e Sociedade*. São Paulo, Xamã, 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na Reforma Educacional do Governo FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo Bordoni. *Estado de crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. *Conversão da Medida Provisória nº 746/2016 em lei federal*. Brasília: 2017

_____. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012. *Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5, de 24 de janeiro de 2012. *Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2012.

EVANGELISTA, Olinda. *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

IANI, Otavio. As Ciências Sociais na época da globalização. *Rev. bras. Ci. Soc.* vol.13, n.37, pp.33-41, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002

KRAWCZYK, Nora. Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. In: *Anais da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Goiânia. 2013. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf

LEMANN. *Projeto de Vida: o papel da escola na vida dos jovens*. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/projeto_de_vida_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED: Goiânia, 2013*.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. *Tese* (Doutorado em Educação) 318 p. – Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7623/5/Tese%20%20Valdirene%20Alves%20de%20Oliveira%20-%202017.pdf>

_____. O “projeto de vida” e a formação do habitus discente no ensino médio integral. In: *XVII Endipe: Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade*. Ceará: Fortaleza. ISBN: 978-85-7826-294-5, 2014a.

_____. Trabalho docente no ensino médio de tempo integral em Goiás: formação de um novo *habitus*? In: *XII de Pesquisa em Educação da Anped*. Goiânia, 2014b.

_____. Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o ensino médio brasileiro. *Anais da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2939_texto.pdf

ROBERTSON, S.L.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2016.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SUJEITOS SOCIAIS DA EJA: REFLEXÕES SOBRE O A FORMAÇÃO DE ESTUDANTE NO CURSO INTEGRADO

Thiago Wedson Hilario¹; Helainy Waniessy Kenia
Rodrigues Silva²; Renan Rodrigues Oliveira³

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma realidade em que para muitos os estudantes são considerados como excluídos estereotipados: oprimidos, pobres, sem-terra, sem horizontes, todavia o que se observa no ambiente escolar são sujeitos que buscam uma nova chance de se escolarizarem e se fazerem presentes na sociedade. É necessário reestruturar os sistemas de ensino de forma a garantir o direito de aprendizagens dos jovens e adultos.

-
- 1 Mestrando em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, bolsista pelo Programa de Incentivo a Qualificação de servidores do IFG. e-mail: thiago.wedson@gmail.com
 - 2 Mestranda em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí. E-mail: helainykenia@gmail.com
 - 3 Mestre em Ciências da Computação, Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás – Câmpus Goiânia. E-mail: cmp.renan@gmail.com

Entendemos que isso deve começar pela escola por meio da prática pedagógica e pela análise dos elementos do ato pedagógico o que inclui o planejamento sistêmico do que se quer ensinar, e quais objetivos se propõem a este ensino, bem como um novo olhar sobre o currículo para EJA. A escola e seus membros deve ter uma postura de acolhimento e recepção ao aluno da EJA, não no sentido de assistencialismos, mas na reformulação constante, na práxis pedagógica, dos currículos e práticas de ensino buscando adaptar o ambiente escolar a esta realidade de jovens e adultos que necessitam de novos horizontes e veem na educação o passaporte para a emancipação. Destarte, buscando uma percepção da realidade da EJA foi realizada uma série de observações numa instituição federal de ensino, que oferta educação técnica e tecnológica na cidade de Goiânia-GO, durante o primeiro semestre de 2017, o que foi possível a percepção por meio do diálogo o acontecimentos do passado que o levaram ao abandono, as perspectivas do presente para esse recomeço e os planos futuros de um sujeito em formação na EJA, que esta enxergando na educação a possibilidade de se tornar sujeito ativo, crítico e emancipado.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram o acesso ou a continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996). Reconhecida e garantida por lei esta modalidade é um direito garantido para todos que necessitam, buscam e/ou desejam retornar aos estudos e ter uma formação de qualidade.

Segundo o Parecer nº 11/2000, do Conselho de Educação Básica, a EJA possui a função reparadora, equalizadora e qualificadora, ou seja, de reparar o direito à educação, de redistribuir a igualdade de oportunidades e de capacitar o aluno aumentando as oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Todavia, isso somente será possível se houver o empenho do estado e da sociedade civil organizada para garantir a oferta, o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos da EJA. É importante que os movimentos sociais

preocupados com o desenvolvimento social, busquem estratégias para que o poder estatal produza políticas de estado para garantir o respeito a esse direito.

Para Arroyo (2003) realidade de jovens e adultos excluídos se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares, com isso eles são estereotipados como: oprimidos, pobres, sem-terra, sem horizonte. Contudo a realidade observada na sala de aula demonstra que são aprendizes sedentos por saber, apesar de todas as dificuldades encontradas para retornar e permanecer nos “estudos”, por terem que conciliar vida profissional, acadêmica e familiar.

Nesta proposta de estudo trazemos uma breve explanação com algumas reflexões sobre a EJA, na segunda seção, realizamos uma série de visitas numa instituição pública de ensino que oferta o ensino técnico integrado a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, onde foi possível visualizar diversas situações que os sujeitos da EJA passam para permanecerem firmes frente ao objetivo de concluírem seus estudos. Por fim, diante das observações percebemos a necessidade de indicar propostas de intervenção que auxiliem dos professores atuantes nesta modalidade para que reconheçam e auxiliem na construção do conhecimento.

REFLEXÕES INICIAIS

A educação de jovens e adultos é uma realidade inegável no Brasil, diante de um contexto social de exclusão que perdura desde a colonização. O que percebemos é que por mais que se tenha avançado nos processos de democratização do acesso a educação como a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças no ensino fundamental, inúmeros jovens não concluem a escolaridade básica e se tornam público alvo para EJA.

Frente ao exposto tem se que concordar com os questionamentos de Carvalho (2010) em que se a educação é ou não é direito de todos? Então, por que ainda no século XXI se faz ne-

cessário fixar uma faixa etária para a obrigatoriedade da oferta da educação no Brasil? Isso se explica pelas incongruências geradas entre as inúmeras leis criadas pelo poder legislativo e a real efetividade destes documentos no contexto social.

Nisto podemos afirmar, que o acesso não se concretiza de forma efetiva de forma a garantir o direito de todos à educação e nesta perspectiva o que se tem reservado aos jovens e adultos é uma oferta precária com qualidade reduzida na configuração de um ensino supletivo. Quanto a isso Carvalho (2010) afirma que o princípio de educação ao longo da vida deve ser reafirmado pelo reconhecimento do direito a aprendizagem dos sujeitos pelo Estado, o responsável pela manutenção desse direito.

Com Freire (2003) compreendemos que a Educação deve colocar o sujeito frente ao diálogo constante com o outro, e a uma constante análise de seus “achados”. O que significa dotar o sujeito aprendiz de ferramentas que o permita refletir sua condição sócio histórica reconhecendo-se em contínua transformação. Nisto permite “compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior na racionalidade” (FREIRE 2003, p. 98).

É necessário realizar toda uma reestruturação nos sistemas de ensino de forma a garantir o direito de aprendizagens dos jovens e adultos. Entendemos que isso deve começar na escola por meio da ação docente e, principalmente, pela análise dos elementos do ato pedagógico o que inclui o planejamento sistêmico do que se quer ensinar, e quais objetivos se propõem a este ensino, bem como um novo olhar sobre o currículo para EJA.

Já Kooro e Lopes (2007) apresentam que é necessário construir uma matriz de currículo com um rico conjunto de relacionamentos, e influenciados por Whitehead mostram que “não é ensinar assuntos demais”, mas “ensinar cuidadosamente” aquilo que realmente ensina e deixar que as ideias principais “sejam lançadas em todas as combinações possíveis”. Assim, percebemos a

importância de se pensar o currículo para EJA de forma a apresentar a esse público conteúdos que relacionem com o cotidiano social e profissional, que considerem e valorizem as experiências pessoais e culturais.

Novamente os autores, diante de uma experiência com o ensino de matemática demonstram que isto possibilita um maior conhecimento sobre a realidade, sobre a cultura, sobre a sociedade e sobre si próprios, aumentando a autoconfiança, o senso crítico e a capacidade de julgamento de cada um. Logo, retomando as ideias freireanas seria o processo necessário para o diálogo o que propicia a discussão e a argumentação entre os estudantes e o professor.

Consoantes a isso, Lopes (2003) destaca que é importante priorizar um tema que seja de interesse dos alunos, de forma que se promova a interação social e a reflexão sobre problemas que fazem parte da sua realidade. Ao realizar essa opção a escola deve e promover o relacionamento dos conteúdos escolares com as práticas cotidianas de forma a enfatizar elementos familiares, sociais, ambientais e formativos.

REALIDADE SOCIAL DA EJA

Buscando a vivência e a percepção da realidade da EJA foi realizada uma série de observações numa instituição federal de ensino, que oferta educação técnica e tecnológica na cidade de Goiânia-GO, durante o primeiro semestre de 2017. No encontro inicial foi observada a sistemática da sala de aula durante a ministração de uma disciplina do núcleo técnico no curso técnico integrado ao ensino médio em informática para internet na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com uma turma do sétimo período noturno.

A partir das visualizações percebemos que alguns estudantes participam de forma diferenciada nas aulas o que reflete sua personalidade, bem como suas perspectivas e anseios. Com isso, percebemos que o aluno, aqui denominada pelo pseudônimo de

APS, interagia de forma constante nas aulas e por isso a selecionamos como sujeito de nossa pesquisa.

O estudante APM, possui 51 anos, homem, pardo, gerente comercial (com jornada diária de trabalho de 8 horas), casado, pai de uma filha graduada, o qual relata se orgulhar de tê-la formado e também a esposa. O estudante ficou fora do ambiente escolar por aproximadamente 20 anos, desde que abandonou os estudos quando fazia a oitava série (nono ano do ensino fundamental), para “formar” família e por enfrentar muitas dificuldades financeiras em casa e se viu obrigado a contribuir, ainda mais, com a manutenção do lar.

Para estudante mesmo com o abandono nunca lhe faltou o desejo de retornar aos estudos, posto que sempre nutriu o desejo de “terminar” os estudos, e se manter atualizado já que, para ele, as tecnologias evoluíram e se sentia ficando para trás. Nisto pode-se concordar com Saraiva (2004) em que a educação passa a ser vista como um meio de ascensão social e, ainda, que a escolaridade difunde-se especialmente entre os mais abonados economicamente. Isto é perceptível no relato já que quando expressa que “se sentia ficando para trás”, apesar de se expressar apenas no sentido tecnológico, mas, sobretudo, quanto a condição de trabalho em que diante de qualquer situação de desemprego não encontraria mais outra profissão por estar “acima da idade” e sem estudos. Em outro momento, similarmente, ao relatar sobre a esposa e a filha já formadas em curso superior, percebe-se que o estudante enxerga na educação um meio para ascensão social.

Quanto a escolha pela Educação de Jovens e Adultos, percebeu que seria uma opção mais rápida para concluir os estudos, ainda mais que teria que conciliar os estudos com a atividade laboral e por isso não teria tempo extra para estudar. Escolheu a instituição por ser uma escola que tem tudo e faz dois cursos ao mesmo tempo, já que optara pelo ensino técnico integrado e por indicação de um primo que faz curso superior na instituição.

Para Machado (2013, p.247) o princípio da educação ao longo da vida, que tem reafirmado a necessidade de se reconhecer jovens e adultos como sujeitos de direito à aprendizagem sempre e que o Estado tenha a responsabilidade na garantia do alcance deste direito. Com isso unidade educacional em tese tem contribuído com a função social ao oferecer educação de qualidade na modalidade de educação de jovens e adultos, com os cursos técnicos integrados ao ensino médio, formando o aluno não apenas para o exercício de uma profissão técnica, mas qualificando-os para o exercício crítico da cidadania.

Ao lhe perguntar sobre como aproveita da estrutura da instituição, foi respondido, com maior ênfase a consulta aos professores, para aprender mais. Contudo, não cremos que isso não seja, apenas, os fatores necessários para o aprendizado e a construção do conhecimento, pois Dowbor (2008) apresenta que aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo.

Sob este aspecto, vê-se necessário que haja por parte dos educadores o “aprimoramento” das didáticas de ensino trazendo à sala de aula a contextualização dos saberes científicos aos do cotidiano discente. Permitindo-lhes a associação dos conteúdos às necessidades diárias e a construção histórica das identidades sociais, reconhecendo-se como sujeitos integrantes de um meio social com múltiplas relações de forças. Por fim, em Dowbor (2008) reafirmamos que o processo de humanização é marcado pelas relações de aprendizagem que vivenciamos ao longo da nossa história de vida.

Assim, perguntou-se sobre o relacionamento professor e aluno, ele respondeu que é muito bom e isso se deu desde o início do curso. Sobre os professores que marcaram positivamente a vida da estudante, relatou diversos exemplos em que o caráter e a dedicação com o trabalho e aos alunos foram marcantes e demonstraram que é possível acreditar na educação e em uma sociedade melhor.

Finalizando o relato ela se lembrou de outros professores que não possuíam “falas” discriminatórias com qualquer que seja a condição dos alunos. Segundo Dowbor (2008, p. 62) para podermos aprender necessitamos, de certa maneira, sentir-nos identificados com aquele que nos ensina. Assim, acreditamos que os bons exemplos que o sujeito teve ao longo de sua formação, da mesma forma, influenciou-o a retornar aos estudos. Já quanto àqueles que lhe marcaram de forma negativa contou casos de grosseria, falta de compreensão com os alunos da EJA, já que são alunos que demoram mais um pouco para compreenderem certas coisas.

Sobre os incentivos para voltar e continuar os estudos ele os recebeu do núcleo familiar, que conseguiu gradua-las, somente para depois retornar aos próprios estudos, e do primo graduando. Destacou os incentivos que os professores da instituição lhes dão para permanecerem no curso que perdeu muitos alunos (hoje a turma que iniciou com 30 alunos só possui aproximadamente 10 alunos frequentando). Relata que apesar das dificuldades não abandonaria os estudos como outrora. Finalizando o encontro inicial ele relata que sempre incentivou a família para que eles não passassem pelo que ela passou pela falta de “educação” e que se sentia incompleta.

Em outros momentos buscamos observar outros aspectos que envolvem a vivência da sala de aula, trazendo apontamentos sobre a instituição, expectativas com a formação, e relacionamento com professores. O que pode nos possibilitou um olhar sobre as influências do contexto escolar para a permanência e êxito estudantil.

Continuamos com o acompanhamento com o estudante APS, todavia cabe relatar que nestes dias a estudante ZCM, de 47 anos, também nos procurou para relatar alguns aspectos que permearam sua vida estudantil e seu discurso em muito reflete a trajetória da estudante em acompanhamento, pois ele teve que abandonar os estudos para ajudar no “sustento” da família e somente agora após colocar os dois filhos na universidade retomou os próprios estudos.

Novamente ele ressaltou a qualidade do ensino que a instituição oferece e a prestação de assistência, aos alunos, o que para ele é um diferencial já que isso ajuda os alunos que possuem dificuldades no curso. Além da ajuda docente ele relata que a “bolsa” que eles ganham, também, contribuem para estudar, pois muitos alunos não teriam condições de arcar com os custos de deslocamento, posto que recebem baixos salários e têm que contribuir em casa.

Quanto às expectativas que possuía com o curso relata que isso seria um desafio em sua vida e de certa forma está sendo, uma vez que por um bom tempo esteve “desligado” dessas “coisas novas”. Todavia com o apoio dos colegas e professores tem superado e continuado no curso para formar e ter outra opção de trabalho.

Parte de suas dificuldades se dá em relação à parte técnica do curso, pois ele não possui os equipamentos em casa e nem pessoas próximas que tenham o conhecimento técnico para auxiliá-lo. Têm tentado aproveitar a estrutura da instituição para superar as dificuldades, usando os laboratórios e a rede de comunicação e os atendimentos dos professores para sanar as dúvidas.

Acreditamos que estas dificuldades poderiam ser minimizadas, se ao planejar as atividades os docentes aproximasse o conteúdo a ser abordado ao cotidiano dos alunos, o que tornaria o ensino mais significativo (BUDEL 2013). Talvez essa abordagem metodológica diminuísse a necessidade de que as atividades ultrapassassem o tempo de aula, já que a falta de tempo extraclasse é uma dificuldade ao aluno da EJA.

Ainda, o domínio do conhecimento científico juntamente com as aplicações na vida cotidiana é apontado como sendo fundamental desde as séries iniciais da vida escolar (BUDEL 2013). Desta maneira, é essencial que os professores sejam capazes de articular o uso dos conteúdos apresentados em sala de aula com as situações cotidiana, e no caso da EJA, cremos que articular com exemplificações do trabalho sejam fatores motivacionais.

Concordamos com Piconez (2002, p. 108) que “não basta apenas informar os alunos, mas capacitá-los para aquisição de novas

competências, preparando-os para lidar com diferentes linguagens e tecnologias e para responder aos desafios de novas dinâmicas e processos”. Isto é percebível no relato dela já que expressa que “se sentia ficando para trás”, mas se trata apenas no sentido tecnológico, mas, sobretudo, quanto à condição de trabalho em que diante de qualquer situação de desemprego não encontraria mais outra profissão por estar “velha” e sem estudos.

Outro aspecto que observamos é a importância de se valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, posto que Moraes apresenta que:

“da mesma maneira na escola a aprendizagem se dá por reconstrução e complexificação do conhecimento que o aluno já traz para o contexto escolar, processo que se inicia com questionamentos e culmina com entendimentos ampliados dos temas questionados. (Moraes, 2008, pg. 3)

Com isso os conhecimentos dos alunos, elaborados ou não, demonstram sua capacidade de produzir sentido ao conteúdo que lhe é apresentado no ambiente escolar. Outra contribuição é agregar metodologias e didáticas que valorizem a socialização das observações e aprendizagem de forma a propiciar a discussão e a argumentação entre os estudantes e o professor.

Quanto aos professores atuais ele expressa que em sua maioria são ótimos, pois compreendem as dificuldades dos alunos por causa da idade e do tempo em que ficaram fora da escola. Ressalta que houve um caso em que um professor não entendia muito bem o que era a EJA, mas logo foi substituído, pois queria que os alunos tivesse o mesmo “jeito” dos alunos do ensino médio normal.

Neste aspecto, lhe questionamos o que é a EJA? Para ele é *“um tipo de curso para pessoas que ficaram um tempo fora da escola e agora decidiram retornar os estudos e que por isso possuem dificuldades em acompanhar as matérias. Mas isso não significa que seja mais “burros” que os outros, a questão é que o nosso tempo é diferente dos outros”*. Este relato do estudante demonstra o que Krummenauer, Costa, Silveira (2010)

apontam como possível causa de evasão nos cursos EJA em virtude de longos períodos longe dos bancos escolares, os alunos acabam por apresentar inúmeras lacunas de conhecimentos e dificuldades de compreensão de muitos conteúdos programáticos, sobretudo em Física no Ensino Médio.

Comparando os professores atuais em relação aos do período anterior em que estudara, ele relata uma grande diferença entre os docentes, já que os atuais estão mais empenhados a ensinar e fazer os alunos aprenderem os conteúdos de diversas formas. “*Quanto a isso ao longo do semestre eles alternam as didáticas para nos ajudar a entender a matéria*”. Nisto compatibilizamos com Freire (2003), pois vemos que a educação deve possibilitar ao homem a discussão de sua problemática, para que conscientemente ganhe força e coragem para lutar e quando os professores enxergam a necessidade de alterarem suas práticas de ensino para alcançar a aprendizagem do aluno isso pode gerar segurança nos estudantes para reivindicarem por seus direitos formando uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Quanto às avaliações o aluno apresenta que suas dificuldades ocorrem em determinadas disciplinas técnicas, pois são muito técnicas. Por fim o estudante sugere que os professores não passem atividades para realizar em casa, pois todos trabalham durante o dia e não há tempo para realizar pesquisas e trabalhos e isso em algumas disciplinas provocou certo constrangimento nos alunos com alguns docentes que cobravam as atividades e eles não conseguiam entregar no prazo.

UMA POSSÍVEL PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Mediante as observações realizadas nos dias em que acompanhamos o estudante, observamos também a atuação dos professores das disciplinas técnicas nos laboratórios de informática, avaliando as situações que envolvem a relação professor-aluno e aluno-aluno. Com isso vemos a necessidade de se discutir e apresentar uma proposta metodológica que permita a alteração nas práticas educativas docente de forma a incluir a discussão e a valorização do cotidiano discente.

Paralelo às ideias de Freire (2003) em que se deve afastar qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica, entendemos que os conteúdos técnicos apresentados não devem se limitar apenas a conceitos e atitudes puramente profissionais. Assim, cremos fundamentados nos ideais freirianos que toda prática escolar deve levar a uma tomada de consciência da realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que se faz a aprendizagem dos saberes técnico.

Para Kooro e Lopes (2007):

O professor deve aumentar sua compreensão sobre os processos didáticos, possuir um fundamento e desenhar uma estrutura para a organização de aspectos do currículo. Além disso, deve estar capacitado para realizar uma reflexão crítica sobre as causas e as consequências de suas ações em aula. (KOORO e LOPES 2007, p. 04)

O ato educativo deve levar a democratização da cultura e a democratização do saber capacitando-o para superação do abismo social existente, que os excluem do livre acesso aos mecanismos sociais e da plenitude de direitos. Dessa forma, é importante que os professores tenham consciência que sua atuação em sala de aula é elemento primordial para transformação dos sujeitos.

Ainda, em Moraes (2008) é apresentado que produção do conhecimento científico ocorre pelo questionamento e ampliação das teorias existentes e aceitas por uma comunidade de especialista. Da mesma forma, a escola deve ser capaz de promover essa reconstrução das estruturas do conhecimento promovendo o que Piaget denomina de processo de assimilação e acomodação.

Uma proposta apresentada por Moreira (2006) é construção de mapas conceituais, que são diagramas que expressam relações entre conceitos por meio de uma hierarquia na distribuição destes conceitos. Além disso, podem ser utilizados como instrumentos avaliativos da aprendizagem, posto que representam a sintetização dos conteúdos apresentados, o que permite ao professor identificar, com uma boa aproximação, como o conteúdo está organizado na estrutura cognitiva do aluno.

Já Scheibel e Lehenbauer (2008) apresentam inúmeros instrumentos que poderiam se introduzidos na prática pedagógica docente para EJA de forma a estimular o êxito e a permanência dos estudantes, dentre eles podemos indicar: aula passeio, texto livre, impressa escolar, livro da vida, fichário de consulta, correspondência interescolar, fichário de autoavaliação. Quanto à aula passeio, vemos que no caso acompanhado, a instituição denomina de visitas técnicas e são realizadas para que os alunos vivenciem momentos em que interagem com profissionais já formados e relacionem a teoria e prática.

Vemos que por se tratar de uma formação profissional técnica a utilização de fichário autoavaliação é interessante para a sistematização dos conceitos apresentados ao longo das aulas e mostram a possibilidade de recuperação da informação. Em relação à autoavaliação os professores podem utilizar desta ferramenta para acompanhar o desenvolvimento das estruturas cognitivas do aluno por meio dos registros.

Já durante as observações na sala de aula e em conversa com os professores após a finalização das aulas, estes relataram que as monitorias seriam bons instrumentos para a aprendizagem dos

estudantes. O programa de monitoria constitui-se em um instrumento da política de fortalecimento do processo ensino-aprendizagem e integra as ações de apoio às atividades acadêmicas e de estímulo à permanência e êxito do educando.

O programa é desenvolvido por meios da atuação dos pares, ou seja, os alunos com melhor desempenho acadêmico são selecionados por meio de um edital específico para ministrarem auxílios de reforço escolar aos colegas que apresentam dificuldades em determinados conteúdos. Além, dos auxílio de um colega de curso, que em muitas situações possuem o mesmo nível de linguagem e reconhece os desafios para aprendizagem, este é acompanhado por um professor que o orienta quantos as estratégias para sanar as dúvidas.

Reconhecendo a realidade institucional os professor sugeriram, também, que haja maior empenho entre os próprios professores para “recuperar” estes alunos, posto que a jornada de trabalho da maioria prevê um tempo para realização de acompanhamento pedagógico, uma vez que a maioria são contratados para ministrarem aulas em período integral já que são contratados para dedicação exclusiva. Contudo, o que os relatos apresentam é que esta atividade está deficitária e não tem sido realizada de forma satisfatória.

Finalmente, o que podemos sugerir além das propostas de atividade para atuação docente com os sujeitos da EJA é a indicação de formação continuada para os professores. Consoantes com Scheibel e Lehenbauer (2008) temos que mudar nosso conceito da EJA e mudar nossas metodologias e práticas de forma a reconhecer as particularidades e respeitar as experiências que os aprendizes trazem para sala de aula e que sejam valorizadas por meio da contextualização dos conteúdos com o cotidiano social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim pensar a EJA é refletir a luta de classes e a relação social existente entre oprimidos e opressores, onde uns contra vontade são obrigados a deixar os estudos por inúmeros motivos. Por isso, a EJA deve objetivar uma formação plena e totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória.

Concordamos com Arroyo que deve ser repensado de maneira inversa a educação, não pelo foco do ensino fundamental ou médio, mas a partir dos acúmulos da EJA, evitando-se assim a perpetua criação de jovens e adultos destinados a serem sem escolaridade. É reconhecer nos sujeitos do EJA junto com sua história o reconhecimento de seus direitos à educação básica, à concepção de educação ampla, plural, que sabemos não cabe no termo restritivo, ensino.

Destarte, a escola e seus membros deve ter uma postura de acolhimento e recepção ao aluno da EJA, não no sentido de assistencialismos, mas na reformulação constante, na práxis pedagógica, dos currículos e práticas de ensino buscando adaptar o ambiente escolar a esta realidade de jovens e adultos que necessitam de novos horizontes e veem na educação o passaporte para a emancipação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3), p. 221-230

BUDEL, G. J., GUIMARÃES, O. M. *Ensino de química na EJA: uma proposta metodológica com abordagem do cotidiano*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1763-8.pdf>>. Acesso em 22/jan./2013

DUBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. Sonia Lúcia de Carválho e Deise Aparecida Luppi (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (p. 57-74)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2003

KOORO, Méri Bello; LOPES, Celi Espasandin. O conhecimento matemático na educação de jovens e adultos. In: *16^o COLE - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL*, 2007, Campinas - SP. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas: ALB, 2007. v. Único. p. 1-456.

KRUMMENAUER, Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da, e SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.12, n.02, p.69-82, mai-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/view/197/438>>. Acesso em. 13/dez./2012.

LOPES, Celi E.. O Conhecimento Matemático adquirido através dos Projetos. In: Celi Aparecida Espasandin Lopes. (Org.). *Matemática em projetos: uma possibilidade*. 1a.ed.Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 2003, v. , p. 23-27

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258. Disponível também em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/84> >. Acesso em 28/fev./2013.

MORAES, R. A produção do conhecimento químico e o ensino de Química: movimentos entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento químico. *MesaRedonda no XIV Encontro Nacional de Ensino de Química*, Curitiba, 2008.

PICONEZ, S. C. B. *Educação Escolar de Jovens e Adultos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

SARAIVA, Irene Skorpuski. *Educação de jovens e adultos: dialogando sobre aprender e ensinar*. Passo Fundo: UPF, 2004.

SCHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2008. (p. 141-175)

CURRÍCULO INTEGRADO: PARADIGMA E POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO OMNILATERAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFG

Renata Tavares de Brito Falletti¹; Danielle da Silva Beltrão²

INTRODUÇÃO

Nos cursos de Educação Básica integrada à Educação Profissional, o paradigma currículo integrado vem ocupando centralidade no que concerne à formação humana em sua complexidade. Este texto se dedica a apresentar como tem se estabelecido a organização curricular dos Cursos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), buscando compreender a relação entre o currículo e a possibilidade da

-
- 1 Educadora membro da Associação Espaço Cultural Vila Esperança. Técnica em assuntos educacionais no IFG – Câmpus Cidade de Goiás e docente efetiva de Didática, Práticas e Estágio em Educação do Curso de Pedagogia da UEG, Câmpus Itaberaí. renaesperanca@hotmail.com.
 - 2 Professora Doutora em Agronomia do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFG, Regional Cidade de Goiás. da.agroecologia@gmail.com.

formação omnilateral dos sujeitos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, foram levantados referenciais fundamentais sobre as teorias do currículo: FREIRE, 2008; GOODSON, 2007 e SILVA, 1999; sobre as perspectivas do currículo integrado: CIAVATTA, 2006; RAMOS, 2010 e as legislações contemporâneas pertinentes à área. A pesquisa, com base na metodologia utilizada é do tipo documental e se delimitou a análise da *Organização Curricular* que compõe os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA no IFG. Constatou-se a preponderância das matrizes fragmentadas, disciplinas estabelecidas de forma prescritiva e hierárquica, com foco no cumprimento das legislações sobre a carga horária e os eixos tecnológicos. Embora haja referências à educação integrada e à modalidade EJA, pouco se visualiza de integração e possibilidade de uma formação omnilateral de fatos/as estudantes jovens e adultos/as dos cursos pesquisados.

A motivação que impulsionou esta pesquisa surgiu mediante questionamentos e inquietações sobre: como realizar a Educação Integrada, da forma mais aproximada e coerente ao seu pressuposto de formação omnilateral? Como está definido o currículo e em que medida designa integração entre as áreas do conhecimento?

A Educação Integrada objetiva promover a formação integral do/a estudante, compreendida aqui como a interação da Educação Básica com a Educação Profissional considerada ainda na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que torna a pesquisa mais específica.

Perceber a importância da concepção, organização e a efetivação do currículo condizente à Educação de Jovens e Adultos, se deve ao histórico dessa modalidade na trajetória da educação brasileira, como subordinada aos programas e projetos inconstantes e às frágeis políticas voltadas à juventude e às pessoas adultas no contexto da escolarização. Além das próprias especificidades da EJA que carecem um trabalho pedagógico diferenciado, metodologias

e percursos formativos com base no ser humano e um currículo próprio, o qual deve contemplar a diversidade da população brasileira, expressa significativamente nos sujeitos que compõe a EJA, de acordo com Moacir Gadotti:

A Educação de Adultos deve ser também uma educação em direitos humanos. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos (...). A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos. A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior. (GADOTTI, 2013, p.25)

A diversidade em contraponto com as desigualdades, refletidas na EJA, explica as dimensões desta modalidade e as suas funções de “reparadora, equalizadora e qualificadora” apontadas pelo Parecer do CNE/CEB 11/2000. O desafio primeiro é que o sistema de ensino encare e situe a EJA devidamente nas discussões, com seriedade, entendendo a sua precípua função social. Em seguida, garantir o direito à educação por meio de políticas públicas que assegurem o acesso à escola e também condições para a permanência digna e conclusão de forma exitosa dos estudos, compreendendo a formação integral dos sujeitos, vinculada aos contextos de vida e a realidade do trabalho como princípio educativo. Para tanto, as mudanças nos vários âmbitos do processo educacional se fazem necessárias.

Com esse propósito foi instituído pelo Decreto Nº 5.840/2006 o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual designa a educação profissional de nível médio em três formas de oferta: subsequente, concomitante e integrada. O Documento Base do programa enfatiza esta última como sendo a possibilidade de um percurso formativo para jovens e adultos, com o compromisso de elevação da escolaridade e profissionalização. Contempla-se a diversidade em um Projeto Político-pedagógico articulador de conhecimentos e dimensões da formação humana que estejam refletidos no currículo.

Para apreender a complexidade que constitui o campo do currículo, o quanto expressa intenções e desenha itinerários de formação, faz-se necessário buscar referências sobre as teorias existentes, com foco em críticas e pós-críticas, ainda que de forma introdutória, para posteriormente aprofundar no pressuposto do presente trabalho que tem a ver com a possibilidade da formação omnilateral dos/as estudantes jovens e adultos, mediante a proposta do currículo integrado.

O Documento Base do PROEJA também constituiu material relevante. Suscitou reflexões sobre a proposta associativa da modalidade EJA com a Educação Básica Integrada à Educação Profissional. De forma dialógica pontuou princípios teórico-metodológicos e ético-políticos coerentes à formação integral do ser humano, nas suas dimensões culturais, sociais e profissionais. O documento defende a elevação da escolaridade e referencia os conceitos-chave desta pesquisa: currículo integrado; trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral dos sujeitos. Embora tenha se percebido contradições no texto, assim como na própria realidade dos espaços de formação, o Documento Base do PROEJA representa avanços e compõe o estudo aqui apresentado de forma significativa.

A descrição da pesquisa realizada, a metodologia e os resultados obtidos são apresentados no texto após a contextuali-

zação da instituição escolhida, *locus* das investigações acerca do currículo: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, onde se pode ter acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade EJA e à *organização e matrizes curriculares* que os definem. Conhecer a instituição como um todo, o seu percurso histórico, os princípios e as finalidades que a constituem atualmente, contribuiu para realizar as análises e compreender algumas das constatações feitas.

DO CONCEITO À COMPREENSÃO: TEORIAS DO CURRÍCULO

O currículo é um campo do conhecimento fundamental aos projetos educacionais e às práticas pedagógicas. São seus princípios, as suas intencionalidades e sua organização que definem os percursos, o caráter da formação do/a estudante e a qualidade da aprendizagem, designando o tipo de homem e sociedade que se pretende formar. Para Libâneo, Oliveira e Toschi:

O currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico. (...) conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura (...) é tudo que se espera que seja aprendido e ensinado na escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.362).

Nesse sentido, há três tipos de manifestações do currículo: formal, real e oculto, assim definidas pelos autores:

O *currículo formal ou oficial* é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O *currículo real* é aquele que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de

ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos. (...) O *currículo oculto* refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural. (...) É chamado de oculto porque não se manifesta claramente. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p.362).

Dessa forma, o conjunto das manifestações do currículo compõem a cultura organizacional da escola e designam a formação do/a estudante. Ainda assim consiste em tarefa nada simples definir esse campo do conhecimento, conceituando-o a partir de uma determinada teoria. Para Silva, as definições não exprimem realmente a ‘essência’ do currículo: “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (SILVA, 1999, p. 14). Há uma complexidade que permeia esse campo, e todos os conceitos a ele relacionados estão imbuídos da pertinência dos questionamentos sobre qual conhecimento privilegiar: a partir de quais perspectivas? Como ensinar e para quem? Que identidades, relativas aos/às estudantes ajudar a formar? E ainda, em qual base as teorias se ancoram para definir o currículo, enquanto campo do conhecimento responsável pela seleção, organização dos conteúdos e métodos? De acordo com Silva, 1999:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitarem mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com

as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 1999, p.16).

O autor, ao fazer esse paralelo entre as teorias tradicionais, críticas e pós- críticas do currículo, afirma que este se apresenta como um centro de disputas sociais e políticas em que há escolhas e discordâncias; um jogo de forças, interesses e relações de poder. Pode se afirmar que o currículo é um elemento fundamental do processo educacional, e que não se constitui em um dado natural, “neutro”, contrariamente a isto, trata-se de um numa construção social que deve ser questionada. Nessa perspectiva, as teorias críticas e pós-críticas do currículo problematizam a área, tomando como referência fatores antes desconsiderados, compreendendo-a como um campo cultural de lutas e que deveria ter como princípios os conceitos de emancipação e liberdade.

Paulo Freire (2008) consubstanciou as teorias críticas do currículo a partir do conceito de educação bancária, concebendo o processo pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos poderiam eleger os conteúdos e o percurso de construção do conhecimento de forma participativa:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Para Freire, a educação é o instrumento de transformação social, busca e prática da liberdade e o currículo é a forma de siste-

matizá-la. Entretanto, se subordinado ao poder dominante do sistema econômico e político, estruturado mecanicamente, o currículo serve à reprodução da sociedade e desse mesmo sistema excludente, em que a relação de ensino e aprendizagem se dá de forma autoritária, linear e estrategicamente organizada para reproduzir um estado de coisas, como confirma a educação bancária. Para ele, educadores e educandos devem ser protagonistas do processo de conhecimento, fazendo escolhas sobre a composição do currículo, o que deve servir à emancipação dos sujeitos e à sua autonomia intelectual, no sentido de defender aos interesses da comunidade, da classe trabalhadora, do povo. E ainda, considerando elementos da realidade concreta, num processo dialético com a cultura, com os saberes empíricos para construir e ampliar o conhecimento, instrumentalizando-se mutuamente no enfrentamento político e inserção na sociedade e no mundo, de acordo com o autor:

A busca para construção e organização do conteúdo programático deve ser a partir da situação presente, existencial e concreta, somada à uma reflexão do conjunto das cosmovisões da população. O conteúdo programático deve assumir um papel de ação política, levantando as contradições, estas sempre referenciadas materialmente, por meio da problematização da situação existencial, o que possibilita uma reflexão da realidade que é desafiadora e exige uma resposta tanto no nível intelectual como no da ação. (FREIRE, 2005, p.)

Dessa forma, Freire explicita a necessidade de um currículo pautado na materialidade, que tenha tanto a função política de indignar diante da realidade posta, tanto quanto impulse ações concretas de transformação social. Neste contexto, a EJA possui todo o respaldo conceitual e metodológico em que se explicitam as bases epistemológicas para ser compreendida como área específica, assim como deveria ser: educação do povo e para a emancipação popular. Mas, ao mesmo tempo aponta a urgente necessidade da

garantia do direito do povo à essa educação, que atualmente sequer constitui uma política de estado de fato.

O conceito de *currículo oculto*, apresentado anteriormente, embora nem sempre tenha uma intencionalidade pedagógica, influencia comportamentos e atitudes que permeiam as relações sociais. Para as perspectivas críticas, essas influências podem gerar o conformismo, obediência, individualismo e adaptação às injustas estruturas do capitalismo, ao que para as teorias pós-críticas podem ser acrescidas outras questões, como as de etnia, sexualidade, gênero.

Inserir-se também nas discussões das teorias pós-críticas, de acordo com Silva, o fenômeno chamado multiculturalismo e que influencia definitivamente na forma de conceber o currículo, representa um importante instrumento de luta política ao questionar o que de fato conta como “conhecimento oficial”, esclarecendo que “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA, 1999, p. 90), sendo necessárias mudanças substanciais no que se apresenta enquanto percursos de formação hoje. Afirma ainda que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p. 148), ampliando a concepção de saberes, fazendo refletir sobre a circularidade do poder e a diferença como a dinâmica sociocultural na construção da identidade.

Sobre o aspecto do poder, determinante nas relações entre as políticas, os sistemas de ensino e as instituições, e estas em relação aos sujeitos do processo de educação, Ivo Goodson aponta como ele se define e aparece na forma do currículo:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. A pesquisa em currículo, com poucas e honrosas exceções, também tende a

seguir as “regras desse jogo”, aceitando o currículo prescritivo como seu ponto de partida, mesmo quando, em casos isolados, defendem a resistência ou a transformação. (GOODSON, 2007, p. 07).

Se faz necessário retomar aos construtos acerca do currículo para melhor refletir à luz dos elementos e tendências que o constituem e assim compreender, de forma mais acurada e crítica o currículo integrado.

CURRÍCULO INTEGRADO: PARADIGMA E POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Confirma-se a importância do currículo enquanto campo do conhecimento no que se refere às proposições acerca de modalidades, políticas, projetos e programas de educação, elucidando o que de fato deve ser considerado, implementado, defendido e a partir de qual perspectiva.

A compreensão do currículo integrado permite tomá-lo como inspiração à construção de um novo ‘modelo’, uma nova ‘lógica’ de organização do processo de ensino e aprendizagem, a partir de relações outras com o conhecimento. Extrapolando a simples função de um método de sistematização dos conhecimentos ‘oficiais’, científicos, aqueles historicamente construídos. De acordo com Ciavatta:

Remetemos o termo integrar ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar tra-

balhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 146).

A integração neste contexto, de acordo com o que assevera a autora e está expresso nos documentos (PROEJA, DCN, Lei de criação dos IF's e PDI do IFG) revela a complexidade da educação, enquanto “totalidade social”, produzida cultural e historicamente. Da mesma forma em que concebe o conhecimento e o próprio processo pedagógico como multifacetados; um todo constituído por partes; unidade e totalidade que se relacionam, assim como teoria e prática; conteúdo globais e locais; saberes empíricos e científicos, rompendo com a tradicional dualidade que distancia elementos ora interdependentes e que só fazem sentido no conjunto.

O rompimento da dualidade também se refere aos sujeitos do processo de conhecimento: o ser humano que deve ser considerado em sua integralidade física, afetiva, cognitiva, social, histórica, cultural. Essa é a definição da formação omnilateral pretendida pela Educação Integrada. Também as subjetividades todas e as dimensões da vida que constituem a identidade e influenciam na relação dialógica de ensino e aprendizagem, organizados pelo currículo, que deveria nesse sentido, promover a integração e a formação omnilateral.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contradi-

tório de desenvolvimento das forças produtivas. (RAMOS, 2010, p.67).

Currículo integrado, portanto, constitui um paradigma que incita discussões, reflexões e novos modos de pensar os conteúdos e disciplinas. A ‘normalidade’ do currículo prescritivo incomoda, inquieta. Torna-se necessário ‘reinventar’ os projetos e contextos educacionais que pretendem a formação da pessoa humana integralmente, a partir de princípios e postura dialógica dos sujeitos em meio ao processo de construção do conhecimento.

No que se refere à Educação Profissional Integrada à Educação Básica, inclusive na modalidade EJA, deveria ser o foco a inter-relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na organização curricular dos cursos, considerando as áreas de dimensões da formação humana. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

(...) Evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. (...) A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar as ações, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico, isto é, princípio orientador do modo como se compreende a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la(...). Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídas como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. (BRASIL, DCN, 2013, p.216)

O currículo integrado pressupõe para além da afinidade docente de desenvolver um trabalho pedagógico em conjunto, de forma interdisciplinar. Trata-se de uma organização diferenciada, desde a concepção e o desenho da matriz curricular, o que pressupõe concepção crítica de currículo e disposição em reconsiderar a hierarquia e linearidade com que são e foram ao longo da história disponibilizados e exigidos os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica no Brasil, inclusive na Modalidade EJA.

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2008, p. 4).

Compreende o processo de conhecimento enquanto relação viva e dinâmica, em consonância com os elementos cotidianos, em que ensino e a aprendizagem, objeto e organização do conhecimento se comunicam, mediatizados pela realidade e tudo o que a compõe e circunda. Na educação das juventudes e das pessoas adultas, o trabalho é, fundamentalmente o que motiva a aprendizagem, a reflexão crítica sobre a realidade e a necessidade de transformá-la.

Portanto, o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a

ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo. (RAMOS, 2010, p.69).

A EJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRADA

A modalidade EJA compõe a Rede Federal por meio das alterações promovidas pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de Julho de 2006, que estabeleceu o PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Documento Base do programa constitui um aporte teórico e referencial no que tange a Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, elaborado em 2006 pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. O PROEJA:

Tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (...) Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a constru-

ção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2006, p.11)

O Programa, resultante dos movimentos de educação popular, está para além de uma política pública e em algumas instituições, como é o caso do IF Goiás, se prevê a perenidade desta, enquanto proposta pedagógica orgânica instituída nos Câmpus, por isso a terminologia “EJA” e não “PROEJA” foi escolhida como denominação.

O documento Base do PROEJA contextualiza a EJA no Brasil, o percurso histórico, a política de integração da Educação Profissional e o Ensino Médio na modalidade EJA. Apresenta índices de escolaridade dos jovens e adultos no país apontando as desigualdades e desníveis sociais decorrentes do sistema econômico capitalista e da formação histórico social da população brasileira, enfatizando os aspectos que caracterizam os sujeitos da EJA, considerando a grande diversidade que se apresenta e as questões de raça/etnia, gênero, classe social, dentre outros, se pautando em pesquisas da década de 90 e de 2000.

O documento sinaliza ainda a complexidade de ações necessárias, nos diversos âmbitos da sociedade brasileira para que a EJA se efetive como direito à educação por toda a vida, sendo a instituição escolar o espaço estratégico para que isso aconteça a curto, médio e longo prazo. Zelando e trabalhando pela oferta, inclusão, permanência e êxito dos sujeitos envolvidos nesta modalidade, a Educação Integrada proposta nos documentos que definem as perspectivas do IF apresentam como grande objetivo o desafio da formação omnilateral dos estudantes, atendendo as especificidades:

Os segmentos internos do IFG encontram-se desafiados a apreender o contraditório presente

na sociedade e no interior da Instituição, tendo em vista a construção de uma instituição pública, assentada em relações democráticas e autônomas, na direção da formação omnilateral, ou seja, uma formação verdadeiramente integral dos estudantes e do desenvolvimento efetivamente democrático, soberano, sustentável e socialmente inclusivo do País e das suas regiões e localidades. (IFG, 2015, p. 24)

Educação Integrada, considerando a etapa específica de que se trata o Ensino Médio, o que ao longo dos anos apresenta mudanças conceituais e estruturais, ainda pouco refletidas na organização curricular e nas práticas, mas que direciona por exemplo, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e que pressupõe formação integral, considerando os contextos reais das relações sociais por meio do mundo do trabalho.

Para além da contextualização da modalidade, o documento aponta as concepções e princípios que norteiam a política educacional e o trabalho pedagógico na EJA, afirmando que o atendimento ainda é incipiente, inclusive nos Institutos Federais, em que o espaço de formação integrada é privilegiado e dessa forma poderia se haver experiências mais exitosas em relação a permanência e êxito dos estudantes, de acordo com o documento:

(...) um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres. (BRASIL, Documento Base PROEJA, 2006, p.35).

A formação integrada e humanizadora torna todos os aspectos do processo de conhecimento indissociáveis e imprescindíveis.

díveis para o exercício e a vivência da cidadania. Há dois elementos fundamentais a serem concebidos: a formação integral do educando e a EJA como um campo de conhecimento específico. O documento apresenta ainda princípios que norteiam e asseguram a efetivação desta política educacional, os quais destacam-se:

(...)A inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio (...). O trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho (...). A pesquisa como fundamento da formação do sujeito (...). A consideração das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, Documento Base PROEJA, 2006, p. 37 e 38).

Os fundamentos político-pedagógicos, a organização, a estrutura do currículo, os tempos e espaços de aprendizagem, assim como o processo de avaliação, pautam-se nas concepções e princípios descritos anteriormente e apontam para o termo *integrar*, como base do trabalho pedagógico

O rompimento da dualidade existente no processo educacional, proposta pela integração curricular, pretende a elevação da escolaridade dos sujeitos da EJA, assim como a qualificação social e profissional. Para tanto, são necessários projetos político-pedagógicos e metodologias que considerem:

A integração curricular visando à qualificação social e profissional (...); a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; a escola vinculada à

realidade dos sujeitos; a autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; o trabalho como princípio educativo. (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24).

A organização curricular na EJA, nesta perspectiva, apresenta-se com amplitude, flexibilização, apontando possibilidades na superação de estruturas tradicionais, disciplinares, prescritivas e rígidas. Há a necessidade de rever e refletir sobre os modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização diante das diferentes realidades dos estudantes, promovendo a ressignificação do conhecimento e do espaço escolar em seu cotidiano.

Tal abordagem encontra respaldo também no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2012-2016 do IFG, quando explicita a função social, como objetivo geral da instituição, endossando as perspectivas defendidas neste texto:

O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. Portanto, o seu papel social é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na ação dialógica e socializada desses conhecimentos. (PDI – IFG, 2012, p.11).

O PROCESSO DA PESQUISA: DELINEAMENTO E METODOLOGIA

Para compreender o IFG, instituição *locus* da pesquisa, a leitura dos documentos: Lei de Criação e Plano de Desenvolvimento

Institucional (PDI) foi imprescindível; forneceram dados históricos e informações acerca das concepções de educação da instituição, sua função social, objetivos e metas e também as finalidades institucionais consonantes às políticas públicas das últimas décadas, particularmente as relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica e à EJA. Dessa forma, pode-se perceber as influências e interesses, principalmente os socioeconômicos que designaram o IFG na forma em que se configura hoje.

É uma instituição relativamente antiga pela trajetória que se insere no contexto educacional brasileiro desde o início do século XX, assim como as diferentes funções que exerceu de acordo cada período. Inicialmente foi Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, com sede à Cidade de Goiás, criada por meio do Decreto presidencial Nº 7.566. Entre 1940 e 1950, se configurou nas chamadas Escolas Técnicas (ET's), transformadas em 1959 em Autarquias Federais, sendo denominadas Escolas Técnicas Federais (ETF's). A partir de 1999, passaram a ser chamados de Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, ampliando para a formação de nível superior. E em Dezembro de 2008, se deu a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a partir da Lei 11.892/2008:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; (...).

Art. 2o Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

(BRASIL, Lei de Criação dos Institutos Federais
– Lei Nº 11.982/2008.)

A Rede Federal de Ensino estabeleceu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ampliando os serviços educacionais e promovendo o conhecimento, o acesso à cultura, às artes, à política. Alinhando-se ao projeto político de desenvolvimento da população brasileira; crescendo estruturalmente em todo o país e se interiorizando na forma multicâmpus, alcançando localidades carentes da proposta multidisciplinar da Educação Básica Integrada à Educação Profissional, modificando potencialmente os contextos sociais nos quais se insere. Outra novidade que caracterizou mudança na instituição foi o atendimento às diferentes modalidades de ensino, inclusive a que constitui campo de investigação desta pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos: “Art. 7º (...) são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. (Lei Nº 11.982/2008.). Atribuindo ao processo educacional funções mais amplas e modificando o foco da Rede Federal:

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. (...). Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com àqueles presentes nos currículos formais. (...). A fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enrique-

cendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. (CAETANA, 2009, p. 10 e 11).

Com a ampliação do atendimento às diferentes modalidades de ensino, a oferta de cursos com base em eixos tecnológicos e com ênfase na formação integrada, o IFG vai se inserindo nas mais diversas realidades da população brasileira, problematizando as mazelas, as disparidades ocasionadas pelas marcas: relações injustas de poder; concentração e má distribuição de renda; acesso diferenciado de acordo com o sistema de classes no que se refere ao atendimento de necessidades básicas: saúde, educação, moradia. E também a questão do trabalho: o desemprego, os subempregos e as condições precárias às quais grande parte da população está subordinada. Contextos dos quais fazem parte as pessoas jovens e adultas que frequentam os Cursos Técnicos Integrados na Modalidade EJA.

Com o movimento de expansão da Rede Federal, atualmente em todo o estado de Goiás, são quatorze (14) Câmpus do IFG: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu, Valparaíso e a Reitoria que se localiza em Goiânia. Todos eles ofertam, no mínimo um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA. Há um total de vinte e um (21) sendo ofertados; destes, há três em processo de extinção, com turmas a concluir. Foi feito um levantamento dos Projetos Pedagógicos desses Cursos, conforme pode se visualizar na tabela abaixo:

TABELA 1: Câmpus do IFG e Cursos EJA

CÂMPUS IFG		CURSO TÉCNICO INTEGRADO NA MODALIDADE EJA	PCC ANALISADO/ANO
01	Águas Lindas	Enfermagem	Não
02	Anápolis	Transporte de Cargas – TC	Sim, 2010
		Secretaria Escolar	Não
03	Aparecida de Goiânia	Modelagem do Vestuário	Não
		Panificação – PAN	Sim, 2014
04	Cidade de Goiás	Conservação e Restauro – CR	Sim, 2013
		Artesanato – ART	Sim, 2014
05	Formosa	Manutenção e Suporte em Informática – MSI	Sim, 2010
		Edificações	Não
06	Goiânia	Cozinha	Não
		Informática para Internet	Não
		Transporte Rodoviário	Não
07	Goiânia Oeste	Enfermagem – ENF	Sim, 2014
08	Inhumas	Panificação	Não
09	Itumbiara	Eletrotécnica	Não
10	Jataí	Secretariado – SEC	Sim, 2013
11	Luziânia	Manutenção e Suporte em Informática	Não
12	Uruaçu	Comércio	Não
		Manutenção e Suporte em Informática	Não

13	Senador Cane- do	Refrigeração e Climatização	Não
14	Valparaíso	Eletrotécnica	Não

Fonte: autoria própria.

Foram selecionados sete (07) Projetos Pedagógicos referentes aos Cursos Técnicos Integrados ao Médio na Modalidade EJA: Transporte de Cargas (TC), Câmpus Anápolis; Panificação (PAN), Câmpus Aparecida de Goiânia; Conservação e Restauro (CR) e Artesanato (ART), Câmpus Cidade de Goiás; Manutenção e Suporte em Informática (MSI), Câmpus Formosa; Enfermagem (ENF), Câmpus Goiânia Oeste e Secretariado (SEC), Câmpus Jataí.

Foi realizada pesquisa de cunho qualitativo e de acordo com a metodologia, consistiu em pesquisa documental: “A característica da pesquisa documental 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 e MARCONI, 2003, p.174). O levantamento de dados, por meio da análise de documentos é fundamental ao trabalho científico.

O estudo aconteceu por meio de leitura criteriosa dos PPC's, considerando os elementos norteadores da pesquisa e como se situam na *organização curricular dos Cursos*. Dentre eles as especificidades da EJA, o currículo integrado, a formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo foram especialmente investigados e sinalizados, de acordo com a tabela abaixo:

TABELA 2: Elementos da Organização Curricular

PPC'S DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA							
ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	ARTESANATO	CONSERVAÇÃO E RESTAURAMENTO	ENFERMAGEM	M. E SUPORTE EM INFORMÁTICA	PANIFICAÇÃO	SECRETARIA-DO	TRANSPORTE DE CARGAS
Especificidades da EJA							
Currículo Integrado – conceito							
Formação integral/omnilateral do/a estudante							
Fluxograma							
Projeto Integrador							
Dimensões do Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura							
Trabalho Como Princípio Educativo							

Fonte: autoria própria.

O texto destinado à sessão *Organização Curricular*, nos PPC's, precisaram ser considerados, haja vista a estrutura rígida, hegemônica e pouco expressiva dos quadros que compõem as *Matrizes Curriculares*, no que diz respeito a integração; não fornecem dados diferentes da prescrição disciplinar e da linearidade cartesiana. Todas as *Matrizes* possuem uma mesma estrutura, o que permite concluir que os projetos partem de um modelo único, do qual dificilmente ousa-se projetar diferente.

ANÁLISE DOS DADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as *Matrizes Curriculares* verificou-se um texto introdutório com definições de Currículo e referências à Educação Básica Integrada à Profissional, em especial em atendimento às regulamentações e aos documentos institucionais, tais como carga horária e formação profissional de acordo com os eixos tecnológicos definidos pelo Catálogo de Cursos Técnicos. A modalidade EJA também aparece como campo específico, sendo referenciada em todos os PPC's por meio do Documento Base que a institui na Rede Federal de Educação. Notadamente, os PPC's reconhecem a singularidade da EJA e definem objetivos considerando os sujeitos que a compõem, metodologia do trabalho pedagógico diferenciado:

...serão planejados e desenvolvidos projetos de ensino que visam a integração entre as disciplinas e a promoção de uma aprendizagem mais ampla e significativa. O trabalho coletivo será priorizado mediante a realização de reuniões pedagógicas periódicas, a fim de avaliar e pensar novos projetos e estratégias de ensino adequadas à modalidade EJA(...). (PPC ART, 2014, p. 16).

Porém, não se percebe essa intencionalidade na *organização curricular*, prescritiva em conteúdo, hierárquica na organização das disciplinas e carga horária, da mesma forma em que é definida

nos cursos de outras modalidades. As especificidades da EJA não refletem, portanto, na forma em que está estruturado o currículo.

Embora tenha se percebido nos textos dos projetos a preocupação com a interdisciplinaridade e com o diálogo entre as áreas do conhecimento, principalmente entre conteúdos da Educação Básica e da Profissional na formação integral dos estudantes, em apenas três deles os termos: *currículo integrado, formação omnilateral e trabalho como princípio educativo*, na perspectiva defendida aqui, puderam ser constatados, sendo que em dois deles, MSI e TC, o próprio texto apresenta contradições:

O Currículo abrange uma sequência de disciplinas ordenadas em semestres letivos. A forma de integralização fundamenta-se no sequenciamento hierárquico de conteúdos. (PPC TC, p.12).

O que se busca com a oferta do Curso Técnico em TC (...) é a superação da dicotomia entre teoria e prática, formação geral e profissional, mundo do trabalho e escola... (PPC TC, p.13).

Notou-se a reprodução de algumas terminologias nos textos que não são devidamente refletidas e destoam em relação ao todo do projeto. Apresentam conceitos antagônicos ao formato curricular dos cursos, ao mesmo tempo em que se percebe iniciativas de integração. Um dado a esse respeito são os *Eixos Temáticos: Trabalho, Cultura/ Conhecimento, Tecnologia/ Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental/ Mercado x Gestão, Alternativas de trabalho e renda. (PPC MSI e TC)*. No Curso MSI os eixos são conjugados com todas as disciplinas da matriz; já no TC, os eixos dialogam apenas com as disciplinas da Educação Básica, o que não foi possível compreender, haja vista a necessidade defendida de integrar *formação geral e profissional*, conforme a referida citação.

As dimensões da Ciência, tecnologia, Trabalho e Cultura também constam em todos os projetos, enquanto referência, por 'força de lei'. São elementos indissociáveis da formação integrada,

de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, entretanto não são visualizadas nas matrizes enquanto parte dos componentes curriculares.

Como suporte para a análise das *matrizes curriculares* dos PPC's foram consultadas também as referências que constam em todos os Projetos de Curso pesquisados: Documento Base do Proeja e PDI do IFG, tendo em vista o objetivo de identificar em que medida poderia se reconhecer o paradigma e a possibilidade de formação omnilateral dos sujeitos EJA, a partir de como está organizado o currículo:

Diretrizes Curriculares, para a Educação Profissional Técnica, de Nível Médio

Estruturas curriculares voltadas para a educação de jovens e adultos no Turno noturno (PROEJA)
...

Componentes curriculares das áreas de conhecimento relativos ao ensino médio e à educação profissional atendendo ao disposto nos pareceres e resoluções em vigor e, ao mesmo tempo, possibilitando a articulação das diferentes áreas do conhecimento.

Articulação dos componentes curriculares do ensino médio e da educação profissional no âmbito dos cursos, formalizada nas ementas de disciplinas e efetivada por meio de ações e projetos de integração desenvolvidos pelos discentes, com o acompanhamento dos docentes

Inclusão de temática referente à história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, conforme estabelece a Lei nº 11.645/2008.

Inclusão da temática dos direitos humanos e a educação ambiental no currículo dos cursos, conforme estabelecem as novas diretrizes curri-

culares da educação básica de nível médio, Resolução CNE/CEB nº 2/2012. (PDI – 2012/2016 – IFG, p.33)

Paralelamente, as considerações acerca do estabelecimento do “currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas” (BRASIL, Documento Base PROEJA, 2006, p.49):

- a. A concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio (RAMOS, 2005, p. 114);
- b. A perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c. A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra- escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996, §2º, Art. 38, LDB);
- d. A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo;
- e. O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f. A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g. A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h. A construção dinâmica e com participação;

- i. A prática de pesquisa (adaptado de MACHADO, 2005). (BRASIL, Documento Base PROEJA, 2006, p. 37 e 38).

As diretrizes curriculares do PDI preocupam-se com as normativas, legislações e regulamentos e o Documento Base aponta os princípios fundamentais ao currículo integrado e à formação omnilateral dos/as estudantes. Há de se compreender também a amplitude de modalidades que o PDI deve abordar, enquanto o PROEJA trata-se de um programa específico.

Os componentes curriculares: *Disciplinas - Educação Básica e Educação Profissional ou Núcleo Comum e Núcleo Específico; Atividades Complementares e Estágio Curricular Supervisionado*, são uma constante em todos os Projetos. De caráter obrigatório, possuem carga horária específica e a definição de quais atividades devem ser realizadas e em qual período do Curso.

Embora haja referências à educação integrada e à modalidade EJA, pouco se visualiza de integração e possibilidade de uma formação omnilateral de fato dos/as estudantes jovens e adultos/as dos cursos pesquisados.

Diante do exposto, pode se constatar que há elementos dos dois documentos, em todos os PPC's analisados, porém, em apenas um o currículo integrado possui definição clara, interligada com a matriz e o fluxograma curricular, mantendo uma coerência do início ao final do projeto, o Curso ENF. Percebe-se a lucidez da equipe que elaborou o documento ao sinalizar o grande desafio que constitui o *currículo integrado*:

Os Institutos Federais tem entre suas finalidades oferecer uma formação sólida, ampla e integrada aos alunos que desenvolvem parte de seu percurso educativo sob sua responsabilidade. Entre os diversos desafios políticos, pedagógicos e epistemológicos colocados pelas demandas que essa formação requer está a construção de currículos integrados como propostas e como materialidade vivenciada. (PPC ENF, p.14).

A compreensão do desafio que se coloca aos sujeitos, políticas e propostas de que os currículos integrados são *construções*, que dependem de uma *coletividade* e de uma *materialidade vivenciada*, constitui o conceito e o método ‘chave’ desse paradigma.

Outro pressuposto fundamental e que não permite finalizar essa discussão é o de que “*o conhecimento não é sujeito, não tem autonomia e não integra a si próprio. São os sujeitos que são constituídos de autonomia relativa e que podem, como fruto de ações deliberadas, integrar seus conhecimentos.*” (PPC ENF, p. 14).

Nesse sentido, a pesquisa sobre a *Organização Curricular* dos PPC’s dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade EJA, constatou dados insuficientes para uma análise mais profunda sobre a hipótese de formação omnilateral no interior dos cursos; compreendendo que os projetos ainda não expressam as *materialidades vivenciadas* dos sujeitos que compõem cada um dos cursos. Assim, o estudo de caso, com base nos PPC’s proporcionou parcialmente um ‘olhar’ sobre o quanto de possibilidade tem significado os Cursos Integrados na perspectiva da formação omnilateral dos estudantes jovens e adultos no IFG.

O IFG, instância pública, estratégica de formação da população brasileira, representa um campo de contradições internas e externas, também expressas no currículo que se propõe. Reflete as políticas educacionais e as intenções do Estado. Trata-se de um projeto de educação que revela um projeto de sociedade e os dois relacionam de forma indissociável.

Nos documentos Lei de Criação, 2008 e PDI, 2013, podemos verificar a concepção de ser humano, considerado em todas as dimensões de sua integralidade e diversidade, numa perspectiva contra hegemônica e por outro lado, a organização do currículo subordinada ao modelo disciplinar, tradicional e rígido.

Cabe ressaltar que as tendências evidenciadas hoje, que promovem a integração entre as áreas ora segmentadas, e norteia as propostas dos IF’s, é de fato o comprometimento ético político da educação, o que para os Cursos Integrados deve constituir o seu

fundamento. A formação integrada pressupõe a formação omnilateral do ser humano, inserido em seu contexto histórico e cultural, no qual intervêm ao mesmo tempo em que se constitui, por meio do trabalho.

Em se tratando da formação integrada na EJA, a realidade ampla do trabalho é elemento central na vida da maioria dos/as estudantes jovens e adultos e é por meio dele, de suas lógicas que se atua no mundo. São essencialmente os sujeitos do trabalho. Dessa forma, o conceito de trabalho como princípio educativo deve mesmo ser considerado como referencial teórico-metodológico orientador da prática educativa nessa modalidade.

A coerência está em conceber os conteúdos na rede de significados, mediatizados pelo mundo do trabalho, com a utilização de métodos que promovem o diálogo entre a diversidade dos saberes e sujeitos. As abordagens podem ser feitas por meio de: complexos temáticos; esquemas conceituais; resoluções de problemas e uma infinidade de propostas que cabem à reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido as estruturas curriculares devem ter como referência:

A concepção de homem como ser histórico-social (...); a perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos; a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares (...); a experiência do aluno na construção do conhecimento; o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem; a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; a construção dinâmica e com participação e a prática de pesquisa. MACHADO, 2005.

Considerando ainda a perspectiva de que o projeto educacional é imbuído de intencionalidades políticas que designam um projeto de sociedade, não há como desconsiderar o formato,

a concepção que sustenta o currículo e que define tal projeto, confirmando, portanto, a importância do estudo aqui apresentado.

Entretanto, para além de um paradigma, o currículo integrado é uma postura diante dos contextos e dos processos educacionais comprometidos com um novo projeto de sociedade, contra hegemônico e que a centralidade esteja no ser humano e na sua capacidade criativa, numa relação dialógica com a vida. Para tanto, necessário seria uma nova pesquisa, com foco nos sujeitos que problematizam o cotidiano na busca de uma EJA que tenha significado para os/as estudantes e que faça de fato sentido a Educação Integrada proposta pelo IFG.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 12/08/2016.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 de out. de 2010.

_____. Lei de Criação dos Institutos Federais – Lei Nº 11.982/2008. CIAVATTA, Maria.

Arquivos da Memória do trabalho e da Educação e a Formação Integrada.

_____, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. *O Trabalho Como Princípio Educativo No Projeto De Educação Integral De Trabalhadores*– Excertos. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRIN-

C%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf. Acesso em: 09/08/2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

_____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) *A formação do Cidadão Produtivo. A Cultura do Mercado no Ensino Médio Técnico*. Brasília: INEP/MEC, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos como Direito Humano*. EJA EM DEBATE, Florianópolis, 2013. Disponível em <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 09/08/2016.

GOODSON, Ivo. *Currículo, Narrativa e o Futuro Social*. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão técnica: Elizabeth Macedo Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização, Caetana Juracy Resende Silva. - Nata: IFRN, 2009. 70 p.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. Marina de Andrade Marconi, Eva. Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo :Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. *Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional*. Revista Educação e Realidade. Janeiro/Abril 2010. 35(1): 65-85. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article>. Acesso em: 12/08/2016.

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – IFG
- 2013/2014 – 2015. <http://www.ifg.edu.br/cpa/images/cparelato-rioautoavaliacaoinstitucional20132014final.pdf>

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *As reflexões curriculares de Paulo Freire*. Revista Lusófona de Educação [on-line], Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005. Disponível http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1438/Educacao06_scocuglia.pdf. Acesso em: 12/08/2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

Edna Sousa de Almeida Miranda¹;
Sandra Valéria Limonta Rosa²

INTRODUÇÃO

A escola tem como principal função social promover o ensino e a aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade sob a forma da Ciência, da Arte e da Filosofia, aprendizagem que por sua vez impulsiona o desenvolvimento psíquico das crianças e jovens em idade escolar. Tal ensino deve estar organizado de modo que os conceitos científicos que compõem os conteúdos

-
- 1 Técnica em Assuntos Educacionais do IFMT Campus Cuiabá-MT; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Email: edinhaalmeida@gmail.com.
 - 2 Professora da Faculdade de Educação da UFG; mestre em Educação pela UNESP Campus Marília-SP; doutora em Educação pela UFG e pós-doutora em Educação pela PUC GO. E-mail: sandralimonta@gmail.com

escolares sejam internalizados pelos estudantes. Diante revisão bibliográfica que constata um ensino de Biologia ainda muito memorístico voltado para a formação do pensamento empírico, nossa pesquisa tem como objetivo principal explicitar as contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Biologia no Ensino Médio. Este relato de experiência apresenta a realização do experimento didático-formativo com alunos de primeiro ano no Instituto Federal de Mato Grosso com o intuito de analisar o processo de formação de conceitos científicos e a relação aprendizagem-desenvolvimento. A partir do conceito de divisão celular, os estudantes realizaram as seis ações de aprendizagem de Davidov para cumprir a tarefa de estudo proposta pela professora. O professor tem papel mediador neste processo educativo de modo a conduzir os estudantes ao desenvolvimento do pensamento teórico. Contudo, a realização do experimento didático-formativo, apesar de suas limitações, aponta que a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e a teoria do ensino desenvolvimental têm muito a contribuir para com a organização e realização do ensino escolar.

Esse relato apresenta a pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, intitulada “A experimentação no ensino de biologia: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico”. Nosso principal objetivo é evidenciar e explicitar as contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Biologia no Ensino Médio. A metodologia de pesquisa, além da revisão bibliográfica sobre o ensino de Biologia no Ensino Médio na região Centro-Oeste, consiste na realização de experimentos didático-formativos numa turma do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso em Cuiabá, em que realizamos e analisamos atividades de ensino e aprendizagem fundamentadas na teoria do Ensino Desenvolvimental de Vassili V. Davidov (1988).

A escola tem como principal função social promover o ensino e a aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade sob a forma da Ciência, da Arte e da Filosofia, aprendizagem que por sua vez impulsiona o desenvolvimento psíquico das crianças e jovens em idade escolar. No entanto, conforme salienta Vigotski (...) não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, este precisa ser organizado de forma que os conceitos científicos que compõem os conteúdos escolares sejam internalizados pelos estudantes.

O que se observa, a partir da revisão bibliográfica que realizamos em nossa pesquisa, é que o ensino de Biologia no Ensino Médio ainda tem se fundamentado no modelo tradicional de ensino, e isso resulta, conforme a teoria do ensino desenvolvimental de Vassili V. Davidov (1988) que orienta nossa investigação, numa aprendizagem dos conceitos científicos da Biologia como definições prontas e acabadas que precisam ser memorizadas, o que por sua vez contribui apenas na formação do pensamento empírico e não ajuda a desenvolver o pensamento teórico.

Na teoria do ensino desenvolvimental, Davidov (1988) enfatiza o importante papel da escola no ensino dos conceitos científicos para o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado, consciente e crítico dos conteúdos escolares, que o autor denomina de pensamento teórico, um tipo de pensamento que efetivamente promove mudanças qualitativas no intelecto e na personalidade das pessoas.

Refletir sobre o ensino de Biologia no Ensino Médio na perspectiva desenvolvimental de Davidov (1988) revelou-se desafiador no processo de desenvolvimento de nossa pesquisa, pois fomos percebendo o quanto é necessário conhecer sobre os processos de desenvolvimento humano para que se possa superar o modelo tradicional de ensino ainda tão presente no Ensino Médio. Além disso, organizar o ensino em tal perspectiva implica considerar problemáticas existentes no âmbito escolar, como a formação contínua de professores e condições de trabalho inade-

quadas, que por vezes dificultam as tentativas dos professores de fugir do ensino tradicional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria do ensino desenvolvimental de Vassili Vassilievich Davidov³ (1988) fundamenta-se nos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Vigotski, que ressalta a importância do ensino escolar na internalização dos conceitos científicos, processo histórico-social fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio do desenvolvimento do pensamento teórico. Em nossa pesquisa, buscamos defender que a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano aliada à teoria do ensino desenvolvimental em muito podem contribuir para o ensino dos conteúdos escolares (FREITAS e ROSA, 2012 e 2015).

Partindo da concepção vigotskiana de que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, Davidov (1988) busca estruturar princípios pedagógico-didáticos a partir da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano e da concepção materialista histórico dialética de conhecimento, propondo que a organização didática do ensino escolar se estruture a partir da concepção de atividade de estudo desenvolvida principalmente por Elkonin (2017). Em síntese, para Davidov ensinar é colocar o aluno numa determinada atividade, de modo que aprenda a pensar teoricamente enquanto internaliza os conteúdos escolares sob a forma de conceitos científicos (LIBÂNEO e FREITAS, 2013).

O experimento didático-formativo apresenta-se como uma metodologia de pesquisa que nos permite verificar experimentalmente se o ensino organizado a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov (1988) pode avançar

3 Vassili Vassilievich Davydov (1920-1998), psicólogo, pedagogo, filósofo e doutor em Psicologia, pertence à terceira geração de psicólogos russos que pesquisaram o desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski.

no processo de formação do pensamento teórico dos estudantes. Para o autor, ao interferir adequada e organizadamente no processo de aprendizagem dos alunos por meio do ensino, o professor estará realmente levando ao desenvolvimento do modo de pensar e agir dos estudantes.

A REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

Partindo da possibilidade de superação de um ensino tradicional e empírico ainda tão presente na disciplina de Biologia no Ensino Médio, o experimento didático-formativo foi elaborado com o intuito de analisar o processo de formação de conceitos científicos e a relação aprendizagem-desenvolvimento. Num primeiro momento, de acordo com os pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, buscamos identificar conceitos da Biologia que entendemos serem os mais fundamentais para os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, conceitos fundantes e estruturantes desta disciplina que irão contribuir na formação do pensamento teórico na compreensão da Biologia em sua totalidade, que Davidov (1988) denomina de conceitos nucleares da disciplina.

A escolha do primeiro ano do Ensino Médio para tal experimento justifica-se pelo fato de ser o primeiro contato dos estudantes com conceitos teóricos específicos da Biologia, que se diferenciam em quantidade e profundidade do que aprenderam ao longo do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências Naturais. Os sujeitos da pesquisa são 23 alunos do primeiro ano do curso técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, da cidade de Cuiabá-MT, na faixa etária entre 14 e 15 anos.

Desde o primeiro contato com os estudantes, ao explicitarmos nossa pesquisa e apresentarmos a proposta do trabalho que seria realizado, pudemos perceber que os estudantes também tem certa consciência de que o ensino fundamenta-se numa perspectiva tradicional, demonstrando-se bastante entusiasmados em realizar atividades diferentes das quais estão habituados no cotidiano

das aulas. O experimento didático-formativo foi realizado no mês de junho, com oito sessões, totalizando 13 horas-aula que foram filmadas para posterior análise, fase em que nos encontramos no desenvolvimento da pesquisa. Seleccionamos o conceito de divisão celular e planejamos o experimento didático-formativo sob a forma da proposição de uma tarefa de estudo – a realização, em grupos de cinco alunos, de uma reportagem sobre o processo de divisão celular e aspectos da saúde humana. Para ser cumprida a tarefa, os estudantes precisam realizar as seis ações de estudo abaixo destacadas, que deverão constituir a tarefa proposta pelo professor:

Repetidas vezes afirmamos acima que a tarefa de estudo é produzida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações, que passamos a enumerar: transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada (DAVIDOV, 1988, p. 99).

Por ser o ensino de Biologia ainda muito baseado em atividades que limitam-se à solicitar aos estudantes que reproduzam definições e classificações de seres e fenômenos da natureza, o processo educativo resulta na formação do pensamento empírico e muitas vezes entende-se que esse é o máximo de desenvolvimento a que é possível chegar o estudante. Para Davidov (1988) esse seria o primeiro passo no caminho rumo a um tipo de desenvolvimento mental mais elaborado, que o autor denomina de ascensão do abstrato ao concreto, pois os estudantes precisam compreender a

relação universal com a natureza e a sociedade, não só as particularidades do(s) conceito(s) científico(s) que estão estudando.

Entre as ações de estudo que os estudantes tiveram que realizar para cumprir a tarefa proposta, está a análise e o debate de documentários e imagens, a participação ativa em aulas práticas no laboratório, a elaboração de relatórios sobre as aulas práticas, o planejamento e a realização da reportagem. No esforço individual e coletivo dos estudantes para realizarem a tarefa de estudo proposta pelo professor (lembrando que na tarefa precisam estar presentes as seis ações acima mencionadas), estes estarão internalizando os conceitos científicos enquanto realizam as ações que constituem a tarefa. Para Davidov (1988), realizar a ação é realizar o movimento do pensamento do abstrato para o concreto e esse movimento é o próprio processo de desenvolvimento do pensamento teórico.

Na ação de estudo desenvolvida em ambiente de laboratório, por exemplo, observamos que, além do encantamento e do entusiasmo dos estudantes por estarem fora da sala de aula, muitos conseguiram observar, descrever e explicar os fenômenos biológicos. Na perspectiva do ensino desenvolvimental isso é que é a “verdadeira aprendizagem” e não apenas a constatação e memorização de definições já dadas no livro didático.

Outro elemento que surgiu no decorrer da realização do experimento didático-formativo e que nos chamou a atenção foi o entusiasmo e muitas vezes a grande curiosidade manifestados pelos estudantes a respeito de outros conceitos que iam sendo necessários compreender, conforme realizavam as ações para cumprir a tarefa. A imagem do professor transmitindo os conceitos no quadro-negro ou pelo livro didático e dos alunos passivamente sentados ouvindo o professor ou fazendo exercícios muitas vezes cruzou o pensamento desta pesquisadora durante os momentos de maior entusiasmo e discussão – quanta diferença!

No ensino desenvolvimental o professor interfere sistematicamente em todos os momentos, desde o planejamento da tarefa a ser realizada e no acompanhamento das ações realizadas pelos

estudantes, incentivando, corrigindo e interferindo no processo, ou seja, o ensino (atividade social externa) é o que desencadeia todo o processo de aprendizagem (atividade individual interna) que antecede ao desenvolvimento.

Conforme Paqualini (2009), na adolescência, o meio sócio cultural onde os jovens estão inseridos lhes fazem novas exigências sociais e intelectuais, o que leva à necessidade de reorganização da atividade principal – que era a atividade de estudo – para a atividade de comunicação íntima pessoal. No entanto, os adolescentes estão, na maioria do tempo, no ambiente escolar. Nesse processo de desenvolvimento de uma atividade principal para outra, muitos estudantes do Ensino Médio apresentam dificuldades de aprendizagem e passam a desprezar os estudos. Entendemos que a organização do ensino pela tarefa de estudo desdobrada em seis ações de estudo em muito pode contribuir para que o adolescente sinta-se motivado e confiante em relação às atividades escolares.

Ao finalizar o experimento didático-formativo com a apresentação das reportagens (tarefa de estudo), constatou-se que houve compreensão do conceito nuclear selecionado (divisão celular). Em geral, os estudantes utilizaram corretamente o conceito em diversos momentos da reportagem, bem como foi possível observar que o conceito geral ou universal, conforme Davidov (1988) foi corretamente utilizado quando se referiram a casos particulares, ao mencionarem diferentes doenças que podem surgir em decorrência da divisão celular, por exemplo. Foi possível também perceber indícios de um pensamento mais elaborado a partir do conceito nuclear e de outros conceitos que internalizaram no decorrer do experimento no momento em que apresentaram as reportagens uns para os outros, demonstrando, por exemplo, capacidade de análise e síntese quanto ao conteúdo estudado.

A realização do experimento didático-formativo, apesar das limitações e problemas enfrentados e que não são possíveis de serem detalhados neste relato, indica que a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e a teoria do ensino desenvolvimental têm

muito a contribuir para com a organização e realização do ensino escolar. Ressalta-se o quanto foi possível observar concretamente a grande importância da interação entre os alunos no processo, bem como a motivação em torno do conhecimento científico sobre divisão celular, ambas provocadas pela tarefa que foi proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do experimento didático-formativo a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental apresentada por Davidov (1988) nos leva a considerar que há contribuições importantes para a educação escolar nesta teoria, que deve continuar a ser investigada e divulgada junto aos professores da Educação Básica e aos formadores de professores. Não é tarefa fácil para os pesquisadores do campo da Didática e ensino, mas é uma tarefa urgente, que precisa ser assumida pelos sistemas de ensino, na formação continuada de professores, e pelos cursos de licenciatura.

Estamos lutando, há vários anos, contra discursos que esvaziam de teoria e vulgarizam as pesquisas sobre o ensino escolar e os conhecimentos específicos do campo da Didática. Pesquisar a atividade de ensino com os professores e ajudá-los a ensinar é condição para que formadores e futuros professores desenvolvam plenamente o conhecimento sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, para que possamos juntos transformar a realidade escolar (ROSA, 2016, p. 8).

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, Vassíli Vassilievitch. *Problemas do Ensino Desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Texto traduzido do espanhol por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, para uso didático, na disciplina: *Didática na perspectiva histórico-cultural*,

no PPGE. Universidade Católica de Goiás. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, Danil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. (p. 149-172).

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 69-86, jan./abr. 2012.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, v. 40, p.613-627, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov. A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés Puentes (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. (p. 315-350).

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Formação continuada de professores da Educação Básica por meio da pesquisa-ação colaborativa: a materialidade da relação universidade-escola. *Trabalho encomendado apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em Curitiba-MT*, de 23 a 26 de agosto de 2016. Texto na íntegra disponível em www.ufmt.br/endipe2016/downloads/Anais_Full.pdf.

CLUBE DE PROTAGONISMO - DANÇA DA INICIAÇÃO XAVANTE: LUGAR DE VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL XAVANTE NA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL NOSSA SENHORA DA GUIA - MT

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci; Luciene
de Morais Rosa; Josimeire Nogueira da Luz

JUSTIFICATIVA

Este relato apresenta resultados parciais da vivência da educação tradicional Xavante no clube de protagonismo “Dança da Iniciação Xavante”, na escola urbana em tempo integral, Escola Estadual Nossa Senhora da Guia-MT, onde estudantes Xavante realizam práticas de cantos e danças, de acordo com os aprendizados referente as suas fase de vida: Wapté e Ritewa. Importantes fases na vida Xavante, em que cabem-lhe funções e práticas que em sua aldeia seriam vivenciadas diariamente, nas relações com os padrinhos, pais, anciãs. Em especial na fase Wapté, em que ocorre a preparação para o ritual de passagem para a vida adulta. Assim, matriculados nessa escola em jornada integral, é fundamental para a escola e

para os jovens Xavante, a efetivação do tempo e espaço dos aprendizados, para a garantia da cultura e identidade Xavante. Como resultado, dessa aproximação, tivemos influencia na participação/presença da família xavante na escola, também a permanência e melhoria no desempenho dos estudantes Xavante, que passaram inclusive a ser referência local para divulgação da cultura Xavante em eventos na escola e na UFMT, além disso nota-se mudanças nas relações entre estudantes Xavante e não-xavante, pois passaram a conhecer e conviver melhor com a cultura Xavante. Entretanto ainda, temos o desafio da construção da casa tradicional, no pátio da escola, local de aprendizados orais: histórias, ensinamentos da vida A'uwê, confecção de enfeites. Os resultados revelam ainda que a busca pela garantia dos direitos a uma educação intercultural, que articule conhecimentos tradicionais e escolares é árdua, porém não é possível conceber o retrocesso, diante de tantas ameaças a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas. Serviu-nos de referências teóricas são: MAYBURY-LEWYS (1984), GIACCARIA (1990), MAGALHÃES (2009), DELUCI (2013).

Muitos estudos vêm mostrando a presença indígena em escolas urbanas e o despreparo do sistema de educação para atuar com a diversidade de povos e culturas, bem como a falta de disposição para inserir em seu currículo e organização a diversidade linguística e cultural que se apresenta na sociedade. Segundo, Magalhães, 2009:

A sala de aula é um espaço em que o aluno indígena vai conviver com quem nunca fez parte dos seus significados. Eles se prostram diante do desconhecido, do inusitado, muitos nunca experimentaram tal situação. A presença desses alunos, no contexto escolar urbano, muitas vezes é costurada pelo fio da insegurança que invade todos os seus espaços tanto culturais como linguísticos. Tudo isso dilui automaticamente a sua identidade, ali naquele cenário eles não sabem se são iguais ou se são diferentes, às vezes, olham para tudo e para todos indistin-

tamente, sem, no entanto, saber quais são as suas verdadeiras atitudes. (Magalhães, 2009, p.2)

Diante desse panorama, e da crescente demanda por educação intercultural também nos espaços urbanos, alguns mecanismos legais como a lei 11.645/08, que tornou obrigatório no currículo a história e cultura afro-brasileira e indígenas ainda não se efetivou integralmente e assim, a presença dos indígenas no currículo, ainda prevalece no contexto do colonizador. É urgente para o exercício do direito a aprendizagem plena de crianças e jovens Xavante, que se estabeleça políticas que atuem na garantia de uma educação intercultural e inclusiva.

Considerando que no ano de 2016, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação, haviam 124 estudantes matriculados na educação básica das escolas estaduais urbanas de Barra do Garças. Esse ano em 2017, de acordo com a política educacional do estado de Mato Grosso, com o programa Pró-escolas – Escola Plena foi implantada no ano de 2017 catorze escolas em tempo integral, sendo que Escola Nossa Senhora da Guia, está dentro desse projeto com noventa estudantes matriculados, sendo nove estudantes do Povo Xavante. Dentre os estudantes Xavante, oito são homens dentre eles, dois encontram-se na fase de Wapté, que demarca a transição para a vida adulta é a etapa mais importante da educação tradicional, os demais homens estão na fase Ritewa e a mulher Adabá.

Os estudantes buscam na escola a possibilidade de formação intercultural e que estão no processo de apropriação e ampliação dos conhecimentos tanto do mundo Xavante como do mundo não-indígena. Em face a isso, como estabelecer propostas na prática escolar que demarque a escola como lugar da diversidade cultural e linguística? Como ensinar os conhecimentos escolares articulados com os conhecimentos e epistemologia do povo Xavante? E por fim, como proporcionar a formação integral do ser Xavante, (A'uwe Uptabi), que se dá a partir da formação cultural?

OBJETIVOS

Apropriar-se de espaço de vivência da educação tradicional articulado com a educação escolar na escola em tempo integral. Reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência e ao seu cotidiano.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

A organização curricular da escola Nossa Senhora da Guia contempla dezessete disciplinas sendo doze da BNCC e cinco da parte diversificada. Os estudantes durante as dez horas diárias que os estudantes permanecem na escola, além das aulas, desenvolvem atividade, que visam a formação de jovens solidários, competentes e autônomos, e conta com a tutoria e clubes de protagonismo. O clube é o espaço de diferentes interesses onde os estudantes exercitam o protagonismo e a liderança. Nos clubes os estudantes “desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar.” (ICE, 2009)

O Clube de Protagonismo é um espaço destinado ao estudante no qual, através da sua experiência, ele poderá desenvolver diversas competências e habilidades fundamentais à criação do seu Projeto de Vida como por exemplo a autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões, a auto- organização e muitas outras. (ICE, 2009, p.7)

Foi no Clube que os estudantes Xavante viram a possibilidade de praticar sua cultura, pois o clube é formado por grupo de interesse e a partir disso, os membros desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar.

Diante disso, os estudantes Xavante criaram o Clube: Dança da Iniciação. Como se encontram distantes da aldeia, e pouco podem se ausentar para participar dos rituais específicos dos adolescentes, o clube foi uma forma de trazer a vivência dessa fase tão importante na vida Xavante para esses estudantes. O grupo de estudantes é composto por dois Waptés (grupo Anahoa), sete do grupo Nozo'ú, sendo uma mulher. O Clube tem cronograma dos encontros, ensaios da dança Wanaridobe, sessão de filmes Xavante e fizeram uma solicitação de construir uma pequena casa tradicional, numa área do terreno da escola que representaria o Hö, casa do adolescente e que do adolescente e que servirá de sede do clube de dança tradicional. Eles tem uma madrinha, que orienta, e é acompanhado por duas coordenadoras da escolas, que tem conhecimento e estudos sobre esse povo, reúnem-se as segundas e quintas feiras, no horário pós almoço(12h20 as 13h10), e tem como atividades, dança, canto, assistem vídeos dos rituais e cerimônias Xavante (danhono, Dahini), e recebem apoio e participam de reunião com o Sr. Leonardo, (pai de aluno), do Sr. Zo-roastro (irmão mais velho de aluno), do Prof. Xisto, (coordenador do Fórum Tsihorirã), todos eles xavante formados na cultura, que já passou por todas as fases de aprendizados. E fazem apresentações na escola e em outras instituições. Eles estiveram à frente do Abril Indígena na escola no qual trouxeram os elementos de sua cultura para todos os estudantes, participaram na festa junina da escola, com a dança tradicional e quadrilha, participaram no mês de maio do Encontro Povos Originários: Interculturalidade e Justiça Social, promovido pela UFMT.

BASE CONCEITUAL

Para apoiar teoricamente o relato, trataremos três temas: as fases de vida Xavante (wapté e Ritewa); A organização da escola integral e dos clubes de protagonismo; E o conceito de lugar, (para compreensão da relação Xavante e território).

Segundo Deluci, 2013, o processo de educação do povo Xavante ocorre, desde os primeiros anos de vida até a idade adulta – com ênfase no ritual do Wapté nhõno – em diferentes contextos formativos. “Essa educação é imprescindível para a constituição do “ser” A“uwẽ Uptabi e das funções estabelecidas pela comunidade, para cada um deles. Todo esse processo está fundamentado nos clãs, na faixa etária e no gênero.”.

Na fase wapté, dos onze aos dezessete/dezoito anos, é a mais aprimorada, pois os meninos são introduzidos nos grupos de idade e passam a viver completamente separados dos pais, mas assistidos por um grupo de padrinhos que ensinam noções teóricas, entre outros conhecimentos necessários à sobrevivência. É o período mais importante na vida dos adolescentes, uma vez que “[...] são o centro das várias cerimônias e ritos. (GIACCARIA, 1990, p.9). Quando o menino atinge a fase wapté, a figura do padrinho passa a ser central, uma vez que é ele quem ensina durante o período em que ficar no Hö. Nesse local, permanecem

[...] reclusos apenas para poderem ter tempo e oportunidade para desenvolverem um “espírito de corps” mas também para estarem à disposição dos mais velhos, os encarregados de sua formação. Essa formação é obtida mais por meio de exemplos e de competições do que por intermédio de lições verbais. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 157)

Passado o processo de iniciação, os rapazes estão aptos para efetivar o matrimônio, pois a iniciação também tem como finalidade a preparação para o casamento. “Em todas as cerimônias os rapazes são conscientizados sobre o significado e valor do casa-

mento para o indivíduo, para a família e para o grupo”. (GIACCARIA, 1990, p.12)

A iniciação social acontece tanto para os homens quanto para as mulheres, mas a separação da família e a vida no Hö ocorrem somente para os homens, pois na sociedade Xavante é ele quem desempenha papel central nas relações sociais, visto que o espaço de domínio da mulher é o da casa e o da família. O hö ou,

A casa dos solteiros é, pois, a pedra fundamental do sistema de classes de idade. É lá que um menino Xavante sente pela primeira vez o que significa pertencer a uma classe de idade. Lá, ele aprende a participar do companheirismo que caracteriza o sistema e que supera distinções de clã e linhagem. [...]eles não têm ainda posição definida em uma sociedade cujas atividades sociais e cerimoniais são desempenhadas, em grande parte, pelas classes de idade. (MAYBURY-LEWIS, 1984, p. 153 -155)

Entretanto em função de alguns adolescente morarem na cidade Barra do Garças, por seus pais ou irmãos, trabalharem em órgão públicos indigenistas, encontram-se matriculados em escolas urbanas que não constituem uma interface com a educação e língua Xavante, e portanto não vivenciam a vida de adolescente e os rapazes que recentemente passaram pela furação de orelha, também não realizam o acompanhamento dos novos waptés, o que dificulta o exercício do papel que os cabe.

Segundo Cosme Rite (2012), os meninos entram no Hö para crescer, amadurecer e aprender os respeitos que devem ter com a comunidade, com as mulheres, com os clãs e, principalmente, para com os anciãos. Os padrinhos devem fazer a orientação, explicar sobre a realidade e o mundo, em geral, e ensinar as coisas boas, para que ele amadureça, pois no Hö é onde começa o processo de ser o rapaz e a preparação do que quer alcançar no futuro. É um processo de aprendizado sofrido,

difícil, mas que faz parte da tradição. (DELUCI, 2013, p.96-97)

Para os Xavante, o meio ambiente e a sociedade, em seu conjunto, são contextos permanentes de formação para as crianças e os jovens, uma vez que, desde muito cedo, conhecem a organização social e familiar. Isso se dá por meio do respeito e da reprodução de tarefas, sejam elas cotidianas ou ritualísticas. Assim,

[...] para os povos tradicionais, o território se define enquanto espaço identitário do grupo ou como pertencimento ao mesmo, através de uma apropriação simbólica [...] esta dimensão simbólica que contém um princípio espiritual, é parte fundamental da visão indígena sobre seu território e seu mundo. (GOMIDE, 2011, p.13-14)

Nesse sentido, Carlos (2007), lugar é mais do que localização geográfica, refere-se ao espaço vivido com sua intersubjetividade e suas contradições.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. (CARLOS, 2007, p.22)

É por meio dessa concepção de lugar que trazemos a compreensão da forte relação dos Xavante com seu território, seu lugar. Mesmo que o lugar esteja repleto de uma intensa dinâmica

histórica e político-cultural, continua sendo o espaço da memória e da constituição de “raízes profundas”.

CONCLUSÃO

As atividades do clube vêm acontecendo de modo constituir nos estudantes um sentimento de pertença e um lugar de ensinamentos que considera as diferentes necessidades de aprendizados e o conhecimento epistemológico Xavante como base para o fortalecimento da identidade e cultura Xavante também em território urbano. Como resultado, dessa aproximação, tivemos influencia na participação/presença da família xavante na escola, também a permanência e melhoria no desempenho dos estudantes Xavante, que passaram inclusive a ser referência local para divulgação da cultura Xavante em eventos na escola e na UFMT, além disso, nota-se mudanças nas relações entre estudantes Xavante e não-xavante, pois passaram a conhecer e conviver melhor com a cultura Xavante.

Os alunos Xavante são membros de outros clube de protagonismo o “FIFA STREET” em que o presidente é waradzu e o vice presidente é Xavante, eleitos no segundo semestre. Em que reúnem-se dois dias da semana, as segunda das 17h30 às 18h30 e nas quintas no horário do almoço. Eles ausentam-se em tempos de ritual na aldeia, porém chegam para as atividades, apropriados dos cantos e dança que devem realizar. A escola passa a ser o lugar dos conhecimentos tradicionais e escolares, demarcado por contradições e aprendizados.

Entretanto ainda, temos o desafio da construção da casa tradicional, no pátio da escola, local de aprendizados orais: histórias, ensinamentos da vida A’uwê, confecção de enfeites. Embora tenhamos conseguido apoio da FUNAI para a construção, estamos ainda nos trâmites de autorização da SEDUC para a construção, esse processo reuniu: autorização do CDCE da escola, carta da comunidade escolar, anuência de representantes do povo Xavante, a carta dos estudantes Xavante e o projeto do clube, e estamos

aguardando a liberação, visto que a solicitação foi enviada e tivemos que por duas vezes anexar novos documentos.

Os resultados revelam ainda que a busca pela garantia dos direitos a uma educação intercultural, que articule conhecimentos tradicionais e escolares é árdua, porém não é possível conceber o retrocesso, diante de tantas ameaças a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

Deluci, Luciana, Akeme Sawasaki Manzano. 2013, *Ti'a roptsimani'õ: os A'uwê Maraiwatsédé tecem saberes para a construção de uma proposta curricular intercultural*. Brasília: UnB [dissertação de mestrado- Centro de Desenvolvimento Sustentável], 96-97.

Giaccaria, Bartolomeu. 1990, Ensaios. *Pedagogia Xavante*. Aprofundamento Antropológico. Campo Grande: Editora: UCDB.

Lopes da Silva, Aracy. 1984, *A Expressão mítica da vivência: tempo e espaço na construção da identidade xavante*. Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: UFCE, n. 82, p. 200-14.

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. *Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos*. Revista Polifonia; Cuiabá: EdUFMT. Nº 17 P. 203-213. Cuiabá-MT, 2009.

Maybury-Lewis, David. 1984 *A sociedade Xavante*. Trad. Aracy Lopes da Silva. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. 2009 *Manual Operacional Protagonismo Juvenil: suas práticas e vivências*. Recife, p.7.

OFICINA ESTUDANTE NOTA 10!

Maria Angélica Cezário¹; Fabiana Honorio da Silva²; Luana Maçoni Faria³; Kayra Francyclelle Teixeira Oliveira⁴; Isabel Thayse Barbosa⁵

JUSTIFICATIVA

Este trabalho é um relato de experiência didático-pedagógica realizada no Instituto Federal Goiano (IF Goiano), campus Ceres. Tem como referência os autores Moreira (1998), (2012), Boruchovitch (1999), (2009), Bordenave e Pereira (2012) e Bzuneck (2009), os quais ressaltam a importância e possibilidades metodológicas de organização dos conhecimentos científicos para que a aprendizagem acadêmica seja efetivada. Trata-se de uma oficina intitulada *Estudante Nota 10!* que foi coordenada por uma

-
- 1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora no IF Goiano - Ceres. E-mail: maria.cezario@ifgoiano.edu.br.
 - 2 Graduada em Ciências Biológicas no IF Goiano - Ceres. E-mail: fabihonorios@hotmail.com
 - 3 Graduada em Ciências Biológicas no IF Goiano - Ceres. E-mail: luana.macfaria@gmail.com
 - 4 Graduada em Ciências Biológicas no IF Goiano - Ceres. E-mail: kayra_francyclelle@hotmail.com
 - 5 Graduada em Ciências Biológicas no IF Goiano - Ceres. E-mail: belthayse@outlook.com

docente do IF Goiano e quatro alunos voluntários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A prática ocorreu na I Semana de Integração dos Cursos Técnicos (Integratec), realizada no segundo semestre de 2017 e contemplou 75 alunos matriculados no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico em Agropecuária, Técnico em Internet e Técnico em Meio Ambiente. O objetivo da oficina foi socializar com os estudantes do IF Goiano, campus Ceres, quatro estratégias de estudo para favorecer a conquista da autonomia, autorregulação e motivação dos alunos frente ao ensino escolar. Estrutura-se em quatro possibilidades de sistematização de estudos: Mapas Conceituais, Cronograma de Estudos, Pesquisar, Questionar, Desenhos Interativos e Metodologias das Cores. Com essa oficina foi possível identificar que os recursos e estratégias de aprendizagem contribuíram para a autonomia dos alunos, pois ofereceram instrumentos cognitivos para seus estudos acadêmicos, cujos quais podem ser potencializados posteriormente pelos educadores na sala de aula em prol do sucesso escolar dos alunos. Ademais, um espaço formativo mútuo aos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, aproximando-os da docência em situações a partir de contextos reais, foi viabilizado em um movimento contínuo entre ensinar e aprender.

A oficina *Estudante nota 10!* surgiu de uma necessidade apresentada pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAP) do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), campus Ceres, que auxilia e monitora o desenvolvimento acadêmico dos alunos, para reduzir a reprovação e evasão escolar. Frente a este objetivo, as ações desenvolvidas neste trabalho buscaram viabilizar a aprendizagem de estratégias didático-metodológicas de estudos aos alunos do IFGoiano - Ceres, matriculados nos Cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Internet e Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio.

OBJETIVOS

- Socializar estratégias de estudo para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos do Instituto Federal Goiano (IFGoiano), campus Ceres;
- Realizar ações que favoreçam a autonomia, autorregulação e motivação dos estudantes frente ao ensino escolar;
- Oportunizar aos estudantes voluntários do curso de Ciências Biológicas uma aproximação da docência por meio de um espaço formativo a partir de situações de ensino em contextualizadas.

BASE CONCEITUAL

Conforme já assinalado, a importância de se estabelecer um cronograma de estudo, definição de metodologias de análise aumentam a possibilidade de sucesso nos estudos acadêmicos, tal como a oficina se estrutura. Segundo Boruchovitch (1999), é de fundamental importância que,

A organização da rotina de estudos juntamente com uma reflexão sobre a profissão e o ambiente universitário, a escolha, bem como os fatores determinantes da vida universitária, podem auxiliar os acadêmicos a conduzirem seus estudos de modo mais satisfatório e eficaz. (BORUCHOVITCH, 1999, p. 280)

As estratégias de sistematização de estudos podem contribuir como desempenho acadêmico do aluno, uma vez que favorecem a organização tática de estudos. Não só na sala de aula, como também estudos individuais, viabilizam maior domínio em relação aos aspectos compreendidos e não compreendidos da

matéria estudada, cujo estudante examina sua própria percepção (BORUCHOVITCH, 1999).

Dada a importância de se estabelecer metodologias de estudo, pesquisadores como Moreira (1997), (2012), Boruchovitch (1999), Santrock (2009), Bordenave e Pereira (2012), sugerem indicações e atividades para a aplicação escolar, as quais embasam a proposta da oficina. Dialogando com os autores citados e buscando possibilidades de contribuir com o trabalho pedagógico do campus Ceres, a oficina foi ordenada e sistematizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta de oficina *Estudante nota 10!*, estruturada em quatro estratégias de estudo, foi elaborada por um docente do IF Goiano e quatro discentes voluntários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do campus Ceres. O público contemplado foi os estudantes que apresentam baixo rendimento escolar ou que reduzidas expectativas acadêmicas matriculados nas Primeiras Séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A atividade aconteceu na I Semana de Integração dos Cursos Técnicos (Integratec) em agosto de 2017 e teve carga horária de quatro horas.

A primeira proposta foi a estratégia de Desenhos Interativos que possibilita a compreensão de conteúdos e construção do conhecimento dos alunos por meio da produção de imagens. Segundo Bordenave e Pereira (2012), as composições gráficas, expressas em desenhos, são recursos visuais que auxiliam os discentes na compreensão de conceitos, mas que só será possível se houver entendimento e ordenamento de informações. Portanto, o auxílio dos desenhos permite uma interação com os conceitos e uma significação mais efetiva dos conteúdos.

Inicialmente, foi ilustrado aos alunos como aplicar a metodologia de estudos. Imagens foram construídas previamente para serem mostradas na oficina a fim de que participantes interpretassem e atribuíssem sentido a elas antes de terem contato com o material

escrito da proposta. Depois, um texto que reportasse às imagens apresentadas foi mostrado, buscando relacionar os desenhos ao texto. Após a compreensão, um novo material escrito foi apresentado, lido coletivamente e solicitado a produção de novos desenhos para a prática da metodologia apresentada.

A segunda proposta consistiu na organização dirigida de estudos por meio da Metodologia das Cores. Segundo Bordenave e Pereira (2012), as atividades dirigidas são conduzidas por procedimentos pedagógicos de acordo com os objetivos pedagógicos e especificidades que os estudantes apresentam.

Primeiramente, foi trabalhada a importância das estratégias facilitadoras de estudo e os procedimentos da Metodologia das Cores nas marcações e seleção de informações textuais. Foi realizada uma leitura individual e depois compartilhada de um texto e, logo após, uma interpretação sobre o material a partir de perguntas norteadoras planejadas pelo proponente da estratégia foi efetivada.

As questões tiveram que ser respondidas oralmente pelos participantes e a definição das cores da marcação do material foi realizada coletivamente para a construção de uma legenda de cores. Com a finalidade de classificar as informações secundárias e primárias contidas no material, foi feita uma tabela de informações elencadas do próprio texto para classificação de conceitos e referências.

A terceira proposta foi a compreensão e elaboração da ferramenta de estudos mapas conceituais. Segundo Moreira (1997). O principal objetivo dos mapas conceituais é formar, através da exploração e disposição gráficas de conceitos, conhecimentos significativos e relevantes sobre determinadas disciplinas. A estratégia inicial foi a explicitação e exemplificação sobre como funciona a aplicação dos mapas conceituais em estudos acadêmicos.

Inicialmente, foi utilizado um texto para promover a ancoragem de conhecimentos prévios dos alunos frente as novas informações apresentadas no material. Posteriormente, cada participante construiu seu mapa conceitual de acordo com o tex-

to apresentado pela proponente em uma articulação entre compreensão e sistematização.

Por fim, a quarta proposta foi a construção de um Cronograma de Estudos. Vale recordar que para Boruchovitch (1999) estudar é uma ação que requer disciplina e tempo do aluno, dado que exige um desenvolvimento complexo de pensamento para compreender informações e guardá-las. Logo, as estratégias de aprendizagem, em especial um plano de estudo, são de fundamental importância para que o discente se aproprie dos conhecimentos utilizando-os na memória a longo prazo.

A oficina iniciou-se com um momento reflexivo com os participantes a respeito de suas pretensões escolares e atitudes para a obtenção delas. Logo após, os estudantes receberam folhas de papel contendo uma planilha com a distribuição de dias da semana e horários.

Posteriormente, classificaram no rascunho as disciplinas de acordo com grau de dificuldade, das mais simples às mais complexas, e receberam instruções de como organizar as matérias a serem estudadas. Sugeriu-se, também, marcadores para avaliar o desempenho de dedicação durante o processo, como por exemplo, o uso de figuras pictográficas com expressões alegres e tristes como forma de autoavaliação.

CONSIDERAÇÕES

Conforme apontam Moreira (1997), (2012), Boruchovitch (1999), Santrock (2009), Bordenave e Pereira (2012), a necessidade de utilização de recursos e estratégias de aprendizagem faz-se necessário no ensino escolar, uma vez que estudar não é apenas ter acesso a um número de informações. É mister desenvolver interações com os objetos a serem estudados e formas de sistematizar conceitos científicos de modo a permanecer na memória e utilização a longo prazo.

Convém salientar que os resultados acadêmicos se situam em uma complexa relação de fatores de ordem social, motivação baixa, dificuldades em aprender determinado conteúdo e condição socioeconômica, não se limitando apenas aos aspectos didáticos-pedagógicos. Em contrapartida, sem considerar a multirrelação de fatores, por meio de atividades metodologicamente favoráveis à construção do conhecimento pode ser possível a minimização da evasão e reprovação escolar, uma vez que objetivam aumentar a disciplina, tempo de estudo, autorregulação e expectativa dos alunos em relação aos estudos.

A partir da literatura referenciada e da experiência obtida, é oportuno afirmar que os recursos e estratégias de aprendizagem descritos neste projeto contribuíram para a autonomia do aluno no tocante a aprender por meio de suas próprias sistematizações. Ofereceram instrumentos cognitivos para seus estudos acadêmicos construindo significados aos conteúdos escolares, cujos quais podem ser potencializados pelos esforços dos educadores em prol do sucesso escolar dos alunos, posteriormente.

Também um espaço de formação inicial aos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, aproximando da docência em situações a partir de contextos reais, foi oportunizado. Provocou reflexões pedagógicas, possibilidades de atuação e intervenção na realidade que o ato de ensinar exige dos docentes. Não somente os participantes da oficina, como também os proponentes, obtiveram experiências educativas as quais poderão se desdobrar em conhecimentos e práticas, futuras.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan Días. PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 32. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.12, n.2, Porto Alegre, 1999.

_____ ; BZUNECK, José Aloyseo. *A motivação do aluno*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. *O que é afinal Aprendizagem Significativa?* Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso: 28 de junho de 2017.

_____. *Mapas conceituais e Aprendizagem Significativa*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 1997. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso: 28 de junho de 2017.

SANTROCK, John W. *Psicologia da Educação*. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICO-SOCIAL: REVISÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MILITAR

Maria Eliene Lima¹; Marly Alves da Rocha²; Maria Esperança Fernandes Carneiro³; Antônio da Silva Menezes Junior⁴

INTRODUÇÃO

A Escola Pública vem passando por inúmeras transformações acompanhando as mudanças impostas pelo neoliberalismo que influencia diretamente suas políticas educacionais, transformando a educação em empresa-mercadológica, inserindo discurs-

-
- 1 Graduada em Pedagogia e Direito. Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCG). E-mail: limaleninha@hotmail.com
 - 2 Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCG). E-mail: rocha.marly@hotmail.com
 - 3 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCG). E-mail: esperancacarneiro@outlook.com
 - 4 Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de São Paulo (USP) e em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCG). Professor Colaborador - PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCG). E-mail: a.menezes.junior@uol.com.br

so de excelência, efetividade e qualidade, que vem mudando a organização das escolas. Para adequar-se a essa realidade o Estado de Goiás vem implantando em suas escolas uma gestão militarizada, que tem forte influência do período militar e apresenta uma preocupação exacerbada em controlar, normatizar, normalizar e disciplinar o comportamento dos alunos dentro e fora da escola, sendo essa educação totalmente contrária aos ensinamentos de uma educação voltada para a formação integral do aluno. O objetivo da pesquisa é apresentar uma análise do significado social e político dessa gestão militarizada. O trabalho é constituído de três partes. A primeira apresenta o referencial teórico que abordará o tema Política Educacional da Escola, aspectos importantes que estão relacionados com a pesquisa crítico-social e a organização escolar. A segunda traz um breve relato da herança do período militar para a educação. A terceira apresenta o relato da observação indireta realizada no Colégio da Polícia Militar de Goiás Unidade Hugo de Carvalho Ramos. No desenvolvimento da pesquisa empírica utilizou como referencial teórico Stephen J. Ball, com o tema Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. A metodologia abordada foi qualitativa na modalidade de observação indireta e não participativa. Para isso realizou-se visita *in loco* para preenchimento de questionário com dados da escola e realização de entrevista com roteiro semiestruturado.

A Escola Pública vem passando por inúmeras transformações, acompanhada das mudanças sociais, políticas e econômicas enfrentadas pela sociedade, os quais refletem em suas políticas educacionais na busca para alcançar melhor qualidade no ensino, e para alcançar essa qualidade, o Estado de Goiás vem implantando em suas escolas a militarização.

O presente artigo aborda o significado social e político da gestão da Polícia Militar nas escolas públicas no Estado de Goiás que impõem seus valores e normas militarizadas, cobram taxas,

contrariando princípios constitucionais de uma escola pública, gratuita, democrática, com igualdade de condições de acesso e permanência, pautada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Dentro deste cenário e respeitando as limitações de um artigo, pretendemos fazer uma abordagem sobre as políticas educacionais brasileiras a partir da pesquisa realizada na Inglaterra, por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional e Sentido e significados da política: ação e liberdade de Iria Brzezinski e Cristiano Alexandre dos Santos e seus reflexos nas políticas educacionais no estado de Goiás, que vem ampliando significativamente a transferência da gestão das escolas para a Polícia Militar.

Desta forma é de suma importância observar que o ensino dos Colégios da Polícia Militar de Goiás apresentam uma preocupação um tanto exacerbada de controlar, normatizar, normalizar e disciplinar o comportamento dos alunos dentro e fora da escola, sendo essa severidade totalmente contrária aos ensinamentos de uma educação voltada para a formação integral do aluno, não acompanhando a evolução da sociedade democrática, pautada na liberdade de pensamentos e de escolhas.

A metodologia abordada foi qualitativa na modalidade de observação indireta e não participativa. Para isso realizou-se visita *in loco* para preenchimento de questionário com dados da escola e realização de entrevista com roteiro semiestruturado. A coleta de dados foi realizada entre setembro e outubro de 2016. A análise dos dados teve por fundamento analítico da pesquisa política educacional crítico-social.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A necessidade de compreender as constantes mudanças nos processos de gestão nas instituições educacionais em Goiás e nas políticas educacionais implantadas atualmente vem causando grande

inquietação nos diversos atores envolvidos no processo educacional. Gestores, detentores do poder político, comparam os resultados “oficiais” da educação goiana com os demais estados brasileiros, e até com os países desenvolvidos, na tentativa de alcançá-los. No entanto, não implantam políticas efetivas de condições que elevam tais resultados, a exemplo a Inglaterra, ou seja, utilizam seus instrumentos comparativos, porém se esquivam frente às responsabilidades para atingi- los.

Ainda que a realidade brasileira ainda não seja igual à da Inglaterra, conforme menciona Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes (2011), é possível detectar instrumentos de *performatividade* e governança em nossas políticas educacionais, como o *ranqueamento* e avaliação, a culpabilização de escola e professores pelo fracasso educacional, entre outros. Portanto, as considerações trazidas por Ball podem contribuir para uma análise crítica dos caminhos das políticas educacionais das últimas décadas em solo brasileiro, em especial com a implementação de escolas militares em nosso Estado.

A sociedade em sua formação e reestruturação vive em constante transformação. Tanto no Brasil como em outros países as transformações vêm modificando as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas financeiros, a forma de administração, as relações sociais, pagamentos e as condições das organizações públicas de Bem-Estar social tem sido sujeitas de mudanças, transformando o setor público em um negócio (BALL, 2011). Essas mudanças são decorrências da “passagem do Estado de Bem-estar *Keynesiano* (*Keynesiano Welfare State – KWS*) para um Estado do trabalho *Schumpeteriano* (*SWS – Schumpeterian Workfare State*)” (JESSOP, 1994, *apud* BALL, 2011), subordinado às forças de mercado, aplicando-se a ele o “novo gerencialismo”. O discurso adotado agora é o da “excelência, efetividade e qualidade”. A reforma do setor público fundada em uma visão mercadológica é sustentada diretamente na filosofia e na economia do neoliberalismo *thatcherista*, conforme

Em termos econômicos estritos, a estratégia neoliberal demanda mudanças na *regulação* (governo) dos setores público e privado. Para o setor público, isso envolve privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual. (JESSOP, 1994, p. 30, *apud* BALL, 2011, p. 23).

Nas sociedades capitalistas, o Estado é submetido aos interesses do capital, na organização, na administração do público, entretanto as políticas públicas são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade.

Para entender como se elaboram as políticas públicas, em uma determinada sociedade, é preciso analisar seus significados históricos, interrogando, analisando e avaliando todo seu processo de formação dentro de uma perspectiva crítica.

O termo crítico sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social (BALL 2011, p. 13).

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos de seus significados. Bobbio (2000) *apud* Brzezinski e Santos (2015, p. 22) ensina:

Derivado do adjetivo de *pólis* (*politikós*), significando tudo aquilo que se refere à cidade, e portanto ao cidadão, civil, público e também sociável e social, o termo “política” foi transmitido por influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada o primeiro

tratado sobre a natureza, as funções, as divisões do Estado, e sobre as várias formas de governo, predominantemente no significado de arte ou ciência do governo [...]. Durante séculos, o termo “política” foi empregado predominantemente para indicar obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividade humana que de algum modo faz referência às coisas do Estado.

Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. Para entender como se elaboram as políticas públicas, em uma determinada sociedade, é preciso analisar seus significados históricos. Na Política Educacional brasileira, o elemento normatizador, o Estado, envolve interesses políticos diversos, como globalização da economia, política neoliberal, capitalismo exacerbado, dentre outros. Segundo Saviani (2007, p.7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”, sendo assim, a Política Educacional de um país deve ser guiada pelo povo, respeitando o direito de cada indivíduo e assegurando o bem comum. Para Azevedo (1997), políticas para a educação são ações do Estado que se orientam fundamentalmente à formação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.

A Política Educacional pertence ao grupo de Políticas Públicas sociais do país. De acordo com Bianchetti (1996), as políticas sociais são as estratégias políticas, planos, projetos e diretrizes com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. As políticas públicas são os resultados dos embates existentes entre as classes sociais que no jogo do poder temos frações sociais. Entretanto, a expansão capitalista de sociabilidade do capital tem se refletido na educação, onde a implementação de discursos de excelência, efetividade, qualidade e gerencialismo vem mudando a organização das escolas, de profissionais-burocratas para regime de empresas- mercadológicas, em que a educação passou a

ser apenas mais um negócio, influenciando diretamente a prática pedagógica, transformando-a em uma educação reprodutora de cultura, formando pessoas para o trabalho, para o consumo e, principalmente, pessoas acríticas.

Segundo Ball (2011), a proposta neoliberal tem sido denominada de “novo gerencialismo” que seria uma resposta ao controle burocrático da administração pública, visto como arcaico e ineficiente. Centra-se nas pessoas, restringindo-se o controle para permitir que o empreendedorismo dos sujeitos possa se manifestar. Parte-se do princípio de que a motivação das pessoas em produzir com qualidade por si mesmas é mais eficiente do que o controle repressivo. Neste sentido, os gerentes tornam-se líderes que propugnam a constante atenção com a qualidade e a busca por excelência. Volta-se para um respeito aos resultados e não aos princípios, gerando um compromisso coletivo para o sucesso da corporação.

A absorção de tais princípios contribui para o surgimento de uma nova economia moral, onde o foco dos efeitos do mercado está no desenvolvimento de sujeitos autointeressados e autorregulados que sejam capazes de vivenciar cotidiana e autonomamente os princípios do novo gerencialismo. A criação deste novo ambiente moral voltado para a satisfação de si, construído a partir da assimilação de certos traços mercadológicos, é denominada por Plant de “interesses do *self*” (*apud* BALL, 2011, p. 26), o sujeito passa ser empreendedor de si mesmo. O profissionalismo é gradativamente substituído pelo sentido de performance e as relações sociais coletivas cedem espaço para a competição. Instaura-se o cultivo pela performatividade e pelo empoderamento que deslocam estruturas de desigualdade e diversidade social, criando uma atmosfera de competitividade. A este quadro que se forma, com respeito aos resultados e ao desempenho individual, o autor denomina como “novo ambiente moral” que atinge consumidores e produtores, incluindo os provedores públicos. Assim a ideia de “bem comum” torna-se cada vez mais incompreensível, uma

vez que o individualismo é uma característica irrevogável do novo modelo gerencial.

Após transcorrer sobre as recentes mudanças ocorridas no Reino Unido, Ball se concentra nas “características gerais e genéricas de transformação do setor público”, e o faz por duas razões: “uma substantiva, para indicar de que forma tais mudanças na educação são parte de um processo de transformação mais amplo e fundamental que perpassa o setor público” e outra por razões retóricas, demonstra que a pesquisa em políticas educacionais, geralmente, tende a negligenciar “os aspectos comuns e as generalidades da reestruturação no setor público” (BALL, 2011, p.33).

O primeiro aspecto problematizado pelo autor é o fato de que muitas pesquisas voltadas para a escola, para sala de aula ou para a atividade docente, por exemplo, marginalizam as influências das políticas educacionais e dos contextos econômicos, políticos e sociais sobre essas esferas, como se esses setores não fossem “afetados ou mediados pela nova economia moral do setor público” (BALL, 2011, p. 36). Outro ponto abordado pelo autor é que algumas vezes as análises tomam as políticas como claras e fixas e não consideram a permanente luta de sentidos políticos e econômicos que está em jogo.

Exemplo dessa política é a reforma educacional que vem ocorrendo no Estado de Goiás com a transferência da gestão das escolas para a Polícia Militar, pautadas no firme regime hierárquico e com prática de obediência à severa disciplina, apesar de seu Regimento ter como objetivo formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos. No entanto, não implantam políticas efetivas de condições que elevam tais resultados, utilizando-se de um sistema educacional voltado para a *performatividade*, em que o sistema avaliativo e o ranqueamento são seus principais objetivos.

MILITARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A Escola Pública vem passando por inúmeras transformações, acompanhada das mudanças sociais, políticas e econômicas enfrentadas pela sociedade, os quais refletem em suas políticas educacionais na busca para alcançar melhor qualidade no ensino. Desta forma, a autoridade e disciplina militarizada também se faz presente nas políticas educacionais.

O Brasil vivenciou o apogeu dessa autoridade por 21 anos, durante o regime militar, entre os anos de 1964 a 1985, o chamado anos de chumbo. Antes desse período nosso país vivia em uma Democracia Populista, com dificuldades econômicas, sociais e políticas. Com o golpe de 64 os militares usurparam o poder e implantaram um regime extremamente autoritário.

Durante o regime militar o poder não estava submetido a nenhum limite, transformando-se em uma verdadeira ditadura, aumentando o Poder do Executivo, que impôs sua soberania instituindo os Atos Institucionais, segundo Germano (1993, p.18) “...estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e um Poder Judiciário que não julga, mas que atuam conforme vontade e conveniência do Executivo.”

O golpe também refletiu no campo educacional, logo no início houve a invasão das tropas militares na Universidade Federal de Brasília e destituição seu primeiro reitor, Anísio Teixeira. Os estudantes perderam a representatividade com a extinção da União Nacional dos Estudantes - UNE e União Estadual dos Estudantes - UEEs, o lema a ser internalizado é “Estudante não deve fazer política, mas sim estudar”. Procedimentos que interferiram diretamente nas escolas, com censura direta a atos que diziam respeito ao livre pensamento religioso, político partidário e críticas às autoridades e aos dirigentes escolares.

O regime se utilizou da educação como instrumento necessário para o desenvolvimento do mercado de trabalho, era através das reformas educacionais que o regime atingiria seus objetivos, ampliando a economia através da qualificação da mão-de-obra,

sem preocupação alguma com a formação integral do povo. Ainda como se não bastasse a educação também era tida como aparelho ideológico, ou melhor, de controle ideológico, em especial após o AI -15 de 69 com a Lei da Segurança Nacional com a pretensão de consenso e legitimação.

Durante o período da ditadura militar o Estado de Goiás, criou o Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG), mas sua concretização e expansão ocorreu durante a democracia representativa com o pressuposto de diminuir a violência e aumentar a qualidade da educação dentro de um ambiente seguro. Em 1999 o Estado de Goiás firmou parceria com as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação para que escolas públicas sejam repassadas à Polícia Militar.

Esse novo Modelo Militarizado de Gestão Escolar, que tem forte influência do período militar, vêm se apresentando como a solução para a problemática da violência escolar e da qualidade do sistema de ensino, com possibilidade de crescimento profissional e intelectual de seu alunos, já que o índice de aprovação para o ensino superior é elevado, seduzindo parte da sociedade civil.

Com enfoque na administração eficiente, a política educacional das instituições de ensino militar, atendem as exigências neoliberais capitalista com o incentivo normatizado de empoderamento dos alunos através do processo avaliativo que favorece o ranqueamento, o qual facilitará a entrada no mercado de trabalho. O discurso adotado pela militarização das escolas é o da “excelência, efetividade e qualidade”.

Para Ball (2011), no âmbito da educação, o novo formato gerencial é especialmente sentido pelos diretores de escola, sendo este o segmento em que a incorporação do novo gerencialismo se aplica com maior intensidade. Desta forma, o desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos que se substituem pelos regimes empresariais mercadológicos também ocorre no setor da educação pública militarizada.

VISITA A UNIDADE DO CPMG -HUGO DE CARVALHO RAMOS

As visitas à escola foram realizadas com o intuito de aplicar questionários e entrevistar equipe gestora, administrativos e alunos a fim de conhecer as reais condições físicas e organizacionais da instituição a ser apresentada no seminário proposto pelos professores da disciplina Políticas Educacionais. Foram realizadas duas visitas, além de diversos contatos por e-mail e telefone. No dia vinte e três de setembro e dez de outubro de dois mil e dezesseis, fomos recebidos pela vice-diretora da instituição que nos apresentou as condições gerais da escola. O roteiro de entrevista continha questões gerais sobre a gestão e desenvolvimento educacional e referentes a cultura da escola, as quais foram destinadas a vice diretora, secretária-geral, presidente da Associação de Pais, duas alunas e uma mãe.

CRIAÇÃO DA UNIDADE MILITAR

A unidade militar foi criada Em julho de 1976, com a Lei 8.125, artigo 23, inciso I, alínea b, foi criado com o nome Colégio da Polícia Militar de Goiás, a priori, para atender os filhos dos militares. Em 1999 a Polícia Militar de Goiás recebeu do Governo do Estado a Unidade Vasco dos Reis iniciando seu trabalho com 440 alunos e em 2000 o Colégio Hugo de Carvalho Ramos, com 1.700 alunos, formando uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura, nasce um novo conceito de educação no seio goiano com a perspectiva de formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e obrigações. Desde então passou por uma grande transformação em sua estrutura física e pedagógica.

No geral a escola atende a todas as determinações da Seduce, inclusive o currículo, só diferindo na disciplina de Noções de Cidadania, a qual abrange ordem unida, orientações básicas de trânsito, meio ambiente, prevenção às drogas, educação religiosa e até etiqueta social. Seu diferencial é a rica estrutura física, administrativa

e pedagógica a qual proporciona dignidade a alunos e condições de trabalho aos profissionais. Oferece Educação Básica, sendo no turno matutino e noturno Ensino Médio e vespertino Ensino Fundamental, um ensino com atividades diversificadas.

PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA UNIDADE

Seu corpo docente é composto por militares e profissionais da rede estadual de educação. Possui um efetivo de 36 militares, entre oficiais, praças da Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, os quais possuem formação educacional, e o trabalho desenvolvido no colégio lhes confere promoção na carreira. Não há um processo de eleição direta para o cargo de direção, este é indicado pelo comandante geral a SEDUCE, que avalia suas qualificações e o nomeia. Apesar deste trâmite de indicação, a vice-diretora relatou que no ano de 2014, foi nomeado um diretor que não agradou ao corpo discente, e a partir de manifestações contrárias, em uma semana o diretor foi destituído do cargo, assumindo a nova comandante geral que já foi servidora na unidade.

Efetivos da rede estadual são 105 professores de nível superior, pedagogos, psicólogos, técnicos de ensino e psicopedagogos. Conta ainda com 41 funcionários administrativos e 20 contratados pela Associação de Pais e Mestres. Formando um total de duzentos e dois profissionais, fato que privilegia o ensino na instituição, visto que na maioria das escolas públicas a falta de profissionais interfere diretamente na qualidade de ensino, e no presente colégio nunca há vagas ociosas, pois os profissionais que ali trabalham, mesmo diante de algumas imposições militares, demonstram dedicação e compromisso, principalmente por verem seus objetivos educacionais alcançados com o desenvolvimento dos alunos. Na implementação da escola os professores ganhavam uma gratificação de R\$ 700,00 paga pela Secretaria de Segurança Pública, porém este incentivo foi retirado. Atualmente recebem

um auxílio trimestral da Associação de Pais e Mestres para auxiliar nas despesas com transporte e alimentação.

CORPO DISCENTE

Neste ano, a instituição conta com a média de três mil alunos, divididos entre os turnos matutino e noturno atendendo ao Ensino Médio e o turno vespertino com o Ensino Fundamental. Deste contingente de educandos 20% são de filhos de militares. O ingresso a instituição se faz por meio de sorteio e prova de seleção, esta última determinada pelo Ministério Público no ano de 2014, entretanto esta modalidade não logrou muito êxito, não sendo mais utilizada.

O corpo discente faz uso de um uniforme obrigatório assemelhado ao dos militares, quem não possui condições de adquirir, a escola ou a Associação de Pais providencia. Conta com alto índice de aprovação do colégio nas instituições federais e públicas superiores e particulares, 327 alunos no primeiro semestre deste ano já foram aprovados, totalizando um percentual de 85% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

As três alunas entrevistadas avaliam a instituição como ótima, dizem gostar muito da escola, dos eventos esportivos e culturais, e também do ensino, já que são dedicadas e já conquistaram o seu alamar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática está preconizada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e no Plano Nacional de Educação-PNE. Nota-se que é uma forma legalizada de exercitar a democracia participativa já na formação básica, podendo contribuir para a própria democratização da sociedade.

Contudo, independente de qual ensino, militar ou civil, a prática de gestão democrática ainda não é uma realidade em nossa

educação, na prática vários entraves surgem nos espaços que deveriam garantir essa autonomia:

A escolha democrática dos dirigentes escolares e a consolidação da autonomia das escolas alinham-se aos colegiados com a finalidade de desvendar os espaços de contradições gerados pelas novas formas de articulação dos interesses sociais. A partir do conhecimento destes espaços, certamente presentes no cotidiano da vida escolar e das comunidades, é que será possível ter os elementos para a proposição e construção de um projeto educacional inclusivo” (AZEVEDO; GRACINHO, 2005, p. 34).

No seu Regimento Interno o Colégio Hugo de Carvalho Ramos assegura ter uma gestão democrática, através do Conselho escolar e a Associação de Pais e Mestres. Esse Conselho se restringe apenas aos assuntos concernentes a SEDUCE. Fato que chamou a atenção foi a grande participação dos pais nas questões deliberativas e pedagógicas da escola, em que o presidente da Associação explicou que a instituição tem uma política de parceria com os pais, buscando sempre incluí-los dentro das propostas e filosofia da instituição, sendo a Unidade aberta a comunidade pelos serviços de ouvidoria por telefone, caixa de sugestões, *email*, carta ou pessoalmente, ou formulário online, cujos recados postados não aparecerão no site. Somente o GRÊMIO do CPMG terá acesso a eles.

Entretanto gestão democrática não se resume apenas ao acesso a instituição quando convocados ou por comunicação eletrônica. Seus cargos de direção e de coordenação são ocupados por pessoas indicadas pela Secretaria de Segurança Pública e a secretaria geral da escola é subordinada a essa Secretaria. As decisões internas do colégio são centradas no comandante e diretor, e os demais profissionais estão distribuídos em uma cadeia de hierarquias.

Percebe-se que embora haja por parte dos CPMGs a declaração de uma forma democrática de gestão educacional, na práti-

ca é “submetida ao império da lei, o modelo mais puro da autoridade legal e, portanto de organização administrativa”, (COSTA 1996, p.42), pois todos os seus documentos priorizam a obediência a normas, com punições veladas aos que ousarem desafiar-las, sendo sua gestão fundamentada na hierarquia e na disciplina

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA, PEDAGÓGICA E FÍSICA

O Colégio possui uma estrutura diferente dos demais colégios da rede pública seguindo os mesmos procedimentos dos colégios militares brasileiros, sem, com isso, modificar os planos curriculares estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação em Goiás.

- As turmas do CPMG - funcionam em regime de seriado, com atividades de segunda a sábado.
- As disciplinas são divididas em frentes como: Física (I e II) Matemática (Álgebra, Geometria) Português (Literatura, Redação, Gramática), Química (I e II), Biologia (I e II).
- Coordenadores por área.
- Projetos que já fazem parte do calendário: A Maratona dos Artrópodes, A Cultura Afro, Mostra Cultural e Científica e o Olincon.
- A recuperação semestral realizada no final de cada semestre, com o objetivo de recuperar a média mínima do aluno que não tenha atingido 6,0 (seis). A nota obtida nesta recuperação somente substituirá a menor média do bimestre, se superior a esta.
- O colégio oferece várias modalidades em Educação Física e música.

- Os 3º anos aos sábados recebem aulas Específicas com o objetivo focado em vestibular e ENEM.
- Os 2º anos aos sábados recebem aulas Específicas com objetivo de Recuperação Paralela.

A estrutura física privilegiada é toda climatizada, com salas de professores, coordenação pedagógica, recepção, cantina, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, possui um amplo complexo esportivo com piscina semiolímpica, quadras polivalentes cobertas e iluminadas, sala de musculação, tatame para treinamento de lutas, vestiários, sala de dança, ginástica, capoeira, placar eletrônico, sonorização ambiente, enfermaria, mecanografia, palanque externo, salas de música específicas para instrumentos de sopro, corda, sala de artes esperódromo, confortável auditório com excelente acústica e capacidade para duzentos e cinquenta pessoas e vários recursos audiovisuais como: Televisores, Projetor de Multimídia, Retroprojetores, Equipamento de Som, Filmadora, Projetor de Opacos, Vídeos, DVDs e os materiais básicos para uma aulas, palestras e eventos.

Biblioteca Informatizada, conectada à internet com acompanhamento de um profissional específico, funciona das 7h às 22h, de segunda à sexta, atendendo em média 700 leitores. Constitui sua clientela alunos, professores, servidores e comunidades vizinhas. Possui em seu acervo em torno de 7000 volumes registrados classificados pelo método CDU (Classificação Decimal Universal), o mais usado em todo Brasil e catalogado pelo sistema automatizado COBIB, da Logos Informática.

Mantém em sua biblioteca o Memorial Ary Ribeiro Valadão Filho, criado no ano de 2006 com a doação de objetos de Ary Filho pela sua mãe, em um ato de respeito e consideração à família Dr. Ary Ribeiro Valadão, ex-governador do Estado de Goiás e idealizador do Centro Educacional Hugo de Carvalho Ramos.

Administração: Sala reservada para o planejamento de projetos e preparação das obras para compor o acervo.

Balcão de atendimento: Possui um amplo guarda-volumes e um terminal automatizado para locações e pesquisas.

Cantinho da Leitura: Ambiente reservado para a leitura.

Pinacoteca: Espaço reservado para a exposição de obras de artistas goianos e de alunos do CPMG. Entre as obra expostas temos as de artistas ilustres como Antônio Ponteiro e Siron Franco.

Memorial Hugo de Carvalho Ramos: Composto por uma placa e quatorze quadros onde descreve a biografia do homenageado do colégio.

Materiais Especiais: Folhetos; Gravuras; Obras Raras. A Biblioteca contém obras do Século 19!

O Laboratório de Informática, inaugurado em novembro de 2001, é composto por 26 máquinas interligadas em rede e com conexão ADSL, todas contendo dois Sistemas Operacionais: Windows e Linux.

Sua utilização é integrada ao projeto de aula do professor sob a orientação do professor Dinamizador que fica diariamente no Laboratório, para auxiliar o professor a integrar as mídias a cada disciplina. Essa integração é capaz de mobilizar vários aspectos sensorio-cognitivos que possibilitam a aprendizagem do aluno.

Os alunos, funcionários e professores têm à disposição os cursos básicos de informática ministrados no Laboratório em período planejado pela coordenação, preparando-os para o mercado de trabalho. São oferecidos cursos de: Sistema Operacional Windows, Digitação, Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Power Point, Internet.

O laboratório de Ciências da Natureza oferece subsídios para a formação do conhecimento científico dos alunos além de reconhecer a importância do professor coordenador do laboratório para o auxílio do desenvolvimento das aulas práticas. Sua utilização é de grande auxílio para a construção do saber prático. Desta maneira, o laboratório é utilizado para ministrar aulas práticas de Biologia, Química, Física, Ciências; bem como supor-

te para eventos didático-pedagógicos como a tradicional Mostra Cultural e Científica do CPMG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca das políticas públicas tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a *governabilidade*, surgindo assim, novos comportamentos culturais, sociais, e econômicos que interferem diretamente nas políticas e na vida dos cidadãos. Dentro desse contexto a educação passou a ser apenas mais um negócio, influenciando diretamente a prática pedagógica, transformando-a em uma educação reprodutora de cultura, formando pessoas para o trabalho, para o consumo e, principalmente, pessoas acríticas.

Dentro desses comportamentos de governabilidade o ensino militarizado da rede pública sob princípios da disciplina e da hierarquia contribui para uma educação a serviço da classe dominante, onde a excelência, efetividade e qualidade se destacam em um ambiente em que as regras são obedecidas e a competição disseminada. Ensino que procura controlar, normatizar, normalizar e disciplinar comportamento de alunos dentro e fora da escola, não condiz com uma educação voltada para a formação integral do aluno, não acompanhando a evolução da sociedade democrática, pautada na liberdade de pensamentos e de escolhas.

Dessa forma, a transferência das escolas públicas no estado de Goiás para o comando da Polícia Militar atende a proposta neoliberal, permitindo políticas educacionais submetidas a lógica de mercado, aprimorando novas técnicas para aumentar a produtividade do trabalho, formando cidadãos adestrados que servirá aos interesses da classe dominante detentora dos meios de produção. Realidade que nos remete ao lema do Regime Militar “Estudante não deve fazer política, mas sim estudar”.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete, M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Janete; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Educação, sociedade e mudança*. Brasília: CNTE, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.
- COMANDO DE ENSINO POLICIAL MILITAR - GO *Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar de Goiás*. Disponível em: <http://www.cpmganapolis.net/wpcontent/uploads/2015/05/regimento_interno.pdf> Acesso em: 02 jun. de 2017.
- COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. Edições Asa: Lisboa, 1998.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIANCHETTI, Roberto. *Modelo Neoliberal e políticas educacionais*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Carlos Alexandre. *Sentido e significados da política: ação e liberdade*. Brasília: LiberLivro, 2015.
- GERMANO, José Willington, *Estado militar e educação no Brasil – 5ª Ed.* – São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, Demerval. *Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 01 set. 2016.

PRODUÇÃO ARTESANAL E ECONOMIA SOLIDÁRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE INCUBAÇÃO SOCIAL NA CIDADE DE GOIÁS

Gilmar Baldivia¹; Rafael Moreira do Carmo²

JUSTIFICATIVA

No Brasil a ligação histórica entre a educação escolarizada e o mundo do trabalho foi inteiramente ressignificada quando da criação e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei 11.892 de dezembro de 2008. A partir desse momento o ensino técnico não só entra para a agenda de investimentos estratégicos do Governo Federal, como se transforma em espaço privilegiado de experimentação pedagógica voltada para a promoção da educação para o trabalho como princípio formativo garantidor do ensino de novas práticas laborais ligadas ao

-
- 1 Licenciado em Matemática 2009 pela FUNEC Santa Fé do Sul SP, Especialista em ensino da matemática 2014, pela faculdade Rio Sono, Pedro Afonso TO
 - 2 Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS/UFG) (2014). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG) – Campus Cidade de Goiás. E-mail: rafaelmoreiracs@gmail.com ; rafael.carmo@ifg.edu.br

desenvolvimento socioeconômico local de princípio autônomo e emancipador. O presente texto constitui-se no relato das experiências, vivências e impressões compartilhadas durante a execução do projeto de pesquisa-ação responsável pela incubação, criação e produção coletiva de uma Cachaça Artesanal pela turma de 5º período do curso de Técnico em Artesanato na modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás em seu campus na Cidade de Goiás. Esta atividade de cunho interdisciplinar envolveu diretamente as disciplinas de Matemática e Sociologia e, indiretamente, as disciplinas de Segurança no Trabalho, Marketing e Logística e Empreendedorismo. Durante todo o processo de produção feito pela turma – desde a concepção até o processo de comercialização – estiveram presentes os princípios da economia solidária, tais como: associação, cooperação, autogestão, comércio justo e consumo solidário. A utilização destas práticas produtivas alternativas e contra-hegemônicas permitiu a problematização das insuficiências das relações capitalistas de produção e trabalho bem como a investigação das possibilidades e viabilidade de sua superação por intermédio da promoção de novas relações de produção voltadas para a emancipação política do próprio trabalhador enquanto sujeito e coletivo.

O projeto de pesquisa e intervenção voltado para a produção da cachaça artesanal pela turma de 5º período em Artesanato representa o vetor perfeito para a realização de atividades que tenham a Incubação Social como elemento central para novas relações de trabalho e propriedade.

O uso do trabalho coletivo na produção artesanal se apresenta como meio eficaz para a realização de pesquisa e intervenção de cunho crítico, emancipador e socialmente orientado para uma prática produtiva local que resgate, de um lado, a dimensão ontológica e a centralidade do trabalho e, de outro, a crítica social da exploração capitalista do trabalho a partir de soluções que levem ao desenvolvimento comunitário por meio da geração de trabalho, renda e novas tecnologias sociais.

O reconhecimento e atendimento dessas finalidades nesta pesquisa têm por objetivo proporcionar que os Institutos Federais (IF's) como um todo, bem como o Instituto Federal de Goiás (IFG) na Cidade de Goiás, sejam ferramentas pedagógicas de fomento ao desenvolvimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais. Isto significa como bem aponta a legislação fundante da instituição³, ser no âmbito comunitário local o espaço privilegiado de intervenção técnica por parte dos docentes, estudantes e trabalhadores formados na instituição.

O desempenho deste papel remete diretamente a necessidade de reconhecer quais as potencialidades da região em que a instituição se insere bem como oferecer formação aplicada as áreas afins. No caso específico do Campus Cidade de Goiás do IFG a microrregião em que a instituição esta inserida denominada

3 A este respeito a Seção II da lei 11.892/2008 intitulada “Das finalidades e Características dos Institutos Federais”, em seu Artigo Nº 6 têm em seus incisos I, II, IV,V,VII, VIII e IX a seguinte redação: Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - **ofertar educação profissional e tecnológica**, em todos os seus níveis e modalidades, **formando e qualificando cidadãos** com vistas na **atuação profissional nos diversos setores da economia**, com ênfase no **desenvolvimento socioeconômico local**, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como **processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais**; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e **fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal**; V - **constituir-se em centro de excelência** na oferta do ensino **de ciências, em geral, e de ciências aplicadas**, em particular, estimulando o **desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica**; VII - **desenvolver programas de extensão** e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a **pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico**; IX - **promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente** (BRASIL, 2008. Grifo Nosso).

Microrregião do Rio Vermelho⁴, é permeada por potencialidades que abrangem diretamente e principalmente o setor de cultura, turismo, eventos e serviços e o setor de agricultura familiar, agropecuária, extrativismo vegetal, caça e pesca.

Em outras palavras, a formação do Técnico em Artesanato, por estar diretamente ligada às atividades de outros setores, tais como agricultores e camponeses, aproxima-se não apenas da produção familiar de base agroecológica desenvolvida no interior de assentamentos e pequenas propriedades, mas também da dinâmica do trabalho, da cultura, da história e das representações de toda a comunidade da Cidade de Goiás e demais cidades da Microrregião do Rio Vermelho. O que sugere, por sua vez, que uma proposta de intervenção neste curso, tal qual a realizada pela pesquisa ora apresentada, possui a capacidade de reverberar e se fazer sentir para além dos limites da própria instituição.

OBJETIVOS

Dos objetivos presentes no Projeto de Produção da Cachaça Artesanal, os mais significativos foram:

- Organizar e estruturar o Grupo de Trabalho (GT) responsável por viabilizar todas as fases de produção da cachaça;
- Organizar uma pesquisa sobre o processo de produção de cachaça e garrafas decoradas em suas principais fases;
- Formular grupo de discussão sobre a crítica ontológica do trabalho a fim de se estabelecer subsídios teórico-metodológicos para a prática de incubação crítica e socialmente emancipadora;

4 A Microrregião do Rio Vermelho, por sua vez, é composta pelos seguintes municípios: Araguapaz, Aruanã, Britânia, Faina, Goiás, Itapirapuã, Jussara, Matrinchã e Santa Fé de Goiás. Essa Microrregião apresenta o maior contingente demográfico da Mesorregião Noroeste Goiano (BRASIL, 2013, p. 11).

- Capacitar estudantes quanto aos saberes necessários ao processo de produção e comercialização tais como: matemática financeira, noções de logística, marketing, segurança no trabalho, economia solidária, associativismo e cooperação;
- Incentivar a formação de Redes de Cooperação voltadas para o fortalecimento da Economia Solidária e economia criativa a fim de criar produtos e pesquisas aplicadas de forma interdisciplinar e integradas com outras iniciativas compostas por docentes, pesquisadores, estudantes, produtores, colaboradores, trabalhadores entre outros.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS

Durante todo o processo de planejamento e definição das ações estabelecidas ficou claro a necessidade de garantir espaços de fala e participação lineares para todos os produtores. Com este cuidado inicial foi possível trabalhar questões relativas a democrática direta, gênero, organização coletiva, cooperação e associação em todos os momentos de efetivação dos trabalhos. Em outras palavras, foi preciso garantir que os trabalhadores e trabalhadoras, passem por um processo de formação política de viés contínuo e autocrítico.

Com base nesse pressuposto básico foi possível aos docentes mapear o conjunto de conhecimentos dos estudantes, a fim de encontrar a atividade capaz integrar habilidades diversas em torno do objetivo comum de produzir riqueza sobre novos formatos organizacionais. É da consideração da especificidade do trabalho de cada um e dos objetivos gerais de uma produção solidária que surge a ideia de produzir e comercializar a cachaça artesanal.

Uma vez delineado o formato geral da atividade passou-se para as etapas de produção, são elas: 1 – separação do material (matéria prima) e contabilidade de custos de produção; 2 – definição dos projetos individuais; 3 – execução da produção da

decoreção das garrafas; 3 – envasamento da cachaça e finalização das garrafas; 4 – comercialização na feira de artesanato durante o Encontro de Carros Antigos na Cidade de Goiás; 5 – avaliação coletiva do processo de pesquisa-ação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a delimitação metodológica dos processos realizados durante a produção da cachaça artesanal é necessário estabelecer qual o significado de Economia Solidária adotado na realização dos trabalhos. Este significado pressupõe a busca de alternativas contra-hegemônicas e a ressignificação das relações de trabalho entre o grupo participante. Isso significa adotar a economia solidária como forma de proporcionar alternativas ao sistema de produção e exploração de mão-de-obra voltado único e exclusivamente para o lucro e para a exploração capitalista. Sobre os significados da economia solidária destaca-se que:

A economia solidária parte de valores distintos aos valores predominantes na economia capitalista, destacam-se: autonomia, democracia, fraternidade, igualdade e solidariedade. Aqui, a racionalidade técnica deve estar a serviço da racionalidade social, fundamentada na cooperação. O trabalho é o elemento central. A manutenção de cada posto de trabalho tem prioridade maior do que a lucratividade. A acumulação deve estar subordinada ao atendimento das necessidades definidas pelo coletivo de trabalhadores (EID, 2002, p.5)

Para a realização das propostas e caminhos abertos pela adoção da economia solidária, se fez necessário o uso de técnicas e métodos operacionais que permitiram um contato horizontal entre os membros do projeto, estudantes de outros cursos e instituições, produtores e comunidade. Para tanto o projeto fez uso da pesquisa-ação como técnica de execução dos trabalhos. Visto

de outra forma: “[...] ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (THIOLLENT, 2008, p. 11). Trata-se, pois de uma pesquisa de base empírica:

[...] isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas. [...] Não nos parece haver incompatibilidade no fato de progredir na teorização a partir da observação e descrição de situações concretas e no fato de encarar situações circunscritas a diversos campos de atuação antes de se ter elaborado um conhecimento teórico relativo à sociedade como um todo. Entre os diversos níveis da análise, não nos parece haver dedução do geral ao particular nem indução do particular ao geral. Trata-se de estabelecer um constante vaivém no qual privilegiamos aqui os níveis mais acessíveis ao pesquisador principiante (2008, p. 11)

No nível aqui considerado a presente investigação se ordenou a partir da realização de duas fases investigativas distintas e complementares. O primeiro momento ou fase exploratória foi destinado à obtenção de dados sobre o trabalho e habilidade dos artesãos envolvidos. Esta fase caracterizou-se pela organização do projeto, colocação de possíveis problemas, correlacionando estas informações com a delimitação do campo de observação empírica e de intervenção prática na realidade propriamente dita. Visto de outro modo, a “[...] fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 2008, p. 11).

Na segunda fase, partiu-se para a produção sobre as bases da economia solidária o que levou os participantes a trabalharem em termos de: “[...] Formação básica para o associativismo, cooperativismo e economia solidária: histórico, associativismo, cooperação e cooperativismo, desemprego, políticas públicas, ferramentas de gestão dos desafios etc” (EID, 2002, p.17). Abrindo espaço para o debate sobre as relações capitalistas de produção e as novas propostas alternativas de trabalho e renda.

CONCLUSÃO

A experiência de realização de uma atividade de produção coletiva sobre as bases da associação, autogestão, cooperação, solidariedade entre outros, evidenciou a necessidade permanente de realização de atividades similares a esta por sua capacidade de tornar significativo o conhecimento formal adquirido. Isso se evidencia na aplicabilidade integral do saber das disciplinas envolvidas no processo de trabalho.

No uso de matemática como resolução de problemas, por exemplo, é possível apontar diversas aplicações em que os conhecimentos formais puderam ser instrumentalizados durante a produção. Isso fez com que esta área de conhecimento seja reconhecida como portadora de contribuições reais significativas no processo de escolarização para além do próprio saber formal, modificando, desta maneira, a relação dos estudantes com esta disciplina. Cabe salientar que o mesmo processo repetiu-se em todas as áreas e disciplinas participantes da pesquisa.

Outro aspecto importante é o aumento exponencial no nível de participação dos envolvidos. Antes mesmo da finalização do projeto já existia a demanda de perpetuação dessas práticas entre os envolvidos e a realização de outros projetos com as mesmas diretrizes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 18 agost. 2015.

BRASIL. *Observatório do mundo do trabalho*. Goiânia: MEC, 2013.

CULTI, Maria Nezilda. *Reflexões sobre o processo de incubação de empreendimentos econômicos solidários e seus limites*. 1º Conferência Nacional de Economia Solidária da Unitrabalho. Disponível em: <http://conferenciaunitrabalho.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2015.

EID, Farid. *Sobre a concepção de incubadora universitária de empreendimentos de economia solidária da unitrabalho e sobre metodologia de incubação*. 1º Conferência Nacional de Economia Solidária da Unitrabalho. Disponível em: <http://conferenciaunitrabalho.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 out. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O AUTORITARISMO DO ESTADO E AS REAÇÕES POPULARES NA FORMA DE LUTAS AUTO-ORGANIZADAS.

Marcos Augusto Marques Ataídes¹; Renato Coelho²

O NEOLIBERALISMO E O CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A MP 746/2016.

Com o advento de novas e avançadas tecnologias nas fábricas como a informática, internet e a microeletrônica, e ainda com as novas mudanças impostas nas plantas das fábricas, promove-se a chamada nova reestruturação produtiva toyotista iniciada a partir das últimas décadas do século XX Assim sendo, exige-se a formação de um novo tipo de trabalhador, flexível, polivalente, empreendedor, disciplinado e totalmente subsumido à lógica capitalista. A nova ideologia capitalista denominada toyotismo impõe uma nova reorganização do trabalho fabril e obriga a formação de um novo tipo de trabalhador pró-ativo, cooperativo e colaborati-

1 Me. Docente Universidade Estadual de Goiás Campus Anápolis CCSEH.

2 Me. Docente Universidade Estadual de Goiás Campus Goiânia ESEFFEGO.

vo. A cada reestruturação do capital implica também numa nova reconfiguração da educação na forma de reformas curriculares com fragmentação de saberes, aligeiramento de conteúdos, acréscimos de novos conteúdos e ainda a extinção de disciplinas ditas tradicionais para fornecer as chamadas novas “competências” ao trabalhador. Este relato de experiência tem como objetivo analisar os reais motivos da criação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e os seus verdadeiros impactos na escola pública. Propomos ainda relatar as formas de lutas e de enfrentamentos auto-organizados construídos por professores, estudantes e trabalhadores em Goiás durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016 (MP 746/2016). As lutas e mobilizações contra a reforma do Ensino Médio, além de promover a plena conscientização em seus participantes, também permitiu o recuo do governo com relação a vários itens da Medida Provisória (MP 746/2016), como, por exemplo, a manutenção (ainda que provisória) das disciplinas de Educação Física, Educação Artística, Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

No ano de 2016 o Governo Federal de Michel Temer (PMDB), através do Ministério da Educação impõe de forma autoritária a Reforma do Ensino Médio com a Medida Provisória 746/2016 (MP 746/2016), portanto sem discussão, sem diálogo e sem a participação da sociedade. A proposta incluía o aligeiramento da formação, fragmentação curricular, ainda a exclusão de disciplinas como Educação Física Filosofia e Artes do Ensino Médio. A Medida Provisória trazia também a inclusão de formação técnica e a introdução do chamado professor de “notório saber”, ou seja, um profissional sem formação em licenciatura que seria habilitado para ministração de aulas no ensino médio. O Ensino Médio passa então a ser dividido em cinco (5) áreas distintas de formação, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica integral. Entretanto, segundo a própria MP 746, nas escolas públicas é obrigatória a disponibilização de apenas uma das referidas áreas de conheci-

mento, ou seja, o aluno de fato não terá a opção de “escolha” da área de seu interesse, mas terá que se matricular tão somente naquela única área em que a escola disponibilizar. Tais medidas comprovam o cariz neoliberal desta reforma curricular apresentada para o ensino médio e mostra também o retorno do “currículo mínimo”, que outrora fora introduzido durante a década de 1960 durante o regime militar no Brasil.

Percebe-se assim, que diante das novas investidas do capital globalizado sobre a educação, ocorre uma total reconfiguração de disciplinas e de conteúdos, seja dentro da escola ou nas próprias universidades. Diante das novas demandas e exigências do mercado vão sendo criados novos saberes e disciplinas dentro das matrizes curriculares que convergem basicamente para a formação das chamadas novas competências do trabalhador flexível, como a inclusão de informática, matemática financeira, empreendedorismo e línguas estrangeiras no ensino médio. Concomitantemente outros conteúdos clássicos ou mesmo componentes curriculares tradicionais importantes vão sendo completamente extintos ou tendo a sua carga horária subtraída ao máximo, como é o caso das disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia, História e Geografia.

Em seu texto original a MP 746 (que posteriormente foi modificado e transformada na Lei 13.415/2017) tornavam as disciplinas de Educação Física, Artes e Filosofia, componentes operativos na escola. Esta reforma propunha também um ataque às demais disciplinas de humanas como História e Geografia, com a drástica redução de suas cargas horárias no currículo. A intenção óbvia é minar toda e qualquer forma de ensino reflexivo no cotidiano da escola, já que a educação que se propõe para a formação do “novo tipo” de trabalhador flexível e polivalente para o mercado deve ser a mais alienada possível.

ENFRENTAMENTOS, AÇÃO DIRETA E AS LUTAS AUTO-ORGANIZADAS CONTRA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

O ano de 2016 e 2017 foi um ano de muita efervescência em termos de mobilizações em Goiás e marcado por variadas lutas auto-organizadas e de ações diretas nas ruas. Neste período o governo de Marconi Perillo (PSDB) impõe de forma autoritária a implantação das Organizações Sociais (Oss) nas escolas públicas. A intenção das OSs é tão somente a privatização das escolas, repassando a gestão escolar e o controle financeiro a entidades ou instituições privadas (OSs), capazes de transformar toda a dinâmica e o funcionamento das escolas em um gerenciamento empresarial, ou seja, o direito à educação passa a ser mercadoria, transformando o aluno em mero cliente e a própria escola em uma empresa privada. No Estado de Goiás houve várias mobilizações e enfrentamentos construídos de forma autônoma por estudantes secundaristas contra a implantação das OSs (Organizações Sociais) nas escolas públicas estaduais em 2016. Houve também a participação de professores e estudantes da Universidade Estadual de Goiás na luta em forma de ação direta contra a implantação das OSs. As mobilizações e as contínuas ações de rua contra as OSs deram lugar às dezenas de ocupações nas escolas estaduais goianas durante o segundo semestre de 2016, que foram inspirados também nas ocupações das escolas paulistas por estudantes secundaristas ocorridas no ano anterior de 2015. Estas ocupações em Goiás não se deram de forma homogênea e nem todas foram auto-organizadas ou autônomas, sendo muitas controladas e organizadas por partidos e sindicatos, perdendo a característica de autonomia e independência.

Já em 2017 continuam as manifestações e mobilizações contra as OSs, porém mais enfraquecidas em relação ao ano anterior. No dia 05 de abril de 2017 a cidade de Goiânia recebe o mega-evento de Revezamento da Tocha Olímpica, como parte da agenda de preparativos para início dos jogos Olímpicos Rio 2016.

Goiânia é a primeira capital, depois de Brasília, a sediar a tocha olímpica e passar a fazer parte do circuito nacional de cidades a receber o revezamento da tocha olímpica. Neste mesmo dia o chamado Movimento Mobiliza UEG (movimento este fundado em 2013 por professores, estudantes e funcionários da UEG e que possui princípios de auto-organização, ação direta, independência e de autonomia) realiza no centro da cidade um ato de rua contra a realização das Olimpíadas no Brasil, denunciando as contradições e os contrastes de um país como o Brasil em sediar um mega evento olímpico sob os custos de mais de quarenta e dois bilhões de reais (R\$ 42.000.000.000,00). Esta ação direta nas ruas agendada pelo Movimento Mobiliza UEG contou com a participação de alunos e professores da própria UEG. Com faixas, cartazes e com megafone, os militantes do Mobiliza UEG denunciavam a farsa e as mentiras relacionadas ao chamado “Legado Olímpico”, e ainda desmascararam o governo do Estado de Goiás com relação ao sucateamento da UEG e à precarização do trabalho docente naquela universidade pública estadual. Tanto os movimentos de rua contra as OSs em 2016, quanto a própria manifestação contra as Tocha Olímpica em 2017 serviram de catalisadores das manifestações que ainda estavam por vir no segundo semestre de 2017 contra as políticas de austeridade fiscais do Governo Federal (MP 746/2016, PEC 241 e a PL 257), pois estas lutas e mobilizações realizadas em Goiás durante os anos de 2016 e no primeiro semestre de 2017 formariam um processo embrionário das manifestações autônomas e auto-organizadas dos estudantes secundaristas e universitários que se realizaria em grande escala já no segundo semestre de 2017. Vale também destacar aqui que as principais características de todos estes movimentos de rua citados, como a auto-organização, autonomia e ação direta formam uma grande herança e o principal legado histórico dos chamados Movimentos de Maio e Junho de 2013 no Brasil, cuja pauta principal foi contra o aumento das passagens de ônibus em todo o

Brasil e também contra os gastos nas construções das arenas da Copa do Mundo no Brasil em 2014.

No dia 22 de setembro de 2016 o Governo Federal assina e publiciza a Reforma do Ensino Médio na forma de Medida Provisória (MP 746/2016) que possui poder de lei, ou seja, sem consulta ou diálogo com comunidade estudantil em geral. Tal ação autoritária por parte do Governo Federal provoca uma forte reação dos estudantes secundaristas, universitários e de trabalhadores. E já no dia 27 de setembro de 2016, na inauguração do Estádio Olímpico Pedro Ludovico Teixeira no centro da cidade de Goiânia, onde ocorreria o jogo entre Atlético Goianiense e Joinville pela série B do campeonato brasileiro de futebol, cerca de 50 estudantes e professores do curso de Educação Física e de Fisioterapia da Universidade Estadual de Goiás do campus ESEFFE-GO realizaram a primeira manifestação de rua auto-organizada do Brasil contra a reforma do Ensino Médio e contra a extinção da Educação Física Escolar do currículo (MP 746/2016). Este ato de rua foi realizado em frente à entrada do Estádio Olímpico e próximo às catracas de entrada dos torcedores. A manifestação foi posteriormente publicizada nas redes sociais e também noticiada pela imprensa local. Em seguida, à noite daquela mesma data (27/09/2017) e após o término daquele importante ato de rua, foi realizada em frente ao Estádio Olímpico, uma rápida assembleia entre os participantes da manifestação tendo como pauta a interdição do campus da UEG em Goiânia a partir da manhã do dia seguinte. A maioria votou a favor da realização da interdição e logo na manhã seguinte foi realizada a interdição surpresa do campus de Educação Física e Fisioterapia da UEG em Goiânia conforme a deliberação da noite anterior. Com faixas, cartazes, pneus e megafone foi realizado o fechamento dos portões e também um piquete no portão principal de acesso ao campus, onde alunos e professores se revezavam na fala com o megafone. As palavras de ordem eram a favor da revogação da reforma do Ensino Médio e contra a extinção da Educação Física Escolar. Em

seguida, o grupo que realizava o piquete em frente ao portão do campus saiu em passeata rumo à Av. Anhanguera, principal avenida da cidade que passa em frente ao campus e corta toda a cidade no sentido leste-oeste. O bloqueio da avenida perdurou durante toda a manhã, com a participação também da imprensa local que cobriu toda a manifestação.

Vale destacar aqui que ambos estes atos e mobilizações de rua realizados foram organizados sem a participação de sindicatos, partidos políticos ou mediado por qualquer outra instituição, sendo espontâneos, construídos de forma independente e autônoma, caracterizando assim um movimento auto-organizados e de ação direta nas ruas.

Em seguida, no dia 08 de outubro de 2016, no próprio campus ESEFFEGO foi agendada uma reunião ampliada pelo movimento independente e auto-organizado chamado Movimento Mobiliza UEG, formado por professores e estudantes da UEG. Esta reunião contou também com a participação de professores de outras instituições de ensino como do Instituto Federal de Goiás (IFG). A partir daí, também foram agendadas outras reuniões ampliadas a convite do recém formado Movimento Frente de Lutas em Defesa da Educação Pública para a realização de um grande ato na capital de Goiás com a união de trabalhadores, alunos e professores de escolas, universidades e dos Institutos Federais Tecnológicos de toda a região metropolitana da capital. Após várias reuniões, organizou-se de forma coletiva uma agenda de mobilizações, cujo ápice culminou no bloqueio da principal rodovia federal que corta a capital de Goiás, a chamada BR 153 no dia 18 de Outubro de 2017. Neste dia 18 de outubro realizou-se o grande bloqueio da BR-153, este ato contou com a participação de mais de mil pessoas (1.000), entre elas alunos e professores das redes públicas municipais e estaduais de ensino, das universidades públicas e privadas e institutos tecnológicos. O ato teve grande repercussão nacional através da imprensa e serviu como forte pressão contra o governo frente às reformas do Ensino Médio impostas pela MP

746/2016, contra a PEC 241(55) que impôs um teto aos gastos públicos por vinte (20) anos. Após estas mobilizações, que também ocorreram ao mesmo tempo em todo o país com mobilizações de rua, bloqueios de avenidas e rodovias, ocupações de escolas e universidades, o governo recuou em alguns pontos da reforma, inclusive naqueles pontos que propunham as disciplinas Educação Física, Artes e Filosofia como optativas no Ensino Médio das escolas do Brasil, tornando-as momentaneamente obrigatórias no currículo do Ensino Médio e também restringiu o profissional de notório saber apenas ao ensino profissionalizante.

Ainda a partir do mês de outubro de 2017, após as intensas e contínuas mobilizações de rua em Goiânia, várias escolas e campus de universidades da capital e também do interior de Goiás são ocupados pelos estudantes. Os movimentos de ação direta nas ruas são enfraquecidos e quase extintos, priorizando-se a manutenção e continuidade das ocupações. Praticamente todas as energias, tempo e as contribuições arrecadadas são utilizadas para a manutenção das ocupações, tornando enfraquecidas e esporádicas as manifestações de rua. As ocupações não formaram um quadro homogêneo, algumas destas ocupações foram realizadas de forma espontânea e independente, mas outras diferentemente, com a intervenção e participação de partidos, sindicatos e/ou com a participação e intervenção da própria burocracia das instituições de ensino envolvidas, muitas não possuindo assim a característica de autonomia e independência, como foi o caso por exemplo da ocupação do Campus Goiânia ESEFFEGO, no qual teve a intervenção e participação direta da direção do campus e da própria reitoria da UEG, descaracterizando a autonomia e independência deste movimento de ocupação.

CONCLUSÃO

Dentro do novo contexto de formação de um novo tipo de trabalhador polivalente e disciplinado surge a Reforma do Ensino

Médio (Lei 13.415/2017) a fim de adequar a educação às novas demandas do mercado toyotista. Ressaltamos neste relato de experiência também a importância do enfrentamento e da luta coletiva, da militância das ruas, da luta autônoma e independente e os seus resultados efetivos e concretos contra as políticas neoliberais oriundas do capital globalizado que promovem a super-exploração e o aniquilamento da classe trabalhadora, mostrando assim também os caminhos prováveis de superação da sociedade capitalista. Além das importantes resistências criadas contra as reformas da educação, as lutas auto-organizadas possibilitaram a promoção da conscientização dos sujeitos envolvidos. Como conquista da pauta de luta houve a manutenção (ainda que momentânea) das disciplinas de Educação Física, Artes e Filosofia no currículo do Ensino Médio e também a atuação do profissional de “notório saber” restrito apenas à educação profissionalizante.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. *Trabalho e Subjetividade: toyotismo e formas de precaridade no capitalismo global*. Trabalho, Educação e Saúde. v. 03 n.02, p. 409-428, 2005.

BRASIL. Lei nº13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 de maio. de2017.

_____. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 10 de maio de 2017

PANNEKOEK, A. *A Revolução do Trabalho*. São Paulo: Editora Barba Ruiva, 2007.

REVISTA PEDAGÓGICA: UMA PRODUÇÃO INTERDISCIPLINAR NO ÂMBITO DOS EVENTOS CIENTÍFICOS

Mateus Henrique Marques¹; Andréa Kochhann²; Natalia Teixeira Ribeiro³

INTRODUÇÃO

A revista pedagógica oferece uma extensa oportunidade de trabalhar sobre os mais diversos temas. O presente trabalho advém de atividades do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores Interdisciplinaridade. Esse artigo, tem o intuito de ressaltar a importância desse periódico a eventos científicos. O GEFOPÍ tem a preocupação de trabalhar com o periódico, de forma ampla e com os mais diversos temas recorrentes nos eventos. Por meio de oficinas, há a possibilidade da realização do mesmo, produzindo o periódico de acordo com o evento que está inserido, abordando o tema de forma ímpar. Por exemplo, pode ser abordado de varia-

-
- 1 Acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus São Luis de Montes Belos, Extensionista (PE) mateusmar18@outlook.com
 - 2 Docente da UEG, doutoranda pela Universidade de Brasília, Pesquisadora (PG) e Extensionista (PE).
 - 3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Especialista em Docência do Ensino Superior pela FABEC Brasil, Pós-graduando (PG).

das formas, como: artigos científicos, texto informativo, resenhas de filmes e livros, entrevistas, relatos de experiência e por charges, caça-palavras, cruzadinha, pensando em uma parte lúdica. A revista pedagógica é de grande valia para os eventos, por oferecer apoio, no que tange a construção de conhecimento e a iniciação científica. Essa atividade contribui para que os conhecimentos adquiridos durante o evento possam ser expostos e conseqüentemente repassados aos leitores da revista. O GEFOPi se pauta em ir além dos muros da universidade, por isso, o público alvo de suas revistas pedagógicas é composto por: estudantes de graduação, professores da educação básica e superior e comunidade em geral, possibilitando que o material seja de conhecimento de um maior número de leitores, também disponibilizado no sítio <http://www.observatorioueg.com.br>. É de grande importância, poder participar de eventos científicos que prezam que seus participantes reflitam e produzam sobre a temática proposta, rompendo com paradigmas.

Este trabalho é reflexo do projeto de extensão “GEFOPi – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade” que se efetiva por atividades de pesquisa, ensino e extensão, que tem como missão, dedicar-se aos temas: formação docente e a prática da interdisciplinaridade, pois objetiva-se cada vez mais contribuir com a formação docente. Recentemente o GEFOPi realizou uma oficina, onde produziu-se uma revista pedagógica, a qual é a segunda edição da revista de 2017, durante o ENAPE – Encontro dos Acadêmicos de Pedagogia, da UEG Câmpus São Luís de Montes Belos, com o tema Violência Escolar.

A oficina contou com nove integrantes do GEFOPi, para ministra-la. Onde cada integrante era responsável por uma parte da revista e os participantes da oficina escolhiam com qual orientador trabalhar. A revista Pedagógica tinha como intuito discutir o tema do evento de diferentes formas e assim foi feita, pois foi composta por: artigos científicos, texto informativo, resenhas de filmes e livros, entrevistas, relatos de experiência e uma parte lúdica com charges, caça-palavras e cruzadinha. Esta revista além de ser a

segunda do ano de 2017, é a 22ª edição que o grupo elabora. Ela está disponibilizada no sítio <http://www.observatorioueg.com.br> e também pode ser impressa e vendida.

O público alvo das revistas são estudantes de graduação, professores da educação básica e ensino superior e comunidade em geral, é um projeto de extensão que se iniciou com apenas acadêmicos, mas que já ampliou suas elaborações até programas de pós-graduações *Stricto Sensu*. A construção da revista se deu na subdivisão do editorial em que a responsabilidade de um participante do GEFOPI para cada grupo era de orientar os integrantes na fundamentação das ideias. A experiência prévia dos integrantes do GEFOPI aliada ao empenho dos acadêmicos em refletir e produzir sobre a temática, possibilitou o enriquecimento científico sobre questões que fazem parte da rotina escolar.

Defendendo a concepção acadêmica e de transformação no processo formativo, o projeto de extensão da Revista Pedagógica vinculado ao GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, se efetiva desde 2013 com ISSN 2358 – 6133. Esse projeto existe desde 2002 vinculado a disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus São Luis de Montes Belos, sob a coordenação da Prof. Andréa Kochhann. Somente em 2013 a professora conseguiu oficializá-lo como produção científica.

Entre os anos de 2013 a 2017, o GEFOPI produziu 22 revistas pedagógicas, abordando os mais variados temas, mas a última destas trouxe um diferencial, foi produzida durante um evento científico. A experiência que os acadêmicos tiveram por meio da elaboração da revista pedagógica se mostra de grande relevância, na construção do conhecimento e para a iniciação científica destes. São essenciais, as aprendizagens interdisciplinares que constituem o processo formativo do sujeito, visto que a interação entre os participantes da revista proporciona uma troca de conhecimentos.

Nessa edição produzida no ENAPE, houve a participação de vários acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Letras, bem como

os monitores, sendo alguns já graduados em Pedagogia e Letras e os outros cursando. Ambos estavam ali buscando e compartilhando conhecimento acerca do tema, pois entende-se que a temática abordada no evento é extremamente importante no contexto contemporâneo, mais importante ainda a esses que serão os futuros educadores.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia das atividades do GEFOPI se configura por: 1- grupo de estudos semanal, cujos encontros são presenciais ou via *Skype*; 2- encontro semanal para orientação específica, planejamento e execução de atividades; 3- realização de palestras, oficinas, *workshops*, minicursos e rodas de conversa mediante demanda; 4- elaboração de resumos e artigos para apresentação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais; 5- realização de projetos de pesquisas, que se tornam ou provém de projetos de extensão; 6- organização de revistas pedagógicas com ISSN e divulgados no www.observatorio.ueg.br; 7- organização de guias para orientações de temas da academia; 8- publicação acadêmica em periódicos Qualis; 9- elaboração de livros com ISBN; 10- Elaboração de monografias, dissertações e teses; 11- discussões teóricas e orientação pelos grupos do *WhatsApp*; 12- divulgação das atividades pelo *Facebook* “GEFOPI Andréa”; 13 – divulgação das atividades e textos no *Slideshare*; 14 – divulgação das atividades no *Youtube*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em maio de 2017 realizamos uma oficina durante o ENAPE – Encontro dos Acadêmicos de Pedagogia, que possibilitou a elaboração da Revista Pedagógica com o tema Violência Escolar, disponível no www.observatorio.ueg.br. Para a efetivação da oficina e elaboração da revista foi utilizado o programa Publisher. Eram 8 participantes do GEFOPI como orientadores e 1 coordenadora da atividade, conforme imagem n. 01

Imagem 01 – Participantes do GEFOPI



Fonte: Facebook GEFOPI Andréa

A oficina foi coordenada pela Natália Ribeiro Teixeira, egressa do curso de Pedagogia, componente do GEFOPI a 4 anos. A coordenadora dividiu os participantes da oficina em 8 grupos. Cada grupo foi monitorado por 1 componente do GEFOPI, orientar sobre a metodologia da escrita do tema da revista.

O grupo monitorado por Naiara Sousa ficou responsável pelas resenhas indicativas de livros.



O grupo monitorado por Ana Paula Arantes ficou responsável pela entrevista.



O grupo monitorado por Jackeline Bemfica ficou responsável pelo artigo de opinião.



O grupo monitorado por Elenaicce de Paula ficou responsável pelas resenhas indicativas de filmes.



O grupo monitorado por Magnólia Azevêdo ficou responsável pelo relato de experiência.



O grupo monitorado por Gizelly ficou responsável pelo artigo científico.



O grupo monitorado por Gilmagda de Paula ficou responsável pelo texto informativo.



O grupo monitorado por Mateus ficou responsável pela parte lúdica da revista.



A oficina possibilitou aos participantes, divididos em pequenos grupos e orientados por um componente do GEFOP, a elaboração artigos científicos, relato de experiência, artigos de opinião, charges, cruzadinhas, textos informativos, com o intuito de agregar conhecimentos à formação dos futuros educadores e a quem tiver acesso à revista. Ao final da oficina a Revista Pedagógica com o tema “Violência Escolar” ficou pronta para ser enviada a editora da Universidade Estadual de Goiás para avaliação e aguardar a ficha catalográfica, visto que já tem ISSN.

REVISTA PEDAGÓGICA
EDIÇÃO 2 ANO 19 L. ABRE, FEVEREIRO DE 2011 Nº 113

VIOLÊNCIA ESCOLAR

RESENHAS EXPERIÊNCIAS

ARCO

ENTRETENIMENTO

REVISTA PEDAGÓGICA
EDIÇÃO 1 ANO 12 L. ABRE, FEVEREIRO DE 2011 Nº 112

EDITORIAL

Índice

Editorial
Artigos científicos
Artigos de opinião
Relatos de experiências
Resenhas
Fauna indicativa
Curiosidades
Cronistas
Colunas

Colaboradores do Projeto
Má. Andrea Kochhann

Editorial
Ana Paula Soares
Eliane de Paiva
Cláudia de Paiva
Mônica de Paiva
Isabella Silva Soares Mendes
Maurício Amador
Nádia Margarete
Nádia Soares

Editorial (L. C. A. V.)
100 anos de pedagogia: um século de luta e conquistas. Prof. Dr. Manoel de Barros Neto

Um trabalho e o efeito de longo prazo e da individualidade pedagógica, em um artigo científico, artigo de opinião, resumo, relato de experiências, resumo de filmes, relato sobre outros no âmbito de fomentar a reflexão sobre a violência escolar, em que precisa pensar e a violência que ocorre nas escolas são de responsabilidade da escola ou dos pais ou do sistema, e a violência passa ser reconhecida precisa ser física, entre outras questões.

Convidamos a todos a mergulhar nas análises dessa edição que foi escrita pensando em ser transformada em vídeo.

Má. Andrea Kochhann

Editorial

É com muito orgulho que convidamos a todos os leitores a mergulharem nas páginas desta edição, que foi elaborada pensando em discutir sobre uma temática que pode e apresenta engajamento silencioso no espaço escolar: a violência. A proposta da realização dessa edição da revista foi elaborada e coordenada pelas integrantes da Comissão de Trabalho em Pedagogia do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade.

A edição foi organizada com a colaboração dos participantes da oficina realizada durante o ENAPE - Encontro dos Acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, em Câmpus São Luís de Montes Belos. O evento aconteceu com o tema "Violência escolar e suas implicações na escola: o que saber? O que fazer?".

A temática dessa edição se enuncia por uma discussão com base em artigo científico, artigo de opinião, resumo, relato de experiências, resumo de filmes, relato sobre outros no âmbito de fomentar a reflexão sobre a violência escolar, em que precisa pensar e a violência que ocorre nas escolas são de responsabilidade da escola ou dos pais ou do sistema, e a violência passa ser reconhecida precisa ser física, entre outras questões.

Convidamos a todos a mergulhar nas análises dessa edição que foi escrita pensando em ser transformada em vídeo.

Má. Andrea Kochhann

ARTIGO CIENTÍFICO

VIOLÊNCIA EM OUTROS OLHARES

Ana Carolina Torres Magalhães
Thaís Rodrigues de Fátima

RESUMO
Este artigo trata da violência escolar, mais especificamente do bullying, baseado no trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia da UEG - Câmpus São Luís de Montes Belos, e apresenta os dados da pesquisa realizada com o intuito de compreender a percepção dos professores sobre a violência escolar, bem como as estratégias utilizadas para lidar com esse fenômeno.

ABSTRACT
This article deals with school violence, more specifically bullying, based on the research work developed in the course of Pedagogy at the UEG - São Luís de Montes Belos Campus, and presents the data of the research carried out with the aim of understanding the perception of teachers about school violence, as well as the strategies used to deal with this phenomenon.

INTRODUÇÃO
Quando nos damos conta de que a violência escolar é um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum nas escolas, é grande a preocupação dos educadores e da sociedade em geral. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), a violência escolar é um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum nas escolas, e isso pode ser considerado um problema de saúde pública, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES
A violência escolar é um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum nas escolas, e isso pode ser considerado um problema de saúde pública, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos.

ARTIGO DE OPINIÃO

A VIOLÊNCIA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Andréia de Souza Araújo / Thaís Rodrigues de Fátima

RESUMO
Este artigo discute a violência escolar e suas implicações sociais, abordando o contexto brasileiro e as consequências para a sociedade em geral.

ABSTRACT
This article discusses school violence and its social implications, addressing the Brazilian context and the consequences for society as a whole.

INTRODUÇÃO
A violência escolar é um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum nas escolas, e isso pode ser considerado um problema de saúde pública, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES
A violência escolar é um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum nas escolas, e isso pode ser considerado um problema de saúde pública, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos.

ENTREVISTA

Convidamos Ana Paula Soares, Assistente Pedagógica, para falar sobre a violência escolar.

1. Você sabe o que é violência escolar? Como ela acontece?
Violência escolar é qualquer ato ou omissão que cause danos físicos ou psicológicos a um aluno ou professor.

2. Você sabe o que é bullying? Como ele acontece?
Bullying é uma forma de violência que ocorre de forma repetitiva e intencional, envolvendo um ou mais agressores e um ou mais vítimas.

3. Como você acha que a escola pode lidar com a violência escolar?
A escola deve ter políticas claras de prevenção e intervenção, além de oferecer suporte psicológico aos envolvidos.

4. Você acha que a violência escolar é um problema de saúde pública?
Sim, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos, afetando sua qualidade de vida e desempenho escolar.

5. Como a CMEZ atua em relação à violência escolar?
A CMEZ atua através de projetos e programas que visam à prevenção e intervenção na violência escolar.

6. Você acha que a violência escolar é um problema de saúde pública?
Sim, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos, afetando sua qualidade de vida e desempenho escolar.

7. Como a CMEZ atua em relação à violência escolar?
A CMEZ atua através de projetos e programas que visam à prevenção e intervenção na violência escolar.

ENTREVISTA

Convidamos Má. Andrea Kochhann, Professora, para falar sobre a violência escolar.

1. Você sabe o que é violência escolar? Como ela acontece?
Violência escolar é qualquer ato ou omissão que cause danos físicos ou psicológicos a um aluno ou professor.

2. Você sabe o que é bullying? Como ele acontece?
Bullying é uma forma de violência que ocorre de forma repetitiva e intencional, envolvendo um ou mais agressores e um ou mais vítimas.

3. Como você acha que a escola pode lidar com a violência escolar?
A escola deve ter políticas claras de prevenção e intervenção, além de oferecer suporte psicológico aos envolvidos.

4. Você acha que a violência escolar é um problema de saúde pública?
Sim, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos, afetando sua qualidade de vida e desempenho escolar.

5. Como a CMEZ atua em relação à violência escolar?
A CMEZ atua através de projetos e programas que visam à prevenção e intervenção na violência escolar.

6. Você acha que a violência escolar é um problema de saúde pública?
Sim, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos, afetando sua qualidade de vida e desempenho escolar.

7. Como a CMEZ atua em relação à violência escolar?
A CMEZ atua através de projetos e programas que visam à prevenção e intervenção na violência escolar.

TEXTO INFORMATIVO

VIOLÊNCIA ESCOLAR

RESUMO
Este texto informativo aborda a violência escolar, suas formas e consequências, e oferece orientações para a prevenção e intervenção.

ABSTRACT
This informational text addresses school violence, its forms and consequences, and offers guidelines for prevention and intervention.

INTRODUÇÃO
A violência escolar é um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum nas escolas, e isso pode ser considerado um problema de saúde pública, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES
A violência escolar é um fenômeno que vem se tornando cada vez mais comum nas escolas, e isso pode ser considerado um problema de saúde pública, pois pode causar danos físicos e psicológicos aos envolvidos.

A extensão universitária precisa ser compreendida pela concepção acadêmica e processual, sendo organicamente planejada e sistematicamente efetivada, seguindo os princípios e as orientações do FORPROEX (2012). Síveres (2013, p.26) trata a extensão enquanto uma atividade de ambiência acadêmica e de aprendizagem, pois “A extensão universitária, junto com o ensino e a pesquisa, tem, justamente, a tarefa de oportunizar uma diversidade de experiências de aprendizagem.”. Reis (1989) discute que a extensão universitária deve ser elaborada pela concepção processual-orgânica.

Para Reis (1989, p. 41) existem ações extensionistas com característica conceitual eventista-inorgânica que ocorrem eventualmente, aproximando às concepções de ações assistencialista ou de intervenção e se configura “como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade.”. Mas, as ações que defendemos devem ser permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação, pois Reis (1989, p.

41) “tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade[...]”.

O GEFOPi enquanto um projeto de extensão prima por um planejamento de suas ações pela concepção acadêmica, processual e orgânica, vislumbrando contribuições na formação docente, inicial e continuada de seus partícipes, para que os mesmos alcancem uma formação crítica e quiçá emancipadora, conforme Curado Silva (2011), visando à transformação da sociedade. Destarte, não é o projeto de extensão que irá promover a transformação da sociedade, mas o homem. Segundo Kochhann e Curado Silva (2017, p. 111)

O projeto de extensão não transforma a sociedade. Mas, com um projeto de extensão é possível proporcionar aos sujeitos condições de transformar sua prática, seu conhecimento ou sua relação homem natureza, na perspectiva do coletivo e de uma nova organização das relações de produção social, o que pode favorecer seu trabalho concreto à luz da visão crítico-emancipadora.

Pensando nesse homem, que pode transformar a natureza por meio de sua relação homem-natureza, primamos pelas atividades do GEFOPi serem com características crítico-emancipadoras, pois se a formação do estudante proporciona momentos de práxis, seja pela pesquisa, ensino e extensão, será mais consciente e crítico, como discute Kochhann e Curado Silva (2017, p. 115).

A formação do estudante extrapola as ações tradicionais e visa uma formação mais consciente de seu papel no mundo e de pensamento crítico, político, histórico e humano. Para isso a extensão universitária deve se estabelecer enquanto uma práxis. Isso possibilita o desenvolvimento de ações que viabilizam uma formação para a transformação do sujeito e social.

As atividades de extensão que primarem pela aprendizagem do estudante de forma acadêmica, devem ser permanentes, organizadas de forma teórica e com metodologias variadas, objetivando a produção de conhecimento crítico e emancipador, permitindo aos estudantes experimentarem várias atividades formativas e quiçá terem seu processo com maior qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que o GEFOPi ao longo dos anos de atuação, tem apresentado mudanças na concepção acadêmica dos participantes, pela inserção nas atividades do ensino, pesquisa e extensão. Mas ainda existem dificuldades a serem superadas, como horários compatíveis para os encontros, custeio para realização das diversas atividades e da logística de transporte da universidade.

O GEFOPI é um projeto de extensão com características de programa, pois se efetiva com atividades variadas, envolvendo minicursos, oficinas, palestras, rodas de conversas, eventos, pesquisas, participação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, publicação de revistas e livros e outros. Uma oficina que o GEFOPI realizou foi no ENAPE com a elaboração da Revista Pedagógica “Violência Escolar”.

Acreditamos que as atividades do GEFOPI são favoráveis à formação docente, pois são interdisciplinares, críticas e rompem com o pragmatismo de muitas atividades que os professores universitários planejam em suas aulas disciplinares. O GEFOPI prima pela transformação do estudante em seu processo formativo para que o mesmo possa vir a transformar a sociedade com suas ações.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a UEG a PrE pela aprovação do projeto de extensão “GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade”.

REFERÊNCIAS

CURADO SILVA, K.A.C.P.C. *A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13–31, jan./abr. 2011.

KOCHHANN, Andréa e CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves. *Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas*. Anápolis: UEG, 2017.

KOCHHANN, Andréa, MORAES, Ândrea Carla de, FERREIRA, Patrícia e ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. *Grupo de Estudos em Forma-*

ção de Professores e Interdisciplinaridade: dez anos construindo conhecimento. 2016a. In: www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8181

KOCHHANN, Andréa, MORAES, Ândrea Carla Machado de, CHAVEIRO, Herick José Rodrigues, FERREIRA, Patrícia e MENDONÇA, Thiago Gomes. *Dez anos de construção de conhecimento: a prática inter e transdisciplinar de um grupo de estudos.* 2016b. In: www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/6261

KOCHHANN, Andréa, ROCHA, Vanessa Amélia da Silva, RODRIGUES, Júlia Kassia Alves, OLIVEIRA, Maria Clara Alves de, FERREIRA, Patrícia e RAMIRO, Patrícia. *Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade: experiências vivenciadas.* 2016c. In: <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/6254>

REIS, Renato Hilário dos. *Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil.* Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1989. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) *A extensão universitária como princípio de aprendizagem.* Brasília: Liber, 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

A EXPANSÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: POLÍTICAS PÚBLICAS, DESAFIOS E LIMITES

Amore Inácia Alves¹

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é mostrar as políticas públicas que nortearam o Ensino Médio, apontando os desafios e limites impostos no escopo dessas políticas. Embora essa etapa de ensino seja parte constituinte da educação básica, notamos que na prática o que vemos é a completa dissociação entre as séries iniciais e as séries finais, sendo que nos anos finais há um completo isolamento. Em se falando de formação de professores, causa espanto a ausência de políticas públicas de formação continuada para os professores. Há uma queixa sobre a falta de sentido para os discentes, que estes na se veem contemplados no excesso de conteúdo, que demarca uma nítida separação entre o que se aprende e o mundo do trabalho. Nesse texto, discutiremos algumas políticas voltada para o Ensino Médio, intituladas de ‘Ressignificação’ e o ‘Programa Ensino Médio Inovador’, na década de 2000. Esses dois

1 FE/UFG- Brasil amoneinacia@gmail.com

programas foram atitudes pioneiras na formação de professores no Estado de Goiás, apesar da descontinuidade e que foram marcadas. Entendemos que esse é outro desafio vivenciado por professores: a ruptura de programas, a descontinuidade maculando o EM. Aliado a isso, nota-se uma disputa política sobre qual ensino médio queremos, quais finalidades são pensadas para essa etapa de ensino e qual a natureza desse ensino. Para tanto, debruçamo-nos na legislação específica, sendo esse texto parte de uma pesquisa de cunho documental intitulada “Secretários goianos: cultura escolar e projetos formativos”. Este texto visa descrever como foram empregadas as políticas públicas no Estado de Goiás a partir de 2006, a fim de expandirem as escolas do Ensino Médio.

Entendido como fase intermediária entre o ensino fundamental e superior, por muito tempo o EM foi visto apenas como ponte, passagem entre uma etapa e outra, sendo apenas percebida como intermediária e totalmente descolada do ensino fundamental. Essa confusão se fez presente desde a criação do secundário em meados do século XIX, permanecendo até os dias atuais com o Ensino Médio constitutivo da educação básica.

Segundo Carneiro (2012, p. 23) a possível causa desse desacerto entre o Estado e o EM deve-se ao fato de que o Estado brasileiro não foi capaz de planejar um Ensino Médio para receber alunos das classes populares. Segundo o Jornal Opção (2014), entre os 25% mais ricos, 83,3% terminam o ensino médio, enquanto que entre os 25% mais pobres o índice cai para 32,4%. Esses dados corroboram essa tese de que o EM ainda é muito mais frequentado por aqueles com renda do que com os de menor renda.

Além disso, torna-se visível a pecha da visão elitista, conteudista e de cunho bacharelesco dos conteúdos. A discussão da Base Comum Nacional a partir da adoção das diretrizes e bases da educação² trouxe para as escolas a perspectiva de um fôlego novo, ao mesmo tempo em que é acusada por muitos como a

2 O Artigo 26 da LDB ratifica a ideia de Base Comum Nacional, que deverá ser composta de uma parte comum e outra diversificada.

ênfase em um currículo único, imposto de cima para baixo ao “chão da escola”. Tentar atribuir ao currículo uma perspectiva salvacionista, tem sido a saída encontrada pelos estados e o pelo Ministério da Educação para responder às críticas feitas. A partir desse questionamento, inquiremos: a mudança curricular poderá salvar o Ensino Médio?

Este texto debruça sobre essas questões a fim de questionar: Qual escola temos para os jovens goianos? Quais saídas poderão ser tomadas diante das políticas públicas? São questões que afligem, tendo em vista os dados apresentados sobre a repetência e evasão que grassam o ensino brasileiro, causando entre os educadores desânimo e cansaço. Essas políticas públicas são comuns desde os anos 1990, mas tiveram forte impacto nas escolas, sobretudo, nos anos 2000.

O ENSINO MÉDIO: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E BASE NACIONAL COMUM

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira na seção IV, Artigos 35 e 36, apregoa que esta é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e deve ter como finalidades:

1. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria

com a prática, no ensino de cada disciplina.
(LDB, 1996)

Pelo exposto nota-se a importância dada à continuidade dos estudos, mostrando essa etapa de ensino como necessária à formação humana, entendendo que esse processo formativo incorpore a perspectiva do trabalho³. O texto da LDB atribui a importância não apenas aos conteúdos formais, conforme pode ser visto, além de destacar a necessidade de articulação dos conteúdos à vida, reconhecendo com isso, a integração entre a teoria e a prática como fio condutor do conhecimento.

Faz-se necessário partir do princípio de que os jovens atuais não são os mesmos das décadas anteriores. Segundo Arroyo (2014, p. 68),

Apresentam-se hoje outras pressões, outros coletivos, pelo direito à educação média, outros profissionais, de outras origens sociais, raciais, de gênero e outras identidades profissionais, com outra consciência juvenil, profissional. Outros sujeitos pressionando pela construção de outras funções sociais para o Ensino Médio. Pressões por outros currículos. Nos encontros de professores e alunos, se percebe essa consciência de trabalhar em uma instituição, escola, Ensino Médio que exige acompanhar o tempo.

Convém, então, compreender esses jovens e a realidade de que as escolas devem apresentar-lhes outros sentidos do que a escola atualmente atribui. Contudo, os dados não são nada animadores, pois apenas 57,6% dos jovens goianos conseguiram con-

3 O Jornal G1, ao entrevistar jovens goianos, mostrou a fala de uma goiana denominada Priscylla : “As mulheres se preocupam mais. Nenhum dos meus colegas de ensino médio deu continuidade aos estudos. Muitos querem curtir a vida, não têm responsabilidade. Tem outros que têm que trabalhar e deixam para estudar mais tarde. Eu sempre tive vontade de estudar e segui os conselhos de meus pais, mas a maioria não é assim. (G1, 25/08/2014)

cluir o ensino médio até os 19 anos⁴ em 2014. Através desses dados é possível inferir que a evasão se dá porque o jovem precisa trabalhar e, então, desiste da escola. Além disso, vale ressaltar que o currículo que não reconhece o jovem como interlocutor, acaba tornando-se vago e, por vezes, desinteressante. Assoma-se a isso o fato de que as escolas, sobretudo no período noturno, são distantes do local de trabalho ou da residência, o que pode aumentar a exposição a formas variadas de violência urbana.

Por trás dessa realidade observa-se a ausência de políticas públicas indutoras de ações mais eficazes de reversão desse quadro. Outra das críticas mais ácidas que justifica esses dados refere-se à questão curricular, pois conforme dito antes, tem sido histórico o volume dos conteúdos das escolas de ensino médio, sendo que por muitas décadas apenas elite conseguia concluir os estudos. A propósito dessa questão, a LDB no Artigo 36 diz que a questão curricular deverá incorporar:

- I. a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

4 Jornal OPÇÃO, Edição 2057, 09/12/2014, acessado em 06/08/2015 às 22:00.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Isto posto, a própria Lei de Diretrizes e Bases induz uma Base Comum Nacional, abordando direções que deverão nortear os currículos. Sabe-se que a LDB, por ser uma lei geral, não institui o currículo, mas o encaminha, pois no Artigo 9º, Inciso IV prevê competências e diretrizes “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar e modo a assegurar formação básica comum”. No contexto da discussão, vê-se que pretendia promover o diálogo no âmbito do pacto federativo em torno do Estado e municípios em torno do currículo, em respeito a todas as diferenças entre realidades de todas as regiões brasileiras.

Em Goiás, a primeira vez em que se buscou discutir o currículo foi em ocasião da Ressignificação, movimento iniciado em 2006 que envolvia professores, alunos, comunidade escolar e gestores, com o objetivo de discutir o currículo comum e diversificado a partir da realidade da escola. Foram vários pontos de pioneirismo desse movimento, dentre eles, destaca-se que foi a primeira vez que as escolas de Ensino Médio participaram de um momento de discussão do currículo, da experiência docente e da prática escolar, com a presença de diferentes sujeitos da escola. Outro ponto de destaque, diz respeito ao fato de que cabia à comunidade escolar escolher as disciplinas opcionais, a partir dos

temas transversais, promovendo o diálogo entre a Base comum e a parte diversificada.

Caberia à cada unidade escolar organizar o conhecimento em disciplinas ou módulos. Apesar do pioneirismo, várias escolas não participaram desse processo, seja pela ausência de professores concursados e logística das escolas. (Moreira, 2009). No Seminário Realidade e desafios do Ensino Médio na Atualidade, realizado em abril de 2008, quando os alunos, professores e gestores foram provocados a pensar sobre a escola que queremos, destacaram os seguintes desafios:

A escola deve ser viva, real, onde todos os envolvidos no processo sonhassem sonhos possíveis, acreditando que as mudanças acontecem a partir de nós.

É preciso promover a formação continuada, a reflexão sobre a ação, estudos coletivos e oficinas pedagógicas como estratégias para a escola melhorar o seu trabalho pedagógico.

No processo de formação dos professores, é fundamental ter como base os quatro pilares (UNESCO) da educação. A escola necessita contar com profissionais capacitados, infraestrutura física adequada e exercício da autonomia: “Um bom ensino médio é feito com bons professores e bons gestores”.

A boa escola administra bem o tempo escolar: tanto os gestores, quanto os professores e alunos.

Tem um currículo bem articulado, coerente com a cultura juvenil, com competências a serem desenvolvidas claramente definidas.

Tem em sua distribuição e gestão de carga horária o aluno como foco, o que deve proporcionar condições para que o conjunto das atividades

educativas centre-se na aprendizagem do estudante, respeitando suas características de sujeito adolescente.

Proporciona aos educandos instrumentos para escolherem uma profissão que os leve a terem uma vida plena e feliz. Efetiva as propostas pedagógicas elaboradas pela escola e pela administração central.

Tem um planejamento construído, executado e acompanhado coletivamente.

Forma gestores e professores, a partir das exigências específicas de uma escola de ensino médio: a real e a possível.

Nessa escola, a ação política deve priorizar a atenção ao plano educacional e às questões pedagógicas de responsabilidade de cada um dos níveis e instâncias da gestão educacional. Em outras palavras, a democracia tem que ser vivenciada, com responsabilidade social. (2009, p.12)

Nota-se que pelo volume das questões apresentadas, a Res-significação trouxe a possibilidade de não apenas a escola discutir problemas cotidianos que afligem o ambiente escolar, como também destacar o tipo de currículo a ser adotado e quais direções metodológicas assumir para que o aprendizado se tornasse possível. Embora tocasse em outros pontos, como a infraestrutura, a formação continuada dos professores e as metodologias, a questão curricular se sobressaiu, o que faz os professores se lembrarem da Ressignificação, apenas como o momento da discussão sobre o currículo, o que talvez se justifique pela ênfase à necessidade de sua reformulação nos diferentes momentos dos seminários.

Nicolodi (2014, p. 152) ao analisar os saldos da Ressignificação diz que os grandes impasses para a sua concretização deve-se ao fato de que não houve uma condução do processo com ga-

rantias de flexibilização, apesar de cada escolar poder reformular a sua matriz curricular. Além disso, segundo a pesquisadora, muitos gestores diminuíram a carga horária de algumas disciplinas com o objetivo de favorecimento pessoal a alguns professores. Ademais, quanto à parte diversificada que era o diferencial do documento, havia apenas a opção de língua estrangeira (inglês ou espanhol). Embora a intencionalidade fosse boa, na prática, o que se viu foi a continuidade da visão de que o ensino médio era uma fase conclusiva da formação básica, cuja finalidade era o preparo para o vestibular ou para o mercado de trabalho.

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI

O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, foi pensado a partir da lógica de reformulação do ensino médio, inserindo a perspectiva da inovação⁵, organizado em regime de cooperação e articulação entre o MEC e os entes federados, a fim de incentivar as secretarias de educação com políticas públicas e apoio técnico e financeiro aos participantes do Programa.

A expectativa era a implantação de um currículo inovador, visando reestruturar o Ensino Médio, mais uma vez, através do currículo, tomando-se como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012). Esse programa teve três versões e documentos orientadores, em 2009, 2011 e 2013 com várias orientações voltadas à implementação, acompanhamento e avaliação do Programa, bem como, a fim de oferecer subsídios para o processo de mudanças aos estados que aderiram⁶.

5 Segundo Ferreira (2015) inovação quer dizer modernização e capacitação feitas pelas tecnologias educacionais

6 Isleb (2014) cita que no ano de 2009, ano de criação do ProEMI 354 escolas aderiram ao programa, distribuídas em 17 Estados e Distrito Federal, mas nem todas as unidades que aderiram inicialmente deram continuidade ao Programa. Goiás foi um dos Estados que aderiram inicialmente ao ProEMI.

Trazia, dentre outras novidades, à disponibilidade de recursos para o desenvolvimento de práticas curriculares inovadoras, mediante a adesão dos estados. Previa a parceria público-privado, através das parcerias: A Lei n. 9.637/98 permitia que as organizações sociais (OS) pudessem firmar convênios para o exercício de atividades típicas do Estado, recebendo recursos públicos para a realização dessas atividades. Nesse sentido, as empresas se interessaram em firmar acordos e ministrar oficinas de formação continuada e monitoramento/acompanhamento de atividades nas escolas goianas, a exemplo do Projeto Novo Futuro, do Instituto de Corresponsabilidade social (ICE) e Programa Jovens do Futuro, coordenado pelo Instituto Unibanco.

Segundo o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2013, p.10),

Os Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverão atender às reais necessidades das unidades escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.

Caberia às escolas aderirem ou não ao ProEMI. Em Goiás, o vácuo deixado pelo desuso do material da Ressignificação⁷. No período de 2009-2010, vários seminários foram realizados com docentes do EM: Seminário de Inovação do Ensino Médio, Seminário de Acompanhamento do EMI/ Ressignificação, Seminário de Linguagens e Produção de Material Didático no Ensino Médio, Seminário Diversidade, Juventudes e Ensino Médio, cul-

7 Em conversa com professores da Seduc, o material estava impresso, separado para ser entregue às escolas. Com a mudança do governo e da gestão na superintendência do Ensino Médio, reforçado pelo Documento intitulado Diretrizes do Pacto pela Educação esse mesmo material foi sumariamente descartado. Professores que atuavam foram transferidos.

minando com o Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio realizado em 2010.

A implantação do ProEMI contou com a adesão de 180 unidades escolares, capacitando 120 escolas no ano seguinte. Conforme dito anteriormente, A Lei n. 9.630/98 permitia que as organizações sociais (OS) pudessem firmar convênios, o que fez com que o início das atividades no Estado fossem coordenadas pelo Instituto Unibanco. (Seduc, 2014)

Essa parceria fez com que as capacitações de professores, o preparo dos gestores e demais atividades que compunham o material orientador do Projeto Jovens do Futuro, fizesse parte da realidade das escolas, que passaram a ser coordenadas/monitoradas pela ação empresarial, o que causou nas escolas a sensação de serem apenas executoras do projeto e não partícipes de uma proposta educacional.

O material do PJJ oferece pistas do que isso significa, ao definir na página do Programa as orientações,

O projeto Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). A ideia básica parte do pressuposto de que não existe organização, sobretudo uma instituição voltada para o interesse público, sem uma qualificação técnica e social da gestão. Nesse sentido, busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente, criativo e produtivo. Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem. Tal proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades, a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação, a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola,

sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. (PJF/ UNIBANCO, 2012)

Como se vê, o que sobressai é a aplicação dos conceitos de gestão escolar para resultados, entendendo a prática educativa como uma atividade na empresa, com uma clara divisão social de papéis, parcializados entre os que “pensam” e os que “executam” as atividades, reservando para os professores a segunda parte.

Os alunos também são incorporados nessa execução, preparados a partir de uma visão meritocrática, sendo induzidos desde o início para serem competidores, acríticos e responsáveis pelo desempenho nos testes. Para Carneiro (2012, p. 51) o risco é que com o investimento maciço em avaliação faz com que as escolas percam a autonomia “ e os professores de Ensino Médio se fazem reféns de uma armadilha porque prisioneiros das regulações e dos resultados de um sistema de avaliação de cuja concepção não participaram”.

Cabe lembrar que neste tipo de organização, o papel da fiscalização é severo e eficaz, vigiando professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso a ênfase na bonificação aos que atingirem os melhores resultados. Observem a fala o Superintendente do Ensino Médio, Fernando Pereira dos Santos:

Ora, por que a bonificação por mérito é “estimulante da competição”? O que consta da proposta é o atingimento de metas e não a disputa entre professores. Não é justo que aqueles que mais se empenham, se dedicam, tenham uma remuneração diferenciada? Por que a busca por resultados é ruim para a educação, será que os “especialistas” estão satisfeitos com nossos índices educacionais? Ou acham que eles são mentirosos e a qualidade de nossa educação é boa? Criticam a otimização dos gastos educacionais. Será que eles acham que o dinheiro aplicado na educação é bem gasto? (O Popular, 2011)

Nota-se que a parcialização das atividades estimula a individualidade dos professores, ao invés do investimento das atividades coletivas, que deveria nortear as escolas. Destaca-se, ainda, o apego aos índices educacionais e a defesa que estes devem orientar as políticas governamentais para a educação goiana. Tem sido esse o direcionamento empregado, sobretudo nos últimos anos com a adesão ao ProEMI no Estado de Goiás.

ESBOÇANDO CONCLUSÕES

Mostramos como as políticas públicas dos anos 2000 foram empregadas no Estado de Goiás, destacando as ações provocadas pela adesão da Ressignificação e o ProEMI, respectivamente entre 2006–2009 e 2009–2011. Buscou-se compreender o contexto das suas ações, os impasses provocados e os saldos deixados por essas duas ações que visavam modificar o Ensino Médio por meio do currículo. A Ressignificação e o ProEMI foram pioneiros quanto ao envolvimento dos professores desta etapa de ensino, até então desacostumada a discutir currículo, prática educativa e o escopo da formação ensejada.

Percebemos que apesar dos professores terem sido chamados para essa discussão, quanto à efetividade do resultado, estes ficaram apenas em segundo plano, sendo relegados ao papel de executores. Quanto aos alunos, estes têm sido pouco ouvidos quanto ao sentido do que querem com o que aprendem, não configurando como interlocutores, mas como alvo de uma política que os contempla. Enfim, o cenário que se desvela é que a escola se faz com professores e alunos apenas como figurantes de um processo onde deveriam ser os protagonistas. O saldo deixado pelos dois movimentos citados no texto é de poucos avanços quanto a essa questão, quando vemos ações de cima para baixo impostas pela Secretaria.

Embora a discussão curricular seja necessária para essa mudança, pensamos que esta só é profícua se for uma construção co-

letiva, não com a finalidade de adaptar os indivíduos à sociedade, mas de fazê-los resistir às formas distintas de dominação, seja política, econômica ou ideológica. (SEB, 2013, p. 14). Então, como reverter a esse quadro, fazendo com o currículo de fato provoque, ao invés de ser apenas ordenado?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: Por quê?. In. *Juventude e Ensino Médio*. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa da União*. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=10248&tipo_documento=LEI&tipoTexto=Pub. Acesso em 05/08/2015.

____, Lei 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, 15 de maio de 2015. Disponível em: http://www.unmp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:organiza-coes-sociais&catid=37:lei-federal&Itemid=96. Acesso em 03/08/2015.

____, MEC/SEB. *Programa: Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Abril-2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orienador.pdf. Acesso em: 05/08/2015.

____, MEC/SEB. *Programa: Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Abril-2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orienador.pdf. Acesso em: 05/08/2015.

____, MEC/SEB. *Programa: Ensino Médio Inovador*. Documento Orientador. Abril-2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orienador.pdf. Acesso em: 05/08/2015.

____, MEC/SEB. *Formação de Professores do Ensino Médio. Etapa I-caderno III: o Currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral/* Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica: SIMÕES, Carlos Artexes; Silva, Mônica Ribeiro da. (orgs.) Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2012/03/rceb002_121.pdf. Acesso em: 05/08/2015.

FERREIRA, Adriano; SOARES, Cynthia Aparecida Arossa Alves. Políticas oficiais para a educação básica e a inovação no ensino médio: que novidade?. In *Ensino Médio em Goiás: o que acontece*. ALVES, Amone Inacia; FERREIRA, Adriano de Melo. (orgs.) No prelo.

ISLEB, Vivian. O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar. *Dissertação defendida no PPGE da Universidade Federal do Paraná*. Curitiba, 2014.

Jornal G1, Edição 25/08/2014. Disponível em 1.globo.com/goias/noticia/2014/08/maioria-dos-jovens-de-go-trabalha-e-cursa-ate-o-ensino-medio-diz-estudo.html. Acessado em 05/08/2015.

Jornal OPÇÃO, Edição 2057, 09/12/2014, Disponível em <http://www.jornalopcao.com.br/> acessado em 06/08/2015 às 22:00.

MOREIRA, Marcos Elias. (org.) *Ressignificação: Ensino Médio em travessia*. Goiânia: Kelps, 2009.

NICOLODI, Elaine. *Políticas Públicas de Reestruturação do Ensino Médio: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no Período de 2000-2010*. Tese defendida na PPGE/UFG 2013. Goiás, 2013.

Programa Jovens do Futuro, Instituto UNIBANCO, 2012.

SANTOS, Fernando Pereira. Não vi, Não li e não concordo. *Jornal O popular*. Seção Opinião. Edição de 20/09/2011.

SEDUCE, *Programa Ensino Médio Inovador*. 2014. Disponível em <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Ensino-M%C3%A9dio-Inovador.aspx>. Acesso em 04/08/2015.

AS RE(DE)FORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Delvania dos Santos Freitas Silva¹;

Adriany de Ávila Melo Sampaio²

INTRODUÇÃO

Pensar em Políticas de Educação Inclusiva em meio a tantas mudanças/retrocessos parece um tanto contraditório. Julgava-se que este debate já estava superado, e, justamente, por esta razão, trata-se de uma ação urgente e necessária. O desafio de pesquisar a transição e inserção do novo/velho Ensino Médio (EM) surge da convivência com dois estudantes com surdez no Ensino Fundamental, etapa final, 9º ano, na sala de Atendimento Educacional

-
- 1 Aluna especial da disciplina de Formação Docente, Inclusão e outras Políticas Públicas de Educação no Brasil da UFU, Docente Especialista da UEG Câmpus Quirinópolis e de AEE na Educação Básica pública municipal de Quirinópolis Goiás. delvaniafreitas_1@hotmail.com
 - 2 Doutora e docente da disciplina de Formação Docente, Inclusão e outras Políticas Públicas de Educação no Brasil da UFU, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Espaços de Educação e Espiritualidade - GPEEE e do Laboratório de Geografia e Educação Popular - LAGEPOP. Juntamente com o LAGEPOP está na Coordenação do Curso de Especialização em Inclusão Escolar pelo instituto de Geografia da UFU. adrianyavila@gmail.com

Especializado (AEE). São jovens que ignoram as mudanças, convivem com uma inclusão falseada, mas por outro lado, sabem dos avanços e não aceitam retrocessos. Dessa forma, o objetivo é compreender a realidade imposta para esta fase, com suas propostas sem maior fundamentação e estudo técnico que apontem progressos educacionais, especialmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, atendimento, currículo e habilitação para a cidadania para as pessoas com deficiência ou não, pois quando se pensa em inclusão se revela educação para todos os sujeitos de direito.

Metodologicamente, a pesquisa está sendo elaborada por meio de referenciais que, ainda, são poucos, mas principalmente, por trabalho de campo juntamente com os referidos agentes, a fim de se fazer conhecido o objeto, ou seja, as escolas campos de EM no município de Quirinópolis. Assim, o que se espera é ampliar o debate de uma educação inclusiva para todos e a garantia de todos os direitos adquiridos. O AEE para as pessoas com necessidades educativas específicas possui este diferencial, de refletir a particularidade do sujeito, e dessa forma, ponderar a qualidade do ensino que estão recebendo, a prioridade pelos jovens de baixa renda pela dificuldade de se manter na escola. A educação pública de qualidade e a valorização de quem intermedia o processo, os profissionais da educação, pois tudo isso faz parte da educação inclusiva que finalizam no desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente e eficaz.

Os debates em torno da Educação Inclusiva que a partir de 1970 ganharam as ruas e os meios acadêmicos, passa-se novamente por momentos de incertezas. Diante da recém-aprovada Re(-De)forma da Educação, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, surgem os questionamentos: como se efetivará a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no novo Ensino Médio; momento de transição, improbabilidades e de orientação.

Entende-se que até o presente momento, pós-Salamanca (1994) e LDB (9394/96) as lutas pró-inclusão acontecem constantemente e mesmo assim, presencia-se uma inclusão falseada com pouca democratização no ensino, inexistência de flexibilização e universalização sem autonomia dos indivíduos.

Pretende-se, então, discutir como caminhará a Inclusão de pessoas que muito recentemente conseguiram ser aceito na escola regular, contexto esse que incorre em velhas práticas e propostas neoliberais de Re(de)forma, e principalmente, quais as perspectivas deste processo diante de quadro apresentado pelo Estado de Goiás e perceptível nas escolas quirinopolina.

Mister que envolve toda a sociedade, mas necessariamente as licenciaturas e a comunidade escolar, como professores de apoio ou não, de AEE, familiares e particularmente os estudantes que ora se preparam para esta nova etapa de suas vidas, enfim todos os atores da Educação inclusiva, com laudo ou não, diante da proposta de “Educação para Todos”.

A Universidade Pública local, outra referência, com seus sete cursos de Licenciatura já sofre a baixa demanda o que justifica ampliar o debate neste espaço de formação, o que precisa ser feito? Quem são os sujeitos que chegarão ao ensino superior? Quais serão suas prioridades? Quais as implementações e suplementações necessárias? Mais que questionamentos, uma avaliação, para repensar toda a educação básica até a superior e propor desenvolvimento em simultaneidade às crises num processo reflexivo, motivador com inovações que atentam para a realidade do aprendente, como salienta Boff (2013): “minha cabeça pensa a partir de onde meus pés pisam”.

Como termômetro do contexto, o projeto visa caminhar lado a lado de dois alunos com surdez que estão no 9º ano em uma Escola Pública Municipal que irão para o Ensino Médio de uma das escolas públicas estaduais a partir de janeiro do próximo ano, 2018, e desconhecem todos os assuntos pertinentes ao tema. Ademais pretende-se compreender, ainda, como acontece o AEE,

nestas escolas, que oferecem o Ensino Médio para entender se terão o mesmo apoio recebido até o presente momento. São esses fatores que nortearão a discussão que, aqui, se pretende contextualizar numa contraversão prática versus realidade.

JUSTIFICATIVA

Justifica-se este projeto a indubitável discussão acerca da conjuntura educacional brasileira que exige a participação efetiva de todos os atores em prol de nenhum direito a menos, e no caso da inclusão, o desafio é ainda maior, principalmente, quando se há percepção da inexistência de uma inclusão como deveria ser: plena, com respeito às diferenças e eficaz para todos.

A situação apresentada, neste caso, são estudantes com surdez que não participam das discussões o tempo inteiro como o ouvinte que escuta a televisão, ouve o carro de som, presencia um debate aqui outro ali, devido ser visoespacial precisa do auxílio de um intérprete de Libras para que se efetive sua compreensão, escolha adequada e garanta sua participação no que está acontecendo no mundo real, espaço-tempo.

Na maioria das vezes, a família também não se interessa por entender o caminho a ser percorrido pelo filho com surdez, e ainda, explicar o que está advindo, visto acreditarem fielmente nas propagandas do governo e deixar que as coisas aconteçam ao acaso, ficando sob a responsabilidade da escola a garantia desse direito, o que justifica a preocupação e a necessidade da pesquisa-ação.

OBJETIVOS

Objetiva-se compreender o período de transição da saída do ensino Fundamental, fase final e a inserção no EM de jovens com surdez em um momento crítico de perdas de direitos e acessibilidade. Realidade, essa, advinda com a implantação de lei sem maior fundamentação e estudo técnico que apontem progressos educacionais, especialmente, no que diz respeito ao en-

sino- aprendizagem, atendimento, currículo e formação para a cidadania com pessoas que apresentem deficiência ou não.

Tem por mira ainda, analisar a existência e praticabilidade das salas multifuncionais, com os AEEs, uma vez que todas as escolas as receberam, mas nem todas as tornaram viáveis e exequíveis. Enfim, compreender o espaço/tempo desta nova realidade de EM é com certeza, um grande desafio para os educadores e a instituição escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está sendo construída por meio de poucos referenciais, as regras para o novo EM não estão totalmente estabelecidas; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que servirá de referência para as mudanças, ainda, não foram totalmente instituídas como as do Ensino Fundamental que já existe a publicação da 3 edição e, por este motivo, apresenta-se, principalmente, por meio de trabalho de campo e levantamento de dados juntamente aos referidos sujeitos, a fim de se fazer conhecido o objeto, ou seja, as escolas campos de EM no município de Quirinópolis com suas políticas de inclusão. Gil (1991, 32) enfatiza:

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

A coleta e elaboração de dados que teve início no segundo semestre deste ano, 2017, finalizará nos próximos meses quando os jovens, após visita in loco, e conhecerem as especificidades de cada currículo, optarem pelo colégio que irão frequentar, de modo que a sorte/destino do aprendiz fica à mercê de um decreto/lei injus-

to e quase desumano, principalmente se considerado suas opções e chances de finalizar o EM e concorrer em igualdade a uma vaga no Ensino Superior.

MATERIAL E MÉTODOS

O Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, promoveu Ciclo de debates para troca de experiências e práticas entre os sujeitos da Educação Básica, propondo a divulgação e reflexão sobre as possíveis mudanças no processo de reforma do Ensino Médio das escolas, e como aluna especial da disciplina de Formação Docente, Inclusão e outras Políticas Públicas de Educação no Brasil, foi possível pesquisar a própria prática, os avanços e retrocessos que apontam para a Inclusão, problematização que visivelmente se acentuará, neste momento de imposição de Reforma do Ensino Médio ,e por isso mesmo, chamada “Deforma”.

Na busca por aproximar as informações, percebe-se tratar de uma discussão urgente e necessária, uma vez que os objetivos da reforma não são compreensíveis a todos, sua aprovação foi feita sem debate técnico e participação popular. Não houve conhecimento dos interessados, e sua implementação é uma incógnita que nem mesmo os protagonistas desta comédia sabem como se efetivará. O que se vê são os desmontes e retrocessos em todos os estágios da Educação Básica, conseqüentemente, na superior e a tentativa de convencimento do governo em propagandas desvirtuadas da realidade.

Outra questão que, merece apontamento, é a inexistência do currículo que sequer foi construído para justificar, ou para dar fundamentos a lei. Assinalam itinerários formativos que não correspondem à realidade dos municípios, escolas e estudantes conforme alerta Castilho (2017, s.p):

Ao contrário do que o governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados

conforme as condições da escola em ofertá-los. A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção.

Complica ainda mais a situação quando se analisa a tentativa de extinção das ciências e a generalização em áreas de conhecimento, debate já existente dentro das universidades, ou seja, depois de longos anos para a divisão das Ciências Sociais, tenta-se novamente englobá-las, não se esquecendo a priori que é de colocá-las a serviço do Estado. As disciplinas que se puseram a serviço de refletir os contextos sociais, econômicos e políticos, como é o caso da Geografia, História e da Sociologia estão sendo colocadas em xeque-mate conforme ressalta Castilho (2017, s.p):

A diluição e diminuição de ciências que possuem uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história, aprofundará ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos impactante serão os danos epistemológicos e os prejuízos no processo de construção de conhecimentos. O Ensino Médio se transformará em um líquido indigesto e carregado de conteúdo sem nexos, isso porque um professor de biologia, por exemplo, não é formado para trabalhar com química, e vice-versa. A aberração será ainda maior com os pseudoprofessores e seus ‘obtusos saberes’. Não é difícil imaginar no que isso vai dar. Uma aula de absurdos ou balaio de parvoíce?

Não são somente os profissionais da educação ou os estudantes alvo da Educação Especial que se veem neste emaranhado de situações novas, arcaicas e tradicionais ao mesmo tempo. Apon-ta a lei que sistemas de ensino de acordo com o registro do § 3º do 4º artigo da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 “A critério dos sistemas de ensino poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curri-

culares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos”, ou seja, terão autonomia para formalizar seu composto itinerário, no entanto o que se sabe é que a educação, nestes termos, acompanha os mandos e desmandos das políticas locais. A exemplo, o próprio Estado de Goiás que, querendo mostrar desserviço toma frente nestes pactos pela Educação.

Os objetivos são sempre excludentes, habilitam-se para o trabalho e consumo e pagam o preço, as minorias. Afirma Silva (2015, p.144-145) que:

A Inclusão está necessariamente ligada ao efetivo da cidadania, ao respeito aos direitos humanos, em especial à liberdade e à vida. Assim, incluir socialmente as pessoas significa torná-las sujeitos participantes da vida social, econômica e política e assegurar-lhes os seus direitos em todos os âmbitos da Sociedade, do Estado e do Poder Público,

O que não é o caso das Escolas Públicas Estaduais que atendem a Educação Básica em Goiás, particularmente, em Quirinópolis, e que acolhe de forma gratuita toda a demanda do Ensino Médio. Pode-se afirmar, pois é de conhecimento público e notório que todas as escolas possuem salas multifuncionais, mas nenhuma possui AEE. Todo este atendimento é deslocado para o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), antiga Escola Especial e o caráter dos centros se mantêm de cuidado especial e não a Educação Especial.

Nesta unidade das quatro salas de AEE (1 matutino e 3 vespertinos), totalizam 60 alunos, sendo que 10 estudantes estão no ensino fundamental, segunda etapa, caminhando para o ensino médio, e dos 10, quatro já vão no próximo ano. Questionados, foram unânimes as respostas de que desconhecem as mudanças do novo Ensino Médio e a opção de escolha será pela proximidade com o local de onde moram.

Novamente, questionados sobre o novo Ensino Médio, as propagandas da televisão e futuras profissões, respondem que não

compreendem os marketings e se acham jovens demais para a escolha profissional, pois desconhecem as mudanças e nunca ouviram falar de itinerários.

No caso dos dois aprendizes com surdez são acompanhados na Escola Regular Municipal Marcio Ribeiro, Ensino Fundamental fase final, 9º ano, estão matriculados na Sala de AEE da própria escola e continuam com matrícula no CAEE, no entanto, nesta última abandonou desde que foi aberta a sala de AEE na escola regular e afirma que prefere ficar na sua escola e não se sente mais parte da especial, visto possuir mais amigos, agora, e foge de maiores explicações.

Questionados acerca do próximo ano respondem que ainda não sabem o que fazer, que dependem dos pais e que, provavelmente, farão a mesma opção, por escolas mais próximas, mas se preocupam e querem saber mais sobre as mudanças já implantadas no EM.

Assim, são lhes apresentados os três currículos conforme figuras nº 1 do Centro de Ensino de Tempo Integral Independência, que conta, hoje, com 169 estudantes e já atendeu até 1500, mas por se tornar integral pôde ficar apenas com este número reduzido. As figuras de nº 2 e 3 são da matriz do Colégio Dr. Onório Pereira Vieira, a primeira parte mostra o núcleo obrigatório e a segunda parte mostra o “núcleo opcional” (que já veio definido pelo Estado) de Educação Ambiental I, II, e III, escola esta que recebeu a maioria dos alunos do antigo Colégio Independência, ou seja, de 700 alunos saltou para aproximadamente 1500.

A terceira matriz pertencente ao Colégio Juscelino Kubistchek (JK) que atende Ensino Médio, no período noturno e somente para estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), já está contemplando o Art. 4º da nova lei do EM que se refere ao art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passa a vigorar com as seguintes alterações: “§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”. Este caso foi-lhes apresentado, visto que um

dos jovens poderia se enquadrar nessa proposta pela idade que se apresenta no momento, conforme registra a figura de nº 4 com a matriz do EJA.

Matriz Curricular CEPI INDEPENDÊNCIA 2017
Ensino Médio TEMPO INTEGRAL

NÚCLEOS	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/CARGA HORÁRIA ANUAL							
			1ª EM	CH/A	2ª EM	CH/A	3ª EM	CH/A		
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240		
		Arte	1	40	1	40	1	40		
		Educação Física	2	80	2	80	2	80		
		Líng.Est.Mod Inglês	2	80	2	80	2	80		
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80		
		Química	2	80	2	80	2	80		
		Biologia	2	80	2	80	2	80		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80		
		Geografia	2	80	2	80	2	80		
		Filosofia	1	40	1	40	1	40		
		Sociologia	1	40	1	40	1	40		
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Práticas de Laboratório	2	80	2	80	2	40	
Avaliação Semanal			2	80	2	80	2	80		
Preparação Pós-Médio			2	80	2	80	3	120		
Estudo Orientado			2	80	2	80	2	80		
Projeto de Vida			2	80	2	80	1	40		
Protagonismo Juvenil			2	80	2	80	2	80		
Líng.Est.Mod Esp.			2	80	2	80	2	80		
Eletivas			2	80	2	80	2	80		
SUBTOTAL NÚCLEO BÁSICO COMUM			29	1160	29	1160	29	1160		
SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO / ELETIVAS			16	640	16	640	16	640		
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800		

Figura nº 1. Matriz Curricular do Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) Independência Fonte: Matriz fornecida pelo CEPI Independência. (Junho de 2017)



Proposta de matriz curricular única - Anual



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE QUIRINÓPOLIS
COLÉGIO ESTADUAL DR. ONÉRIO PEREIRA VIEIRA
MATRIZ CURRICULAR – **MATUTINO/VESPERTINO – 2017** - ENSINO MÉDIO
Núcleo Básico Comum - Diurno

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
I- LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	480
	Arte	1	40	1	40	-	-	80
	Educação Física	1	40	1	40	1	40	120
	*Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80	240
	*Língua Est. Moderna - Espanhol	2	80	2	80	2	80	240
II- MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	4	160	4	160	480
III- CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80	240
	Química	2	80	2	80	2	80	240
	Biologia	2	80	2	80	2	80	240
IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80	240
	Geografia	2	80	2	80	2	80	240
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Ensino Religioso	-	-	-	-	1	40	40
SUB-TOTAL		24	960	24	960	24	960	2880

* A Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - é disciplina obrigatória a ser oferecida no Ensino Médio, conforme a Lei nº 11.161/05 a Língua Inglesa (ou outra) será incluída como segunda língua dentro das disponibilidades da U.E. (Art.36 - LDBEN 9394/96) e o aluno fará opção por qual língua estrangeira irá cursar.

Figura nº 2 e 3. Matriz Curricular do Colégio Dr. Onório Pereira Vieira Fonte: Fornecido pelo Colégio Dr. Onório. (Junho de 2017)



Núcleo Eletivo + opcional (Anual)
O aluno opta por um bloco - Diurno

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		TOTAL CH
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Tópicos de Língua Portuguesa	1	40	1	40	1	40	160
CIÊNCIAS HUMANAS SUAS TECNOLOGIAS	Tópicos de Desporto	1	40	1	40	1	40	160
CIÊNCIAS DA MATEMÁTICA SUAS TECNOLOGIAS	Matemática Aplicada	2	80	2	80	2	80	240
	Tópicos de Física	1	40	1	40	1	40	120
SUB-TOTAL		5	200	5	200	5	200	600
NÚCLEO OPCIONAL	Arte da Comunicação I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Ética e Cidadania I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Química no dia a dia I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Educação Ambiental I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Matemática Financeira I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Diversidade Cultural Afro Brasileira e Indígena I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Estatística I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Matemática Básica I, II, III	1	40	1	40	1	40	40
	Escolha Profissional	-	-	-	-	1	40	40
	Astronomia	1	40	-	-	-	-	40
SUB-TOTAL		1	40	1	40	1	40	120
TOTAL		30	1200	30	1200	30	1200	3600

Observações na próxima página.

2017 - JK

ÁREA DE CONHECIMENTOS	Área do conhecimento	Disciplinas	1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		Total
			Nº Aulas	CHT	Nº Aulas	CHT	Nº Aulas	CHT	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		Língua Portuguesa	4	80	3	60	3	60	200
		Arte	--	--	1	20	1	20	40
		Educação Física	--	--	1	20	1	20	40
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	20	1	20	1	20	60
		Língua Estrangeira Moderna - Espanhol*	--	--	1	20	2	20	40
Matemática e suas Tecnologias		Matemática	4	80	3	60	3	60	200
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Física	2	40	2	40	2	40	120
		Química	2	40	2	40	2	40	120
		Biologia	2	40	2	40	2	40	120
Ciências Humanas e suas Tecnologias		História	2	40	2	40	2	40	120
		Geografia	2	40	2	40	2	40	120
		Filosofia	1	20	1	20	1	20	60
		Sociologia	1	20	1	20	1	20	60
		Ensino Religioso**	1	40	--	--	--	--	40
Temas Transversais		**História e Cultura Afro-Brasileira	--	--	--	--	--	--	--
		***Temas do envelhecimento e da valorização do idoso	--	--	--	--	--	--	--
		****Temas do direito da criança e da adolescência	--	--	--	--	--	--	--
		*****Educação em direitos humanos	--	--	--	--	--	--	--
Total Geral			22	440	22	440	22	440	1.320

ações:

*** Currículo proposto contemple 100 (cent) dias letivos com 20 (vinte) semanas, sendo 5 (cinco) dias letivos com 5 (cinco) aulas presenciais. Para o turno, as aulas serão de 45 minutos.
 *** Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica da Escola, e componente obrigatório, sendo a prática teórica, conforme Lei nº 10.793, de 31 de dezembro de 2003 e Resolução CEE nº 4 de 02 de julho de 2006.
 ** Ensino Religioso, de matrícula facultativa para o educando e oferta obrigatória para a Unidade Escolar, e parte integrante de formação básica do cidadão, sendo disciplina dos horários normais das aulas, conforme legislação dada pela Lei nº 5.475/1997 e Lei do CEE nº 28/2006.

* Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - oferta obrigatória para a Unidade Escolar, sem realização facultativa, a ser ofertada em outro horário com turmas organizadas de acordo com o grau de conhecimento do educando, conforme Lei nº 11.161/05.
 ** Os conteúdos que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes - ECA, serão abordados conforme a redação dada pela Lei nº 13.252/2007.

III - A educação em direitos humanos será trabalhada transversal, interdisciplinarmente, contextualizada, conforme Resolução do MEC/2006 nº 1/2012.

IX - Será acrescentada na carga horária do educador uma aula a mais por área de conhecimento para estudo/planejamento, a ser estabelecido pela unidade escolar fora do horário normal das aulas. O mesmo é momento de formação continuada em serviço, planejamento, recuperação paralela/individualizada, em observância ao processo auto-reflexivo, em prol da aprendizagem ativa do educando.

Profª Mestre Protopia do Nascimento Costa
 Diretora
 Portaria nº 0854/2015

Figura nº 4. Matriz Curricular do Colégio Juscelino Kubistchek
Fonte: Documento fornecido pelo Colégio JK. (Junho de 2017)

Existe uma quarta e última opção que é o Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG-GO), neste não se buscou informações pelo fato de que desde o início descartaram as possibilidades de ir para o mesmo.

Dessa forma, foram-lhes apresentando três escolas com atendimento e ambiente totalmente diferenciados para que estudassem sobre o assunto e fizessem suas opções para o próximo ano. Os efeitos positivos ou negativos de suas escolhas não podem ser medidos no momento, no entanto, ao menos já sabem que exige atenção.

No caso do Centro de Tempo Integral estão em fase de adaptação, os professores se alegam com o número reduzido de alunos, as salas estão sendo organizadas por áreas de conhecimento e que não são os professores que mudam de salas, mas os estudantes. Afirma a diretora que existe uma promessa financeira,

mas que, até o momento, continuam com os mesmos recursos anteriores, que não foi instalado nenhum laboratório novo, tem a sala multifuncional, mas que permanece parada, pois não existem “alunos problemas” para que ela esteja funcionando. Esta e as demais escolas caminham, mas sem saber ao certo o que pode mudar no dia seguinte, pois não houve treinamentos, somente reuniões onde as resoluções são impostas sem respostas.

No caso dos demais estudantes do Ensino Fundamental, segunda fase, fica a preocupação de como estão sendo orientados, conduzidos neste período de transição pelos familiares, professores e gestores? E os demais estudantes jovens, surdos e/ou com outras especificidades? Um sério agravante é o fato das escolas não possuírem AEE, que promove um trabalho que identifique, elabore e organize recursos de acessibilidade, que minimize as barreiras e que pensa no desenvolvimento integral do discente: cognitivo, psicoafetivo e espiritual.

A Educação Inclusiva não pode ser segregalista e o que se observa com esta reforma é que ela segrega em todos os aspectos, principalmente, nas oportunidades de se chegar ao Ensino Superior.

Um estudante de família mais carente precisa trabalhar para se sustentar e ajudar a família, neste caso, não poderá frequentar uma escola de tempo integral, muito menos particular ou fazer cursinhos pré-vestibular. No geral, essa Reforma pensa somente no tecnicismo, na mão de obra, no lucro, descaracteriza a educação para a cidadania de libertação e para a vida, principalmente quando propõe a “escola sem partido”, ou o “notório saber” como componentes básicos do que virá a incorporar esta etapa crucial na vida dos jovens. Torna-se excludente, principalmente, quando se pensa no seu ingresso no ensino público e gratuito. Afirma Castilho (2017, s.p):

Essa Reforma não tem nada de ingênua. Ela deixará o campo aberto à ‘escola sem partido’. Engana-se quem acredita que os prejuízos serão específicos à essa ou àquela disciplina. O prejuízo

abrange a Educação como um todo. Atinge especialmente os estudantes da escola pública, que terão sua formação afetada e seu ingresso na Universidade Pública ainda mais dificultado. Pior que isso é o sentido da própria formação, que inevitavelmente se esvaziará de fundamento, de crítica e de coerência. Retrocesso e desmonte são termos generosos para adjetivar essa reforma.

Com a inclusão não seria diferente, os avanços de longas décadas já estão sendo questionados em nome da lei que limita gastos, profissionais já estão sendo contratados de forma precarizada, baixos salários e sem formação em áreas de atendimentos específicos.

Outra discussão urgente é a formação de professores, as Licenciaturas, os Estágios e o direito de se escolarizar para ser cidadão consciente e não somente ser consumidor. Silva (2012, 15) alerta que: “Há neste universo de estudos a eminente necessidade de se pensar nas formas como estes mecanismos são utilizados durante a formação do docente que, atura e/ou atuará, diretamente na apropriação do discurso da educação inclusiva”.

A Reforma do Ensino Médio precisa ser alvo de debate na Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente quando se entende a Educação como direito de todos, Castilho (2017, s.p) enfatiza:

A Reforma do Ensino Médio acarretará efeitos não apenas na formação escolar, mas também na formação do professor. É necessário questionar, portanto, o sentido político da reforma, os interesses acobertados, mas também o modo como o ensino é pautado na graduação.

E finaliza,

Por esse motivo, ou construímos coletivamente uma estratégia de ação, ou perderemos espaços

que dificilmente serão reconquistados. Ou promovemos um amplo debate com participação de diferentes sujeitos da educação e setores da sociedade, ou deixaremos a formação dos jovens ser ainda mais abalada. Ou lutamos agora, ou cairemos, mais uma vez, na inércia da retórica e no labirinto das lamentações.

Dessa forma, o momento é de luta, de aprofundar as estratégias de gestão, competências e de inclusão, de considerar que o espaço de inserção do homem pode ser o mesmo, mas as culturas, as particularidades e as formas de conceber o mundo são diferentes, portanto deve repensar uma educação acessível e efetiva para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Difícil analisar resultados quando se vive momentos de transição, no entanto compreende-se abordagens que precisam de vigilância. O contexto neoliberal se firma em aumentar índices de escolarização, os espaços que criam modelos de democratização e os discursos de igualdade de oportunidades são quesitos que não interagem com a escola inclusiva cuja diferença desqualifica e não há inclusão.

Se não se pensa em questões relevantes à inclusão, também não se pensa a Educação para todos. É preciso pensar nos alunos com necessidades educativas específicas, na qualidade do ensino que estão recebendo, priorizar os jovens de baixa renda e também pensar na valorização de quem intermedia o processo, os profissionais da educação, tudo isso faz parte da educação inclusiva.

Ainda, nas Licenciaturas, discutir o currículo, as práticas pedagógicas, os Estágios, o resgate da autoestima de ser professor, enfim, compreender que a ciência “permite criar estratégia de gestão de competências e de inclusão ao considerar que o espaço de inserção do homem pode ser o mesmo, mas as culturas, as particularidades e as formas de conceber o mundo são diferentes” (Silva, 2015, p. 152).

O momento é de desalienação, de muitos desafios, e o maior deles é ter real compreensão das propostas de um desgoverno que aos poucos vai se instalando em políticas impostas como é o caso do novo EM, de perceber que a inclusão só é inclusão se for pensada para todos os sujeitos de direitos como salienta Sampaio (2011, 15) “as experiências no cotidiano escolar com a diferença poderão contribuir com a democratização da sociedade e com a cidadania plena de todos os indivíduos” Inclusão para todos numa propostas de o aprendiz ganhar autonomia, dignidade e de se fazer reconhecido e respeitado no contexto social e na erradicação da exclusão e a luta pela equidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais à professora Adriany de Ávila Melo Sampaio e toda equipe do Instituto de Geografia que oportunizaram a reflexão.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Disponível em: <http://www.bonsucessomt.com.br/imagens/AGUIAEAGALINHA.pdf> Acesso em 1/09/2017

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. De 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: junho de 2017.

BRASIL. *LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: junho de 2017.

CASTILHO, Denis. *Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico*. In: Pragmatismo Político. [Em línea]. 21 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.pragmatismopo->

litico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html. Acesso em junho de 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo e SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Orgs. *Ler o Mundo com as Mãos e ouvir com os olhos*. Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Uberaba-MG. Vitória. 2011.

Gil, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. — São Paulo: Atlas, 1991.

SILVA, Delvania dos Santos Freitas. Um olhar Geográfico e uma análise crítica sobre a inclusão: desafios e perspectivas da cultura surda. In: JESUS, José Novais de; SANTOS, Gilberto Celestino dos. Orgs. *Geografia e sujeitos do Cerrado: análises e reflexões*. Quirinópolis-Go: Ed. Kelps, 2015. p.137-158

SILVA, Lázara Cristina da Silva. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In SILVA, Lázara Cristina da Silva; DECHICHI Cláudia e SOUZA Vilma Aparecida de Souza. Orgs. *Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-36

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13415/2017) E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Kamylla Pereira Borges¹

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos as demandas econômicas resultantes da reorganização do sistema capitalista, trouxeram várias repercussões sobre as políticas educacionais. Assim, a educação, nesse contexto, tem respondido as demandas do modo de produção capitalista, contribuindo para formação de indivíduos condicionados ao modelo societal do capital. No que tange a educação profissional e tecnológica (EPT) essa relação é ainda mais evidenciada, pois historicamente tem se buscado uma formação que atenda as exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, o atual presidente interino, Michel Temer, instituiu a Reforma do Ensino Médio que trouxe significativos impactos para a EPT. O objetivo desse trabalho é discutir as consequências da Reforma do Ensino Médio (Lei

1 Mestre em Educação pela UFG, Doutora em Ensino na Saúde pela UnB. Docente do Instituto Federal Goiano (IFG – Câmpus Anápolis). E-mail: kamylla.borges@ifg.edu.br

13415/2017) para a EPT considerando a relação entre o capital e o Estado e o conceito de educação como mercadoria subjacente as políticas educacionais. Percebe-se que a Lei 13415/2017 está voltada para responder as demandas da etapa vigente de acumulação flexível, de modo que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sofre uma reformulação para atender as exigências da reestruturação produtiva no qual há um aprofundamento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica, fomentando uma escola calcada na divisão social do trabalho. Um horizonte para uma Formação emancipatória na EPT seria o trabalho como princípio educativo, entendido em seu conceito amplo no qual o processo educacional estaria associado a todas as esferas da vida social.

Historicamente, as demandas econômicas resultantes da reorganização do sistema capitalista, trouxeram várias repercussões sobre as políticas educacionais, que se fundamentaram na crença de que a educação é o elemento primordial no desenvolvimento econômico e social de uma nação. Essa premissa culminou por vincular as ações educativas aos princípios utilitaristas e pragmáticos do mercado, deformando o conceito de educação que passou a ser tratada como mercadoria, responsável pela qualificação da mão de obra para inserção nos moldes produtivos voltados para acumulação e expansão do capital.

Em consequência, nos últimos anos várias reformas e transformações vêm ocorrendo no sistema educacional com o objetivo de atender as novas demandas do sistema capitalista. Nesse contexto, as reformas educacionais dos últimos anos, procuram na educação a mediação para o enfrentamento das várias formas da produção flexível, de forma que existe um destaque para a concepção de educação marcada pelo viés fragmentado, economicista e tecnicista (FRIGOTTO, 2003).

Assim, a educação, nesse contexto, tem respondido as demandas do modo de produção capitalista, contribuindo para formação de indivíduos condicionados ao modelo societal do capital. No que tange a educação profissional e tecnológica (EPT) essa

relação é ainda mais evidenciada, de acordo com Frigotto (1999, p.1) “por se tratar de uma prática social constituída e constituinte das relações sociais, a formação técnico-profissional está na sua organização, financiamento e concepção político pedagógica imbricada com a crise societária...”.

Considerando o contexto atual de luta pelo orçamento público e disputas pelo poder, o atual presidente interino, Michel Temer, vem propondo uma série de reformas que estão sendo implantadas sem as devidas discussões e o debate com a sociedade civil. Essas reformas trazem impactos para o modo de organização de educação e trabalho dos brasileiros. No âmbito da educação, a medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que se configurou na Lei que trata da reforma do ensino médio, trouxe significativos impactos para a EPT. O objetivo desse trabalho é discutir, através de uma revisão bibliográfica, as consequências da Reforma do Ensino Médio para a EPT considerando a relação entre o capital e o Estado e o conceito de educação como mercadoria subjacente as políticas educacionais atuais.

RELAÇÃO ENTRE CAPITAL E ESTADO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

O final do século XX e início do século XXI vem marcados por intensas alterações econômicas, socioculturais, políticas e ideológicas resultantes da crise estrutural do sistema capitalista. Esta crise gerou a necessidade da reformulação de um novo ciclo de acumulação, no qual mecanismos de mercado balizados pela doutrina do neoliberalismo foram retomados. Diversos conceitos foram elaborados ou re-elaborados na tentativa de se justificar a necessidade das reformas do aparelho do Estado e as significativas alterações na relação capital/trabalho (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Nesse contexto, é importante nos atentarmos para a relação entre Capital e Estado para compreendermos como a sociedade se reproduz e como são geridas as crises. Apple (1989) nos chama

atenção para o fato de que as políticas governamentais correspondem as premissas do capital e as práticas educativas devem atender essas premissas, pois o sistema educacional é um elemento fundamental para manutenção das relações de dominação e exploração da sociedade capitalista, atuando não só na acumulação do capital como na sua legitimação, por meio de propagação da ideologia necessária para perpetuação da desigualdade.

De acordo com Meszáros (2009, p.96) o capital é uma “forma incontrolável de controle sociometabólico”, uma estrutura “totalizadora” que manipula e sujeita todas as demais coisas aos seus critérios e interesses. Para que esse sistema sobreviva e atinja o máximo de suas potencialidades é necessário que haja uma “estrutura totalizadora de comando político”, capaz de garantir a produtividade do sistema. O Estado tem assumido esta função, de forma que seu fundamento é indissociável da concretização dos objetivos materiais do Capital, adequando sua função reguladora a reprodução econômica direta. Sendo que um não pode ser independente do outro, pois “ambos são um só e inseparáveis”, (MÉSZÁROS, 2009, p.106 e 119).

Dessa forma, toda conjuntura do sistema estatal deve se adequar aos objetivos expansionistas da sociedade do capital, garantindo a reprodutividade ideológica e material de seus pressupostos e requisitos. A educação é uma das peças chave de todo esse processo, pois prepara os futuros trabalhadores, dando-lhes o mínimo de conhecimento exigido para atuação no mercado e cria nos mesmos a “docilidade” necessária à manutenção e propagação dos ideais capitalistas vigentes.

Assim sendo, para atender aos novos princípios do sistema societal do capital de tempos em tempos são necessárias reformas na Educação, para que os sistemas educacionais se tornem mais produtivos e mais específicos no que diz respeito às demandas do mercado de trabalho, e o Estado vai cumprindo o seu papel de criar as condições necessárias para que uma nova educação possa

emergir e suprir as carências tão avidamente diagnosticadas pela atual sociedade capitalista.

A necessidade de adequação as novas demandas do sistema capitalista, abriram os caminhos para que as agências multilaterais interferirem nas políticas econômicas e sociais dos chamados países em desenvolvimento. As definições e concepções de qualidade da Educação passaram a ser influenciadas por diversas agências multilaterais e fundações vinculadas a grandes grupos empresariais. Com destaque para os organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO, entre outras) que entram em cena para mediar os ajustes necessários para que os sistemas educacionais atendessem as demandas da nova ordem do capital. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

É importante ressaltar que para estas agências multilaterais, a concepção de educação está vinculada apenas à prestação de um serviço, seja público ou privado. Isto é, a educação é vista como uma mercadoria e não como um direito de todos a um saber sistematizado e imprescindível para apropriação da cultura historicamente produzida e humanização dos indivíduos. A substituição da educação como um direito para educação como um serviço, fundamenta-se nos critérios de máxima liberalização e abertura ao capital privado, pois se defende a ideia de que os mecanismos de mercado teriam uma maior propensão a suprir as necessidades básicas dos cidadãos. (SILVA, GONZALEZ e BRUGIER, 2008).

A concepção de educação como uma mercadoria traz impactos também sobre a autonomia dos Estados no que diz respeito a definição das políticas educacionais mais adequadas a sua realidade econômica, social e cultural, já que o que está em jogo são as formas de maximização dos lucros das empresas que investem nestes setores, principalmente as transnacionais. (SILVA, GONZALEZ e BRUGIER, 2008)

Se a educação é concebida como mercadoria a relação custo/benefício se torna o principal determinante de sua qualidade, as demais categorias constituintes das ações educacionais são des-

consideradas ou relegadas ao segundo plano. O que interessa é o retorno econômico, a educação como um direito, como constituinte da humanização e da consciência política autônoma dos sujeitos, não é interessante. Assim sendo, a educação está entre as políticas públicas cujo processo de mercantilização está ocorrendo de forma mais acelerada, o que acarreta prejuízos para a sociedade como um todo.

A "NOVA" REFORMA E OS IMPACTOS NO CURRÍCULO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A história da educação brasileira mostra que diversas reformas já foram feitas durante todo o século XX e início do século XXI buscando a intermediação da educação às novas formas de produção da sociedade capitalista. No caso do sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio tem sido a etapa da educação básica que mais provoca discussões e debates acerca das suas finalidades, identidade, problemas de permanência, sua qualidade e integração no mercado de trabalho (FERREIRA e SILVA, 2017).

De acordo com Ferreira (2017, p.297):

“(...) o ensino médio se constituiu um campo de disputas políticas, e uma reforma pode atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista”

No Governo neodesenvolvimentista de Lula da Silva (2003-2010) as discussões acerca do ensino médio foram orientadas pela busca de uma relação entre educação e trabalho que ultrapassasse a dissociação entre educação básica e profissional, indo além de uma formação técnica aligeirada e tecnicista. Em um movimento contrário a de seu antecessor, FHC (1995-2002), no qual a promulgação do Decreto 2208/1997 afastava a possibilidade de

integração entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Desse modo, a publicação do Decreto 5154/2004 definia o ensino integrado como caminho para construção do ensino unitário e politécnico, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e técnico. Esse Decreto passou a organizar a educação profissional no país, sendo transformado na Lei n 11.741 em 2008. A Promulgação dessa lei foi considerada um avanço para as políticas educacionais no país e tinha como horizonte a Formação Omnilateral (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A Formação Omnilateral está voltada para fornecer o desenvolvimento de toda potencialidade do ser humano: científica, política, estética com vistas à emancipação. Formação voltada para “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas” (MANACORDA, 2007, p. 89). Preconiza a integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência e cultura. Tendo o trabalho como princípio educativo, não na perspectiva do sistema capitalista, mas o trabalho na perspectiva marxiana, como atividade criativa e criadora, como práxis, ação transformadora consciente, categoria fundante da humanização (MARX, 2001).

No governo de Dilma (2011-2016) vemos a continuidade das políticas educacionais para o EM iniciadas com Lula da Silva. Em 2011 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e em 2012 as Diretrizes do Ensino Técnico de Nível Médio – Resolução nº CNE/CEB 02/2012, que respaldaram o Decreto 5154/2004, mantendo como proposição principal a integração curricular entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, seguindo o pressuposto do trabalho como princípio educativo (FERREIRA; SILVA, 2017).

A desaceleração da economia, o crescimento do gasto público com programas sociais e valorização do salário mínimo levaram a uma crise do modelo do Neodesenvolvimentismo no Brasil. Assim o Governo Dilma (2011-2016) se tornou alvo do bloco político oposicionista e da população insatisfeita com a

corrupção político partidária, culminando com sua retirada da presidência em 2016 por meio de um processo de impeachment, assumindo como Presidente Interino seu vice, Michel Temer, que inaugurou um momento de nova ofensiva neoliberal no Brasil.

Já no início de seu mandato como Presidente Interino, Michel Temer impôs a MP 746/2016 que trata da reforma do ensino médio. O Slogan do atual presidente é “Ordem e Progresso” que tem sido totalmente pertinente com a proposta do governo, que impõe de forma autoritária uma reforma do ensino médio por Medida Provisória (FERREIRA, 2017). Essa MP culminou na promulgação da Lei 13.415 em fevereiro de 2017, estabelecendo as novas diretrizes e bases para o ensino médio brasileiro.

De acordo com Kuenzer (2017) as alterações propostas podem ser concentradas em 2 eixos: carga horária e organização curricular. No que concerne a carga horária, a “nova” Reforma estabelece que deverá haver ampliação progressiva da carga horária para 1400 horas, com essa ampliação, a carga horária diária, deverá ser de 5 horas até atingir progressivamente 7 horas diárias, mantidas os 200 dias letivos.

Sob a prerrogativa de atender as expectativas e os projetos de vida dos jovens, os sujeitos da reforma, a Lei 13415/2017 justifica a flexibilização do currículo que será composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra por itinerários formativos específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017)

A Lei 13415/2017 só estabelece a duração máxima da base comum do currículo, 1800 horas. Além disso, a oferta da quantidade e as áreas dos itinerários formativos serão definidas pelas instituições de ensino e não há obrigatoriedade da mesma escola oferecer todas as áreas dos itinerários, podendo haver redução da oferta e concentração em áreas que dependam menos de docentes qualificados e uso de recursos materiais e tecnológicos avançados. Isso pode levar a restrições na possibilidade de escolha dos

alunos das escolas públicas, ou seja, ao enrijecimento, ao invés de flexibilização e adequação aos projetos pessoais dos mesmos (KUENZER, 2017).

De acordo com Cunha (2017) os itinerários formativos específicos da “nova” Reforma dissimulam a retomada do dualismo do ensino médio nas políticas educacionais brasileiras, com a preparação para o Ensino Superior para uns e formação para o trabalho para outros. Para o autor, na melhor das hipóteses, restarão os cursos tecnológicos mais curtos e específicos para os egressos da Formação técnica e profissional.

Na Reforma, há uma retomada clara do Decreto 2208/1997 no que concerne a EPT, que foi flexibilizada para ser organizada em módulo com sistema de crédito e terminalidade específica. Essa flexibilidade abre os horizontes para financiamento de intuições privadas através de convênios com escolas que ofertem a formação técnica e profissional, tanto de modo presencial quanto a distância (KUENZER, 2017)

Nesse contexto, perde-se o horizonte da Formação Omnilateral, e mais uma vez entra em cena o conceito de educação como mercadoria, no qual há o atrelamento dos objetivos das políticas educacionais as demandas econômicas e de mercado. A Educação Profissional e Tecnológica não mais será integrada ao Ensino Médio, ela substituirá parte do Ensino médio. A Lei 13415/2017 abre a possibilidade para uma qualificação para o trabalho com caráter de terminalidade, com certificados intermediários, o que poderá fragmentar e esvaziar a formação profissional, reduzindo-a a pura preparação para o mercado.

Com a nova Lei existe a possibilidade de uma exacerbação do caráter dual da educação brasileira, reservando para os alunos das classes dominantes um ensino de qualidade e para os de baixa renda o acesso a cursos técnicos focados em uma abordagem do processo ensino-aprendizagem evidenciados pelo utilitarismo e pragmatismo.

Levando-se em consideração que os sujeitos da etapa educacional do ensino médio são os alunos matriculados nas escolas públicas, oriundos das camadas populares, Motta e Frigotto (2017, p. 363) ressaltam que essa Reforma vem como um mecanismo para administrar a “questão social”, entendida como umas das “configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder”. Os autores ressaltam a influências dos Organismos Multilaterais que veem os pobres como empecilho para o crescimento econômico, criando instabilidades políticas que afetam a acumulação do capital.

Por isso as reformas são necessárias, para criarem condições necessárias para expansão do capital, administrando a grande massa de jovens da classe trabalhadora, condenando-os a um trabalho simples, em uma formação fragmentada que nega os fundamentos básicos das ciências que poderiam permitir o entendimento e domínio da realidade e sociedade humana e sua luta pela emancipação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Portanto as transformações do contexto político e econômico se refletem no mundo do trabalho e no sistema educacional brasileiros, passando a exigir adequações na organização curricular e na proposta pedagógica dos docentes e das Instituições educativas. O que se materializa por meio da ideologia da empregabilidade, que propaga que os problemas sociais, como o desemprego, não são coletivos e sim individuais. Nesse caso, é necessário que o sujeito se qualifique de acordo com as competências requeridas para o mercado em termos polivalência, flexibilidade e afetividade para atender todas as necessidades do seu empregador. Consequentemente as relações de poder e de classe são encobertas e instaura-se o senso comum da ideologia do capital humano, camuflando o fato que os desempregados, pobres ou subempregados tem uma “escolaridade precária por sua condição de classe explorada” (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

De acordo com a Teoria do Capital Humano a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico (VIANA; LIMA, 2010). Esse ideário perpassou o século XX e perdura até o atual, pois para o Capital é necessário a formação de um trabalhador que atenda suas necessidades produtivas e comerciais. De acordo com Motta e Frigotto (2017, p.358):

“A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade”

No entanto, para o autor a disseminação da ideia de investimento em capital humano para fomentar o desenvolvimento econômico e social é uma “ideologia, parcial e artificiosa”, pois nos poucos momentos da história de expansão do capital brasileiro a força de trabalho que mais gerou demanda foi para o trabalho simples e não o qualificado (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Nesse contexto, há um aprofundamento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica, fomentando uma escola calcada na divisão social do trabalho, com formação profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora e intelectual para os da classe dominante. Desse modo, para as camadas populares haverá uma preparação imediata para o mercado de trabalho com o modo de produção capitalista assumindo o lugar do todo e uma educação profissional de qualidade duvidosa, o lugar da formação humana.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: ALTERNATIVA PARA UMA EPT EMANCIPATÓRIA

Segundo a teoria marxiana, o trabalho constitui a própria essência do homem, pois trabalhar é específico do ser humano, é o que o diferencia dos outros seres vivos. Sua centralidade na vida humana é inegável. O trabalho é expressão e modelo de toda práxis humana - atividade transformadora consciente, criador e recriador da natureza, no qual estão fundadas a consciência, a linguagem e todas as relações sociais (MARX, 2011).

Sem trabalho, não há existência humana, pois é através dele que a humanidade garante sua sobrevivência. Mas, para trabalhar é necessário que o homem tenha conhecimento suficiente sobre a sua forma de produção, ou seja, é preciso que se saiba como produzir, quais elementos utilizar e para quais objetivos. É preciso que se aprenda como trabalhar e aqui nos deparamos com outro aspecto fundamentalmente humano, a educação.

Existe uma fundamentação histórico-ontológica na relação trabalho e educação, pois no processo de produção de sua vida material, o homem se educa e educa novas gerações. Dessa forma o trabalho e a educação se identificam em uma relação de reciprocidade, constituindo historicamente a própria humanização do homem, sendo a educação fundamentada no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

No modo de produção capitalista a divisão do trabalho e o avanço das técnicas de produção tornou imperativo a institucionalização do ensino e da escola, o que ocasionou a quebra da unidade da educação, que antes se identificava com o próprio processo de produção. Daí surgem dois tipos de educação: a educação da classe dominante, destinada a uma formação baseada em atividades intelectuais, e a educação da classe dominada que continuou ligada ao processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Ao trabalhar, o ser humano desenvolve uma atividade orientada para um fim, antes de pô-la em prática, ele imagina, planeja,

idealiza suas ações e objetivos, criando seus próprios valores e satisfazendo assim suas necessidades. O homem se torna histórico, pois constrói sua própria história através da produção de sua cultura, a qual é feita através do próprio trabalho. Dessa forma para se tornar homem, ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida e é justamente a educação que realiza esse papel. “É pela apropriação dos elementos culturais que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se fez humano-histórico” (PARO, 2010, p.25).

No entanto, o advento do modo capitalista de produção tornou o trabalho, expressão da práxis, em apenas um meio de existência, um dos componentes de produção econômica e a educação foi reduzida aos métodos e técnicas necessárias para qualificação dessa força de trabalho para produção e reprodução do capital.

Assim, os processos educativos, principalmente os institucionais, estão subordinados aos interesses do capitalismo contemporâneo e tendem a contribuir para continuidade dessa lógica marcada por um contexto de profundas desigualdades sociais e exploração humana. Nessa ótica de formação para inserção no mercado de trabalho ou para a empregabilidade, o espaço para discussão e tomada de consciência dos aspectos contraditórios do sistema capitalista é reduzido, ou como acontece na maioria dos casos, é abolido do currículo escolar.

Nesse contexto, Frigotto (2003) ressalta que não podemos fechar os olhos para a relevância da educação para a inserção no mundo do trabalho, porém, não devemos minimizar o direito a educação, apenas ao treinamento para o atendimento as necessidades do mercado de trabalho, em um viés economicista. É preciso pensar uma educação e uma escola voltadas para emancipação e transformação social.

De acordo com Gramsci (1978), a escola para transformação social deve ser calcada no trabalho como princípio educativo, não no sentido de preparar para o mercado de trabalho, mas no

sentido de trabalho como práxis e humanização. Para isso, o autor prega a necessidade de uma Escola Unitária e Totalitária sem dicotomias entre trabalho intelectual e manual, teoria e prática e única para todas as classes sociais. O objetivo principal dessa escola é construir a autonomia intelectual e a consciência política dos educandos, em um processo educacional relacionado a todas as esferas da vida, no qual a educação se constitui a partir de uma rede de relações entre várias instituições.

Para Mészáros (2005) a escola é um espaço fundamentado nas contradições da produção das relações sociais do sistema societal do capital e devido a isso possui vários limites que impedem o avanço da socialização de um conhecimento que forneça ao indivíduo autonomia intelectual, cultural e uma consciência política. Mas para o autor, outro mundo é sim possível e também necessário, sendo que sua ideia principal de uma educação para além do capital se baseia na universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto realizadora. Para isso, é preciso se desconstruir e reconstruir a escola e a sociedade simultaneamente

Além disso, Meszáros (2004, p.52) enfatiza também que o papel da participação - como “exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos” - e a solidariedade são requisitos fundamentais para o êxito da emancipação da sociedade.

Gramsci (1991) enfatiza que todos os homens são filósofos, porque todos têm a capacidade de se inserir na sociedade, não de uma forma passiva, mas transformando sua própria realidade, pois todos são capazes de elaborar uma concepção de mundo. Nessa perspectiva, na escola unitária, que tem o trabalho como princípio educativo, haveria a produção de um conhecimento para o desenvolvimento de um sujeito consciente, crítico e capaz de transformar sua realidade, um filósofo de acordo com Gramsci.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A “nova” Reforma do Ensino Médio surge em um momento de importantes disputas hegemônicas no campo político e econômico brasileiro, com um forte viés neoliberalista, retomando o contexto da década de 1990, no qual, por meio do Decreto 2208/1997 a EPT tinha uma organização curricular própria e independente do ensino médio, focada nas demandas do mercado de trabalho. Assim sendo, a Lei 13415/2017 está voltada para responder as demandas da etapa vigente de acumulação flexível, de modo que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sofre uma reformulação para atender as exigências da reestruturação produtiva formando trabalhadores polivalentes, flexíveis e competentes.

Nesta perspectiva o que se oferece aos alunos é uma educação concebida como mercadoria, deformada, fetichizada e alienada, pois desconsidera a totalidade do contexto social, político, cultural e econômico e a ênfase recai sobre projetos orientados pelas necessidades de acumulação e expansão capitalista, cuja qualidade se torna resultado de uma competitividade e uma boa avaliação nos padrões que são considerados aceitáveis por grupos empresariais nacionais e internacionais e agências multilaterais.

Essa concepção de educação não pode ser considerada realmente de qualidade, pois na sua própria gênese já foi desqualificada, já que se ancora em padrões de exploração do sistema societal do capital e de exclusão de uma educação dual no qual qualidade educacional, na verdade torna-se sinônimo de diferença, pois se anteriormente se vinculava educação a igualdade de oportunidades e desenvolvimento, hoje a educação- mercadoria da sociedade capitalista, está mais voltada para empregabilidade e competitividade, isto é, proporcionar ao indivíduo o mínimo de conhecimentos necessários para que o mesmo crie suas próprias oportunidades de trabalho no mercado.

Nesse contexto, um horizonte para uma Formação emancipatória na EPT seria o trabalho como princípio educativo, en-

tendido em seu conceito amplo no qual o processo educacional estaria associado a todas as esferas da vida social, não em uma escola dual, mas uma escola sem dicotomias entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, ação pedagógica e ação política e principalmente sem dicotomia entre as classes sociais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil:

Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho Para O Passado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, June 2017

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma Do Ensino Médio No Contexto Da Nova Ordem E Progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, June 2017

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade Do Ensino Médio No Contexto Da Nova “Ordem E Progresso”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, June 2017.

FRIGOTTO, G . Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Boletim Técnico do SENAC nº 25, maio/ago. 1999.

_____. Teoria e Práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67- 82, 2009.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, R. A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A.Z. Trabalho E Escola: A Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 38, n. 139, P. 331- 353, 2017.

MANACORDA, M.A. Marx e a Pedagogia Moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001. 198p

MESZÁROS, Istvan . O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. Para Além do Capital. 3ªed. Boitempo, 2009

_____. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas , v. 38, n. 139, p. 355-372, June 2017

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de Educação*, v. 12, n. 34., p. 152-165, 2007.

SILVA, Camila C., GONZALEZ, Marina, BRUGIER, Sacavone Y. OMC em foco: a comercialização da educação na América latina. In:

HADDAD, S. (org). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-124.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. Interações (Campo Grande), Campo Grande , v. 11, n. 2, p. 137-148, Dec. 2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

Orley Olavo Filemon¹

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado dos estudos e pesquisas que estamos desenvolvendo no Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sobre Educação Integral no Brasil e em Goiás. Estes trabalhos têm por finalidade analisar a proposta de implantação de Educação Integral no Ensino Médio em Goiás; mais especificamente, nas escolas públicas da rede estadual de ensino, com base na nova Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017. Utiliza-se como metodologia a pesquisa documental e análise de conteúdo. Busca-se também evidenciar as implicações do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro – ProEMI/JF e do Programa Novo Futuro, ambos desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás – SEDUCE/GO, na implantação dos Centros de Ensino Médio em Período Integral – CEPIs e seus desdobramentos enquanto políticas públi-

1 Mestre em Geografia pela UFG, doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da PUC-GO, professor da UEG - Campus ESEFFEGO, e professor da SEDUCE – Goiás. Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Email: orleyfilemon.filemon@hotmail.com

cas de Educação Integral. É uma proposta que se apresenta como alternativa às práticas pedagógicas vigentes, mas que, de acordo com a pesquisa feita, mostra-se que ela não tem nada de inédito, apenas prolonga a permanência dos alunos na escola.

O objetivo deste trabalho é analisar a proposta de implantação de educação integral no ensino médio nas escolas públicas estaduais de Goiás a partir da reforma do ensino médio, aprovada pelo congresso nacional, que deverá ser implementada em todo território brasileiro no ano de 2018.

Para desenvolver esta análise, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental, pois a “análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), além da análise de conteúdo, em que tentou-se compreender os sentidos explícitos e implícitos constantes dos documentos e nos discursos oficiais, nos textos das Leis e nos programas do governo federal e estadual que tratam a temática.

Busca-se, analisar as relações que se estabelecem entre o que se tem hoje na legislação brasileira que normatiza o Ensino Médio no que concerne escolas de tempo integral, os programas de educação integral que o governo de Goiás, por meio da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE/GO, está desenvolvendo atualmente, e a concepção de educação integral.

Inicialmente, apresentamos um breve histórico do Ensino Médio no Brasil e as reformas que ele sofreu. Em seguida, apresentamos o texto da Lei n.º 13.415 de 2017, com ênfase na parte que versa sobre Educação em Tempo Integral. Como nosso objeto de estudo será educação integral, optamos por este recorte na lei, pois assim teremos mais objetividade nesse estudo. Simultaneamente, fazemos análise das mudanças provocadas na LDB Lei n.º 9394/96 pela Lei n.º 13.415/2017. Posteriormente, apresentamos os programas de educação integral da SEDUCE/GO e

suas implicações e impactos no desenvolvimento de políticas de educação para o ensino médio.

Por fim, as considerações (não finais) são apresentadas, e sinalizamos alguns aspectos que devem alimentar os debates e os embates em torno da concretude do Projeto de escola de tempo integral para o ensino médio em Goiás.

ENSINO MÉDIO: CARACTERIZAÇÃO E SUA HISTÓRIA

O Ensino Médio no Brasil, organizado e com caráter propedêutico, teve seu início com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1836. Nesse período, a educação assumia um caráter elitista e de distinção social, com capacidade de dar *status* àqueles que tinham acesso à escola. Apenas os filhos das famílias ricas da aristocracia tinham acesso a educação. Essa característica elitista acompanha a educação brasileira até os dias atuais, e ter essa compreensão é fundamental para entender a realidade da educação básica no Brasil contemporâneo.

Antigamente, a função primordial da educação em nível médio era de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, fora do país, ou àqueles que já existiam no Brasil. O ensino profissionalizante praticamente era inexistente.

Por muito tempo, o Ensino Médio (secundário) estava restrito aos Liceus nas capitais dos estados, que eram direcionados aos alunos (homens). As escolas normais, por outro lado, eram direcionadas às mulheres, e eram reservadas às elites aristocráticas e latifundiárias; ou seja, a escola era para poucos. Só estudavam os filhos da classe dominante.

A estrutura econômica e social... baseada em grandes propriedades e na família patriarcal que se caracterizava como latifundiária, escravocrata e aristocrática teve profunda influência na organização do poder político econômico e cultural do país. (GONÇALVES, 2005, p. 20).

Essa realidade da educação brasileira perdurou até as primeiras décadas do século XX. Isso mostra a relação direta que existe entre modo de produção, ou melhor, a reestruturação produtiva e o desenvolvimento da educação no Brasil. Fica evidente essa relação, pois a economia brasileira neste período era baseada na agroexportação; ou seja, era uma economia rural sustentada pelo trabalho escravo, sendo a sociedade caracterizada por uma minoria rica que mandava e tinha acesso aos bens de consumo e à educação. Dessa forma, a educação era restrita e seletiva.

Diante da nova realidade que a sociedade brasileira viveu, principalmente com as transformações econômicas e políticas advindas da consolidação do sistema capitalista no mundo e no Brasil, a educação também passou por grandes transformações; ou melhor, passou por muitas reformas, principalmente no Ensino Médio. Neste sentido, Kuenzer destaca que “a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico” (KUENZER, 2000a, p. 13).

Após apresentar esse breve resgate histórico do Ensino Médio no Brasil, foi possível identificar algumas reformas marcantes na caracterização dessa etapa de ensino, que são apresentadas a seguir.

A Reforma Benjamin Constant (1890-92) tinha a intenção de proporcionar aos estudantes brasileiros condições de ascensão ao ensino superior. Também propôs mudanças curriculares no Colégio Dom Pedro II; introduziu a laicização da educação pública; favoreceu a expansão dos colégios privados (confessionais na sua maioria).

A Reforma Francisco Campos foi a primeira reforma em nível nacional, instituída pelo Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, a partir do qual seria criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa reforma criou uma organização para o ensino secundário no Brasil ao estabelecer várias medidas para esse nível de ensino, como o aumento do número de anos do curso se-

cundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, o sistema de avaliação discente regular, e também criou os cursos complementares.

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) foi criado com a proposta de uma educação mais ampla para a sociedade. Surgiu de um grupo de renovadores da educação, denominados como “pioneiros” que lutavam por uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. O movimento propunha que o governo organizasse um plano geral de educação nacional e defendia a bandeira da escola integral em oposição às escolas existentes naquele período. O Manifesto teve grande representatividade na renovação da educação brasileira. Os pioneiros buscavam levar o Brasil à modernidade, ao progresso, tirando o país do atraso pela via da educação. De acordo com Xavier,

O manifesto pode ser visto como um lugar de memória da educação republicana na medida em que opera a legitimação do grupo que o assinou e promove, em nível do discurso, a validade do projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano (XAVIER, 2002, p. 3).

A Reforma Capanema (1942) foi uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, enquanto o ensino profissionalizante era dirigido para as classes populares. Na verdade, essa Reforma se constituiu pela instituição de Leis Orgânicas do Ensino entre os anos de 1942 e 1946, sendo o Decreto/Lei Orgânica do Ensino Secundário n.º 4.244/1942 o que sistematizou e organizou o ensino secundário em dois ciclos, sendo o ginásial em quatro anos, e o colegial em três anos. Esses cursos eram divididos em científico e clássico, ambos com duração de três anos. Assim nasce a dualidade do Ensino Médio: de um lado, o ensino propedêutico, com conhecimentos

que proporcionassem o desenvolvimento humanista e cultura geral, que era destinado aos alunos do ensino primário e secundário, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso nos cursos superiores; e, do outro lado, o ensino profissionalizante, voltado para a formação profissional com cursos de agro-técnico, técnico comercial e industrial, e curso normal. Esses cursos não davam acesso aos cursos superiores e seus conhecimentos eram voltados ao campo específico do trabalho. Para Kuenzer,

Esta separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma Taylorista/Fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se completa com a criação dos cursos do SENAI, 1942, e SENAC em 1946, pela iniciativa privada. (KUENZER, 1997, p. 14)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, trouxe uma nova estruturação para o Ensino Médio: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Estes englobavam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal). A LDB 4024/1961 representou um grande avanço para a educação brasileira, pois foi criada especialmente para regulamentar o sistema de ensino no Brasil, regulamentando os conselhos de educação, exigência de formação mínima para professores, estrutura curricular, ensino religioso, entre outras providências.

A Lei n.º 5.692/1971, promulgada pelo governo militar, reformulou o ensino de 1º e 2º graus, instituindo o 1º grau em 8 anos, fundindo o primário e o ginásial em um só curso e o 2º grau em 3 anos. Também extinguiu o exame de admissão que era feito para entrar no ginásial. Outro ponto importante desta lei foi tornar o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante, dando um caráter de terminalidade ao 2º grau, com a intensão de levar os

estudantes concluintes desse nível de ensino diretamente para o mercado de trabalho. De acordo com Pinto,

Tudo indica que o objetivo por trás desse novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar emplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas (PINTO 2002, p. 55).

Diante de tudo que foi exposto nessas reformas, com a re-democratização do país nos anos 1980, e com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, a educação brasileira passa a ter um novo desenho e função, principalmente o Ensino Médio. Foram introduzidas muitas mudanças e novas diretrizes estabelecidas como resultado da consolidação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Essas transformações ampliaram a oferta da educação em nível médio e trouxeram outras implicações para a educação brasileira que serão discutidas posteriormente.

ENSINO MÉDIO SEGUNDO A LEI N.º 13.415/2017

O debate atual sobre essa etapa da educação básica tem sido colocado a partir de questionamentos sobre as suas finalidades e concepções que, mesmo a partir da discussão crítica sobre a dualidade da formação propedêutica e profissional desde a década de 1980, ainda são entraves e campo de disputas. A reforma aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo atual presidente do Brasil apresenta um viés economicista e mercadológico predominante, voltado para uma formação superficial e técnica, aumentando a dualidade entre ensino propedêutico, de formação ampla e humanística para os ricos, e ensino técnico, de formação restrita e mecânica para os pobres. A reforma ainda causa desqualificação

dos profissionais da educação, retiradas de disciplinas, entre outras mudanças, que foram e são objetos de muitas críticas.

Analisando particularmente a educação integral na nova reforma do Ensino Médio, que é o nosso objeto de estudo neste trabalho, apresentaremos o texto da Lei n.º 13.415/2017, que traz as propostas de alterações na LDB Lei n.º 9394/1996 no que concerne a educação Integral e tempo integral, já com análise dos conteúdos, comparando também como era na LDB n.º 9394/1996 e como fica com a nova Lei.

2.1 LEI N.º 13.415/2017

Esta nova reforma do ensino médio traz muitas mudanças no ensino brasileiro e, de acordo com o ministério da educação – MEC, é uma ação afirmativa de implantar políticas públicas que devem impactar na qualidade do ensino médio e responder as demandas sociais que os estudantes tanto querem. Porém, o que se verifica no presente estudo é que tais mudanças tem o propósito de aumentar a dualidade do ensino em propedêutico e profissional e contribuir de forma mais enfática na formação do estudante para o mercado de trabalho. Outro fator importante que a lei traz é a implantação das escolas de tempo integral para o Ensino Médio, que, da forma como estão sendo propostas, serão apenas escolas de jornada ampliada, não representando formação integral para os alunos. Em seguida, apresentaremos os artigos desta lei que estão diretamente relacionados com a temática da educação integral.

Art. 1º O art. 24 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24.....
.....

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para

o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

.....
.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Percebe-se o aumento significativo da carga horária mínima para o ensino médio, que poderá ter até 1400 horas, sendo 7 horas diárias se forem 200 dias letivos, porém a lei não determina quantitativos de dias letivos. Para tanto, os legisladores usam o argumento de que o PNE Lei n.º 13005 já apresenta em seus objetivos e metas esse aumento. Ademais, esse é o único momento em que o PNE é citado. Utilizam a Meta 6 do PNE que prevê a oferta de educação em integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) de educação básica. Para isso acontecer, seriam necessárias ações que o próprio PNE apresenta como estratégias que se contrapõem ao que está previsto nessa lei.

Outro aspecto a ser lembrado é a Emenda Constitucional n.º 95 que congela os gastos com educação. Mesmo que essa lei apresente um programa de fomento da implantação de Escolas de Tempo Integral por 10 anos (na MP n.º 746 o tempo era de 4 anos) por parte do governo federal aos estados, não há garantia de que esses recursos serão suficientes e que chegarão de fato às escolas. Educação Integral de tempo integral é cara. Por fim, com a proposta de retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia, essenciais na formação humanística dos alunos, não é permitido chamar este

modelo de educação integral, pois a formação dos alunos ficará deficitária no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Art. 3º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I. linguagens e suas tecnologias;
- II. matemática e suas tecnologias;
- III. ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV. ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 6º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

O artigo 35-A foi acrescentado à LDB n.º 9349/96 com o objetivo de determinar uma política educacional curricular que seja comum a todas as escolas de educação básica do país, por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; que, no caso do ensino médio irá determinar todos os itinerários formativos que o aluno poderá optar para sua formação e também sobre o currículo que a educação integral poderá efetivar enquanto proposta curricular para as escolas de tempo integral.

A intenção é de ter um currículo único para todos os estudantes do país. Embora apareça nos discursos oficiais do governo como uma forma de diminuir a desigualdade educacional no país,

essa intenção pode ter efeito o contrário, ou seja, pode haver uma acentuação das desigualdades educacionais que já são grandes. Não é possível padronizar o conhecimento em regiões tão desiguais e com realidades tão diferentes como no caso do Brasil. Outro aspecto importante é a forma como esta reforma está sendo construída, sem o verdadeiro debate e sem acatar as sugestões dos especialistas e professores que participam da sua elaboração nos estados. Da mesma forma, podemos dizer que a BNCC não garante o direito à educação nem à diversidade, pois ela engessa o conhecimento que vem pronto, desmerecendo a realidade e a diversidade do país.

Além disso, as avaliações em larga escala, exames como o ENEM, serão direcionados por essa Base. Dessa forma, os docentes ficam condicionados a desenvolver seu processo de ensino-aprendizagem atrelados à BNCC, retirando a autonomia, criatividade e respeito à diversidade da escola e do professor. Ainda fica reduzida a carga horária destinada à BNCC, que agora poderá ser de até 60% da carga horária total nos três anos do Ensino Médio, com o máximo de 1800 horas. A LDB atual exige 75%. Isso implica que nas escolas de ensino regular serão 1800 horas destinadas à BNCC, de modo que serão 1000 horas anuais e 3000 horas no final dos três anos do Ensino Médio; mas nas escolas de tempo integral serão 1400 horas anuais, totalizando 4200 horas nos três anos. Assim, a carga horária será de 42,9% da BNCC para ser trabalhada nessas escolas de tempo integral. Dessa forma, as disciplinas de Sociologia, Filosofia e outros conteúdos serão reduzidos ou até mesmo não contemplados. Com isso, não teremos uma educação integral de verdade. Fica explícita a obrigatoriedade das disciplinas de Língua portuguesa, matemática e língua inglesa, evidenciando o caráter instrumental dessa proposta curricular e de preparação para os testes padronizados.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de até dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I. identificação e delimitação das ações a serem financiadas
- II. metas quantitativas;
- III. cronograma de execução físico-financeira;
- IV. previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Os demais artigos, do 14 ao 20, também versam sobre a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trazendo principalmente orientações técnicas sobre a transferência de recursos da União para os estados e Distrito Federal, transferência via FNDE, acompanhamento do apoio financeiro, prestação de contas dos estados e Distrito Federal junto ao Tribunal de Contas da União, acompanhamento e controle social sobre a transferência e aplicação de recursos e, por fim, a dotação orçamentária do FNDE para ser utilizada na implementação das escolas de Tempo Integral de Ensino Médio. Dessa forma, faço a opção de fazer análise de todos os artigos juntos, pois eles tratam da mesma temática.

Estes artigos têm por objetivo normatizar a implantação de políticas públicas para escolas de ensino médio de tempo integral para todo o Brasil sem considerar a diversidade local, as desigualdades regionais e, por não apresentarem uma proposta de forma-

ção integral do sujeito onminilateral² (homem completo, integral em todas as suas dimensões), não apresentam uma proposta de educação integral.

A proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral para o Ensino Médio, que é apresentada nesta lei, parece ser progressista, mas, na verdade, é um discurso falacioso, pois ela se apresenta ou se denomina de “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, mas tem características de programa com objetivos claros e tempo determinado (agora dez anos). Outro aspecto importante é que essas escolas não serão para todos, pois terão regras definidas pelo ministério da Educação, estabelecendo quais escolas poderão ser de tempo integral, como receberão os recursos financeiros e quantas serão atendidas.

Quanto ao repasse de recursos que será de dez anos considera-se, um avanço, mas isso é pouco, pois com a Emenda Constitucional n.º 95/2016, ficam congelados os gastos com Educação, Saúde e outros serviços públicos por 20 anos e os Estados também seguirão nessa direção. E depois deste período de ajuda do Governo Federal, como serão financiadas essas escolas? Outro fato interessante é que o Ministro da Educação, Mendonça Filho, em entrevistas e conversas informais, diz que o governo destinará um bilhão e meio de reais para atender 500 mil alunos nas escolas em Tempo Integral de Ensino Médio por ano. Todavia, esses recursos são insuficientes, haja vista que no ano de 2016 o custo por aluno foi de R\$ 3.561,74. Isso mostra que o governo gastou esse valor por aluno na Educação Básica e a qualidade da educação não avançou.

Com essa intenção de gastar um bilhão e meio de reais, esse valor representa 3 mil reais por aluno, ficando R\$ 561,74 abaixo do que foi gasto em 2016. Haverá capacidade e qualidade na implantação desses escolas de tempo integral com esse valor?

2 [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

Corre-se um sério risco de aumentar a precarização e diminuir a qualidade das escolas de Ensino Médio que seguirem esse modelo.

Outro fator importante para nossa análise é que depois de dez anos os Estados, com seus respectivos sistemas de ensino, devem assumir toda responsabilidade na implantação dessas escolas, tanto na parte físico-financeira, quanto na parte pedagógica (definição do currículo) e na parte administrativa. Será que eles terão condições de assumir essa responsabilidade? As propostas mais recentes de reforma do Ensino Médio no país mostraram que elas não conseguiram melhorar a qualidade do ensino. Tivemos vários programas, como o Ensino Médio Ressignificado, o Novo Ensino Médio, o Ensino Médio Inovador, todos com esse caráter de reformar o Ensino Médio, mas nenhum teve êxito. Será que agora, com essa reforma autoritária cheia de contradições e com poucos recursos financeiros, acontecerá uma reforma bem sucedida, ainda mais pensando em qualidade pelo viés da educação integral?

OS PROGRAMAS DA SEDUCE/GO PARA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

O governo de Goiás, por meio da SEDUCE/GO, desenvolve dois programas educacionais que têm a função de implementar, supervisionar e executar as políticas educacionais de educação de tempo integral, e que são voltados exclusivamente para os estudantes do ensino médio, atendidos atualmente em 41 escolas. Estes dois programas da SEDUCE/GO são o Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro – ProEMI/JF e o Programa Novo Futuro.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/PROJETO JOVEM DE FUTURO - PROEMI/JF

O ProEMI/JF tem a função de fortalecer as propostas curriculares em todas as escolas de Ensino Médio a fim de oferecer

e garantir formação integral aos estudantes com ações inovadoras. O programa foi instituído pela portaria n.º 971/2009. É um programa do governo federal em convênio com os Estados e com o Distrito Federal.

A sua implantação no Estado de Goiás teve início no ano de 2012, em parceria com o Instituto Unibanco. Naquele ano, contou com a adesão de 180 escolas. Hoje, todas as escolas de Ensino Médio de Goiás participam do programa.

O Programa tem como base a capacitação do grupo gestor e de integrantes da própria comunidade escolar para a criação de um plano de ação que deverá ser executado. Todas as escolas participantes recebem recursos Federais através do PDDE/ProEMI para sua elaboração, implantação, monitoramento e avaliação de um plano de três anos, com autonomia na escolha das estratégias mais adequadas e na destinação dos recursos, que devem ser utilizados segundo alguns critérios:

- Mínimo de 20% em incentivos aos professores (capacitação, fundo de apoio, premiação, etc.);
- Mínimo de 20% em incentivos para os alunos (monitoria, fundo de apoio, material didático, manutenção de equipamentos, etc.);
- Máximo de 40% em melhorias da infraestrutura (pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamentos, etc.).

Isto é, de acordo com o discurso oficial, mas que, na verdade, tem claro objetivo de dar resultado nas avaliações externas, pois a maioria dos recursos são previamente determinados pelas equipes da Superintendência de Ensino Médio da SEDUCE/GO e são supervisionados pelas Subsecretarias Regionais de Ensino da SEDUCE/GO. O ponto positivo do programa é o aporte de recursos que chegam diretamente às escolas, que ajudam muito na manutenção e aquisição de equipamentos; mas, mesmo assim,

existe uma forte pressão nos gestores para direcionar os recursos para melhorar os índices de aprovação, além de melhorar as avaliações externas e reduzir a evasão. Isso é feito para melhorar as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A SEDUCE/GO também apresenta o discurso de que o programa contribui na indução de uma política de educação integral para o Ensino Médio, coisa que não acontece, ficam com poucas ações que não ajudam nesse propósito.

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado é que em Goiás este programa é desenvolvido em parceria com a fundação Unibanco; ou seja, com uma empresa privada, com fins economicistas, voltados para o mercado de trabalho. Isto evidencia abertamente qual é a proposta de ensino que o atual governo tem para a educação em Goiás.

PROGRAMA NOVO FUTURO

O programa Novo Futuro foi criado pela SEDUCE/GO exclusivamente para implantar as escolas de tempo integral no Ensino Médio, que em Goiás receberam a denominação de Centros de Ensino Médio de Período Integral – CEPI. Esse programa visa a ampliação do tempo escolar com qualidade para atender os estudantes do Ensino Médio na perspectiva da formação para a cidadania, solidariedade e qualificação para o trabalho em acordo com a LDB n.º 9394/1996. Os CEPIs foram criados pela estadual Lei 17.920/2012.

As escolas do programa Novo Futuro iniciam suas aulas às 7h30, possuem três refeições diárias e terminam suas atividades às 17h, perfazendo um total de 45 aulas semanais, mesclando um currículo inédito em Goiás, constituído por um núcleo básico e um núcleo diversificado. O programa tem por função principal estruturar os CEPIs e garantir a implantação e funcionamento dos mesmos. No ano de 2013, foram criados 15 CEPIs em Goiás, sendo 08 em Goiânia e os outros 07 no interior do estado. Em 2014, houve um aumento no número de CEPIs para 22, mas em Goiânia um

CEPI fechou por falta de alunos. Em 2017, foram criados mais 22 CEPIs, sendo 04 em Goiânia e os demais no interior do estado. Atualmente (2017), Goiás possui 41 CEPIs em funcionamento.

Outro ponto importante a ser esclarecido é que estes CEPIs de Goiás seguem todas as orientações pedagógicas e administrativas do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE Brasil de Pernambuco, com preceitos e princípios de empresas privadas. No discurso oficial é uma empresa sem fins lucrativos que tem a missão de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, através da aplicação de inovação, método e gestão, na formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva.

Os recursos destinados à essas escolas é um outro aspecto que deve ser esclarecido, pois são muitos recursos destinados às escolas de tempo Integral que não tem transparência nos seus gastos. Ou seja, a prestação de contas é camuflada, visto que a parceria entre a SEDUCE/GO e o ICE-Brasil têm custos que não são apresentados ou divulgados, principalmente na consultoria que ele presta na formação de gestores, professores e alunos. Percebe-se também que o referido instituto tem uma perspectiva de formação integral voltada exclusivamente para a formação do estudante para o mercado de trabalho, mais uma vez, denunciando de forma contundente o rumo que segue o ensino em Goiás, qual seja, formar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Outra característica importante são as ações e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos CEPIs. Podemos afirmar que estes centros apresentam características de escola de tempo integral, mas não oferecem educação integral. A lei estadual 17.920/12 certifica restritamente o caráter de atendimento em horário estendido dessas unidades, ou seja, o aluno deve permanecer o dia todo na escola.

Assim, é importante refletir sobre a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral, mas que não implica, necessariamente, em uma qualidade de ensino esperada. Em outras palavras, a ampliação

do tempo escolar não garante um ensino qualidade, nem mesmo uma educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio Lei n.º 13.415/2017 não representa avanço, pelo contrário, ela traz ameaças e retrocessos, com destaque para a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional, notório saber, e a organização curricular que tem, novamente, o discurso da qualidade, mas que traz em seu sentido um reducionismo do currículo. Outro ponto contraditório apresentado pela Lei n.º 13.415/2017 é a implantação das Escolas de Tempo Integral, em que o governo propõe um apoio administrativo e financeiro por dez anos e com recursos menores do que são gastos atualmente nas escolas. Além de propor uma parceria com empresas e empresários, de modo que a gestão será compartilhada, mas os fundos serão totalmente públicos.

O governo de Goiás, por meio da SEDUCE/GO, implementa os Centros de Ensino de Período Integral com os seguintes objetivos: garantir ao aluno não só o direito de aprofundamento e de acompanhamento em seus estudos, como também a vivência de atividades contextualizadas e interdisciplinares, oportunizando o tempo escolar ampliado, para o refinamento das habilidades e competências, tais como: compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações problemas, sintetizar, e, sobretudo, garantir a apropriação das habilidades comuns a todas as áreas do conhecimento. Para isso, os centros utilizam como estratégias de ensino o protagonismo juvenil, práticas de laboratório, avaliação semanal, preparação pós-médio, estudo orientado, projeto de vida e disciplinas eletivas.

Mas o que se verifica é que a implantação de CEPs na rede estadual de ensino em Goiás tem e continua tendo a preocupação de ampliar o tempo de ensino dos alunos, ou seja, apenas de ampliar a jornada escolar. Percebe-se que os CEPs não se

apresentam como alternativa à escola pública de turno regular, e sim como complemento desta escola, à medida que não propõem mudanças significativas na estrutura pedagógica. Podemos fazer tal afirmativa a partir da matriz curricular, que é a mesma do Ensino Médio Regular, formada por disciplinas do núcleo básico comum, disciplinas do núcleo diversificado e disciplinas eletivas. A matriz curricular demonstra que não há mudança significativa nos CEPs, é a mesma escola com as mesmas práticas, mas com uma dinâmica diferente, com mais tempo de permanência do aluno na escola.

O que se identifica pelos nossos estudos e pesquisas até o momento é que nos CEPs em Goiás não há mudança impactante na estrutura pedagógica, administrativa e na infraestrutura. Existem, evidentemente, as mesmas práticas adotadas nas escolas de ensino regular de tempo parcial, com dinâmicas diferentes e acréscimo de algumas disciplinas, seguido pelo aumento da permanência do aluno na escola. Estes elementos atrelados não são capazes de alterar profundamente as relações preestabelecidas no ambiente escolar.

Goiás segue a mesma direção de muitos Estados, e do próprio MEC, que buscam ampliar o debate sobre o tema “Educação de Tempo ou Período Integral” como proposta para melhorar a qualidade da educação, ou como política de governo, que não efetivam políticas que proporcionam educação integral de fato, mas sim escolas de tempo integral, ou seja, jornada ampliada.

Assim, para que efetivamente as Escolas de Tempo Integral com educação integral cumpram sua finalidade, compete ao Estado efetivar políticas públicas que tenham como concepção de Educação Integral a formação integral do sujeito na perspectiva onnilateral, e que essas escolas desenvolvam ações político-pedagógicas para que, de fato, elas sejam instrumentos de transformação social, que formem cidadãos críticos quanto ao modo de pensar, agir, sentir e atuar.

REFERÊNCIAS

ANPED, *Reforma de ensino médio do (des) governo de turno*: decreta-se um escola para os ricos e outra para os pobre – Gaudêncio Frigotto. 2016. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - *Censo Escolar da Educação Básica 2013*, Brasília - DF, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. _____ . *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Resolução CEB n.º 3*, de junho de 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>.

_____. *Lei N.º 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. *Para a onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em 25 de Junho de 2016.

_____. *Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n.º 81, 2002a.

COELHO, Lígia Marta C. C. *Escola Pública de Horário Integral*. Revista Presença Pedagógica, maio /1997.

_____; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, L. F. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* Campinas: CEDES. *II Seminário de Educação Brasileira*, 2011.

FERRETTI, Celso João; Vianna Cláudia Pereira; Souza Denise Trento de. *Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na Rede Estadual de São Paulo*. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 76, fev./1991. p.5-17.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*, São Paulo, Editora Olho d'Água, 1995.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás T. *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. *Programa Novo Futuro*. Disponível em <<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/SuperintenciasGerenciasdeEnsino/Programa-NovoFuturo.aspx>>. Acesso em 02 de Maio de 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. *Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem de Futuro – ProEMI/JF*. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/SuperintenciasGerenciasEnsino/Programa-EnsinoMédioInovador.aspx>>. Acesso em 02 de Maio de 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação, /SEDUC. *Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral – julho/2006*.

_____. Secretaria de Estado da Casa Civil. *Lei 17.920 de Criação dos Centros de Ensino em Período Integral, de 27 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm>. Acesso em: 02 de Maio de 2017.

GONÇALVES, Antonio Sérgio e PETRIS, Liliane. *Escola de Tempo Integral - A construção de uma proposta*, 2006. Acesso em 13 de Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>.

GUARÁ, Maria F. Rosa. *É imprescindível educar integralmente*. Cadernos Cenpec: Educação Integral, n.º 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

ICE Brasil. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/Goias>>. Acesso em 04 de Abril de 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. CADERNOS DE PESQUISA, v.46, n.159 p. 38 – 62. Jan/mar. 2016.

LIMONTA, Sandra Valéria & SANTOS, Lívia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane Martins dos. (Orgs.). *Educação Integral e Escola Pública de tempo integral*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 39-70.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos de Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, K. *O Capital. Crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultura Ltda., 1996.

MOTA, Silvia Maria Coelho. *Escola de tempo integral: da concepção à prática*. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminar/trabalhos/eixo_tematico1/escolade_tempoint.pdf>. Acesso em 05 de Maio de 2017.

PARO, V. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). *Organização do Ensino no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 51-76.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Travessias*. 1. ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2013. v. 1000. 200p.

TEIXEIRA, Anísio. *A Pedagogia de Dewey*. In: Dewey, John. *Vida e Educação*. Tradução Henry Suzzallo, 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. *Educação não é privilégio*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. *O defensor da escola pública na teoria e na prática*. Rio de Janeiro. REVISTA NOVA ESCOLA, Escola e Família, Edição nº78, dez/2004.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA

Dyonis Rodrigo Fagundes¹; Gisele Gomes Avelar Bernardes²

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce dos resultados de estudos teóricos – bibliográficos sobre a gestão democrática e participativa nas escolas públicas brasileiras. O mesmo tem como objetivo analisar as formas com que ocorrem a gestão nas escolas públicas visto compreender os motivos que levam a gestão democrática e participativa ser tão questionada. Sabendo que a gestão democrática e participativa exige um trabalho pedagógico, burocrático e administrativo, com ações coletivas, que engloba os membros de todos os segmentos da comunidade escolar como pais, alunos, profes-

-
- 1 Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em História, cultura e Região pela Universidade Estadual de Goiás. Professor da educação básica em Goianésia pela SEDUCE. Email: dyonis_rodrigo@hotmail.com.
 - 2 Doutoranda em Educação pela UFG/FE – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Professora na Educação Superior – UEG – Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Goianésia e professora na Educação Básica – Goianésia. Membro do grupo de Pesquisa GEaD/UFG. E-mail: giseleavelar@yahoo.com.br

sores e comunidade, é que partimos da seguinte problemática: O que impede as instituições escolares da rede pública de praticar a gestão democrática e participativa? Por meio de pesquisas bibliográficas, o artigo será iniciado com um breve histórico dos modelos de gestões que ocorreram anteriormente nas escolas públicas no Brasil, onde o ensino era praticado com modelos tradicionais e autoritários. O assunto em debate é abordado constantemente e discutido ao longo da história da educação, o que torna relevante seu estudo na atualidade. A Pesquisa é fundamentada nas obras de Gadotti (1994); Paro (2001); Lück et al (2005); Justus (2007); Pires e Rodrigues(2008); Silva (2014); Menezes (2017 dentre outros. Uma gestão embasada em princípios democráticos e participativos é assegurada em lei (Constituição Federal de 1988, Título VIII, Capítulo II, Seção IV), e abre novos caminhos e pensamentos na comunidade escolar, pois todos participam das tomadas de decisões, o que determina o destino da unidade de ensino, resultando no bom funcionamento das dinâmicas e relações entre os indivíduos dentro da instituição, resultando na autonomia da escola e também em uma educação de qualidade, onde serão formados cidadãos críticos e conscientes da democracia.

No contexto atual do mundo Pós-Moderno e Neoliberal, onde as novas relações fazem parte do cotidiano do ser humano, faz-se necessário refletir sobre o papel da escola, e, consequentemente da gestão na escolar pública democrática na sociedade contemporânea. Nesse sentido, faz necessário compreender a lógica dos processos de gestão é fazer uma análise do que historicamente esteve presente no cotidiano da escola pública brasileira e refletir sobre o que precisa ser redimensionado para uma gestão democrática e participativa.

O presente texto apresenta os resultados de um estudo teórico bibliográfico que tem como objetivo de analisar teoricamente as formas com que ocorrem a gestão nas escolas públicas visto compreender os motivos que levam a gestão democrática e participativa ser tão questionada.

A gestão democrática e participativa nas escolas públicas deve priorizar o desenvolvimento integrado de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico, porém, nem sempre esse tipo de gestão tem seus objetivos alcançados. Dentre esses e outros aspectos, a efetivação de novas posturas, as relações do gestor com as demais áreas da unidade educacional e também perante os membros da unidade social, enfrentam dificuldades para que ocorram transformações. Lück et al (2005) aborda sobre essas transformações e justifica que:

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal, estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca antes na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida, na política e na consciência do cidadão comum. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é um elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico [...] (LÜCK. et.al. 2005, p.9)

A partir da citação, pode-se perceber que as transformações levam um tempo para serem aceitas e entendidas na sociedade, sejam elas políticas, sociais, ou até mesmo no âmbito escolar; desse modo, uma sociedade democrática é uma conquista que demanda esforços de todos os setores, pois não são todos que aceitam mudanças bruscas repentinamente, pois o velho já é sabido e se torna mais fácil, já o novo sempre algo que assusta.

Dessa forma, para alcançar o objetivo proposto neste artigo, apresentamos um breve histórico sobre a gestão escolar no Brasil, em sequência será tratado os conceitos de gestão democrática e participativa para trabalharmos uma nova proposta de gestão e por fim, o papel da comunidade escolar na gestão democrática.

A GESTÃO ESCOLAR NO HISTÓRICO BRASILEIRO

A gestão das escolas brasileiras vem se modificando ao longo do tempo, o que faz com que a gestão escolar acompanhe estas transformações e se adeque para atender as novas regras desse novo modelo social. Assim, o diretor deixa de existir e passa a se chamar gestor. Para compreender melhor esta mudança é necessário conhecer o histórico da gestão escolar brasileira.

No Brasil, a educação se inicia juntamente com a colonização, onde os jesuítas educavam através da catequese, que visava a formação do homem cristão. Com o passar do tempo, começaram a lecionar ensinando as primeiras letras à população pobre, e para a elite, colégios religiosos (PIRES e RODRIGUES, 2008).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal por Marques de Pombal, que visava transformar Portugal em um país rico, a partir daí a educação ficou sob a responsabilidade do governo, onde foi criado o Alvará Régio:

O Alvará estabelece o cargo de Diretor Geral de Estudos, a prestação de exames para professores, institui a licença para o funcionamento do ensino público e particular, os concursos para admissão de professores, cria o cargo de comissários para a inspeção e controle das escolas. Instituiu também as aulas régias que eram aulas avulsas, não havia uma formalização curricular e integração com os conteúdos de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Essas aulas eram independentes com professor único e sem ligação umas com as outras. Decorreram quase trinta anos entre a expulsão dos jesuítas e a assunção do controle da educação pelo Governo português, tempo suficiente para ocasionar o dismantelamento do único sistema educacional presenciado pelo país (PIRES e RODRIGUES, 2008).

Em 1777 Marquês de Pombal é afastado, e em 1808 a família real vem para o Brasil, onde são criados vários cursos e novas vagas para os cursos que já existiam, ampliando o sistema educacional.

As medidas criadas por D João VI, propiciou a possibilidade de se construir no país uma educação formalizada, com a concentração de estudos específicos, direcionados a formação especializada. Foi desta forma que D João introduziu as aulas de medicina, para formar médicos, que eram raros na colônia; desenvolveram-se estudos técnicos dirigidos as artes, dando origem a Escola de Belas Artes, fundada por Debret em 1816 e concluída as suas instalações em 1826, passando a se chamar Academia Imperial de Belas Artes país (PIRES e RODRIGUES, 2008, p. 48.).

Em síntese, a administração escolar joanina se limitou ao atendimento dos interesses do governo, criando os cursos superiores no intuito de atender as necessidades da sua corte, delegando a segundo plano as escolas de primeiras letras. A administração escolar nada mudou ao período anterior, com a manutenção das aulas avulsas e a fiscalização e controle do poder central sobre a educação (PIRES e RODRIGUES, 2008, p.74.)

Com a proclamação da independência, houve mudanças na administração escolar pública, onde a educação primaria era destinada somente a população branca e livre. Porém, com a instauração do império, foi lançado um novo olhar para a administração escolar do Brasil:

A Lei Geral de 1827 citava o compromisso do Estado com a criação de escola de primeiras letras, para todos os cidadãos em todas as cidades, vilas e vilarejos. A lei de 1827 refletiu a necessidade da nova nação legislar sobre a administração escolar pública, se tornando a primeira lei de educação

no país. A Lei Geral contribuiu para expandir a organização da administração escolar no Brasil. A nova legislação instaurou procedimentos ausentes no período colonial. A Lei de 1827 introduziu matérias e métodos educacionais a serem utilizados no cotidiano escolar, desenvolveu uma política salarial para o professor, definindo salário, gratificações e instituiu a obrigatoriedade de concurso público para a posse do cargo de professor (PIRES e RODRIGUES, 2008, p.7).

Já no ano de 1831, com o Golpe da maioria de D. Pedro II, houve uma divisão de ensino, onde a coroa de responsabilizaria pelo ensino superior promovendo os estudos da elite, e a província promoveria a educação da população com o ensino primário e secundário. Desse modo:

[...] os professores ficaram responsáveis pela administração e manutenção das escolas elementares; a junta de professores de cada colégio exercia a função de diretor. Somente no segundo segmento o cargo de diretor existia, sendo tanto nas escolas elementares e no segundo segmento, tais professores eram subordinados e fiscalizados pelo Estado. (PIRES e RODRIGUES, 2008, p.9).

Somente a partir de 1914, quando passou a vigorar o projeto anarquista, que novas estratégias de administração escolar foram implantadas, como por exemplo, salas mistas, com meninos e meninas, e também mistura entre classes sociais, originando o modelo contemporâneo.

CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Antes de descobrirmos qual é o conceito de Gestão democrática e participativa, é importante sabermos o significado da palavra gestão, para melhor conceituá-la em relação ao Serviço Social, visto que a educação é uma área social. O conceito de gestão vem do início do século XIX, quando o capitalismo e a divisão do trabalho se fortaleceram havendo a necessidade de um processo de trabalho capaz de gerenciar os demais trabalhadores, a fim de aumentar a produtividade. Podemos dizer que gestão é o ato de planejar, de administrar, conduzir ou ordenar ações que visam solucionar um assunto ou concretizar um projeto. (BRAUM, 2009).

Administrar e gerir uma instituição são formas de gestão, porém a gestão democrática e participativa vai muito além de colocar em ordem e/ou dar ordens.

A gestão democrática visa à participação da comunidade escolar em um todo, (pais, professores, estudantes e funcionários) e em todos os segmentos escolares. Essa participação se faz presente nas áreas pedagógicas, administrativas e burocráticas. (Melo, 2014).

Essa forma de gestão está amparada pela legislação brasileira, apontada na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios para a educação e regulamentada como lei complementar pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação, em sua meta 19 (Melo, 2014).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9394/96) à gestão democrática aparecem nos seguintes artigos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI. valorização do profissional da educação escolar;
- VII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- VIII. garantia de padrão de qualidade;
- IX. valorização da experiência extraescolar;
- X. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados

deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. (BRASIL, 1996. p. 1,6,19).

Na da lei de diretrizes e bases 9394/96, pode-se perceber que a gestão democrática é assegurada no Artigo 3º inciso VIII, no artigo 14 inciso I e II, e por fim no artigo 56. Em todos eles, fica bem claro que a gestão democrática faz-se com a participação de todos os profissionais de ensino, desde a elaboração do projeto político pedagógico até as pequenas tomadas de decisões, juntamente com a comunidade escolar nos conselhos escolares. Por esse e outros motivos é que a gestão pode ser chamada não somente de democrática, mas também de participativa ou colaborativa.

A gestão democrática também está assegurada na Constituição Federal de 1988, Título VIII, Capítulo II, Seção IV:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de

provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

- V. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, pag. 160).

E por fim, o Plano nacional de Educação também defende a gestão democrática em sua LEI 10.172/2001, onde após várias idas e vindas, em 9 de janeiro de 2001, o texto final foi aprovado, sendo que além de aprovar a gestão democrática, assegura a autonomia das instituições de ensino públicas brasileiras.

O PAPEL DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática está inserida na Constituição Federal, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e também no Plano Nacional de Educação, porém, para que a mesma vigore em todas as instituições públicas escolares, deve haver conscientização e conhecimento por parte de todos, pois nem sempre o novo é bem aceito:

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1994, p.2).

Com base na fala de Gadotti (1994), pode-se perceber que as escolas públicas ainda possuem a mentalidade de estarem trabalhando para o estado, e isso deve ser mudado, pois na verdade deve-se trabalhar para a formação de indivíduos plenos na sociedade, onde não aprendam somente conteúdos fixados na matriz escolar, pois as escolas públicas tem um papel fundamental na sociedade, que é o de formar cidadãos críticos, atuantes e participativos na sociedade, mas para que isso ocorra, o gestor juntamente com a comunidade escolar devem estar ativos e participativos na questão de gerir o ambiente escolar.

Mesmo as leis assegurando a gestão democrática nas escolas, deve-se pensar também que a gestão deve ser participativa, no entanto, em uma instituição de ensino, existirão diferentes tipos de professores, alunos, coordenadores, pais, entre outros, e o problema é: como fazer com que todos eles entrem em um consenso e penssem iguais? Pensar igual é impossível, porém, entrar em um acordo é necessário.

Para que todos entrem em acordo, o papel do gestor é fundamental, pois é ele quem irá criar situações e possibilidades para que se chegue a uma resposta final do problema. Todavia, o gestor nem sempre nasce com o dom de fazer “acordos” entre as pessoas, e cabe ao Estado, Município ou União, fornecer capacitação profissional aos mesmos, para que possam lidar com diversas situações no ambiente escolar e também possam fazer o papel mais complicado quando se trabalha com pessoas: gerenciar indivíduos.

Porém, como se gerencia pessoas? É o que Justus (2007) explica:

[...] é essencial que cada um saiba exercer ao máximo o autogerenciamento. [...] Para conseguir exercer o gerenciamento sobre si mesmo com segurança, é fundamental saber exatamente quais são as próprias competências, ter consciência dos pontos que devem ser trabalhados e complementados e ter muita disposição para aprender (2007, p.43).

Como dito por Justos (2007), temos que nos auto gerenciar, ou seja, cada um tem que saber seu papel na escola, pois dessa forma fica mais fácil a participação nas tomadas de decisões juntamente com o gestor, que tem seu trabalho mais facilitado a partir do momento que cada um exerce seu papel ativo no ambiente escolar.

CONSELHO ESCOLAR

O conselho escolar é um meio de participação indireto, que é constituído por um ou mais representantes de cada setor do ambiente escolar e tem como objetivo debater a tomada de decisões na escola. Segundo Silva (2014), de acordo com a Lei 4.751/2012, a formação do conselho escolar, deverá ser composta por um ou mais representantes de cada segmento da comunidade escolar (direção, professores, pais e alunos) eleitos pela própria comunidade escolar por um processo de eleições democráticas, com candidatura, eleições e votações, ou seja, trata-se de um mecanismo de participação indireta, sendo principal órgão que participa das tomadas de decisões na gestão escolar.

O conselho escolar baseia na participação da comunidade escolar, na democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, promovendo a transparência e discussão do planejamento, da gestão financeira, da prestação de contas, de programas e projetos da escola.

Por esse motivo, é de suma importância que o gestor tenha controle no planejamento e também nas execuções dos projetos escolares, para que tudo que foi planejado seja executado com sucesso, dentro das normas e verbas estabelecidas.

No entanto, existem dois tipos de conselho:

O Conselho pode ser apenas representativo, neste molde, o conselheiro decide sem consultar seu segmento, ou pode ser participativo, em que o conselheiro se reúne com seu segmento e democraticamente decisões são tomadas e levadas à discussão

em Assembleia Escolar, ou com a equipe gestora dependendo do caso. (Silva, 2014, p.25).

Vale ressaltar que, nos dois casos, tanto representativo como participativo, trata-se de um segmento escolar, e exige responsabilidade e prestação de contas independente da forma como se fez as tomadas de decisões.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES - APM

A Associação de Pais e Mestres (APM), é uma associação sem fins lucrativos, que foi criada inicialmente para colaborar com o aperfeiçoamento do processo educacional, atualmente atua com o Conselho Escolar. A mesma é constituída por Conselhos deliberativo, fiscal e executivo, contendo pais, professores, alunos e demais funcionários da escola. Suas leis são baseadas em estatutos ou regulamentos definidos pelos próprios integrantes a APM. “[...] foi criada em 1978 através do decreto de nº12.983/78, sendo modificado pelos decretos de nº 40.785/96, nº 48.408/2004 e nº50.756/2006”. (Silva, 2014, p.26).

A APM, tenta envolver não só alunos, mas também toda a comunidade escolar, para que todos fiquem por dentro das melhorias que são feitas na escola, e também das que necessitam ser feitas, sendo assim pedido aos pais dos alunos a “caixa escolar”, que é uma pequena contribuição dos pais com a escola, não sendo obrigatória.

GRÊMIO ESTUDANTIL

O grêmio estudantil, como a Associação de Pais e Mestres, é uma organização sem fins lucrativos, organizada pelos próprios alunos da escola, que se unem para representar o interesse dos demais estudantes dentro da instituição.

De acordo com o Art. 36 da Lei 4.751/2012, as instituições educacionais devem estimular e favorecer a implementação e o fortalecimento de grê-

mios estudantis, como forma de desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos estudantes e como espaço de participação estudantil na gestão escolar. (Silva, 2014, p. 26).

Sendo um meio de participação nas tomadas de decisões na unidade escolar, o grêmio estudantil dá aos alunos a oportunidade de defender seus interesses educacionais, culturais, cívicos e sociais.

A participação do grêmio estudantil nas escolas promove não só a participação dos alunos na mesma, mas ajuda também na formação de cidadãos críticos e atentos aos seus direitos, fazendo com que os educandos saibam que eles possuem voz ativa na sociedade, e é papel da escola fazer com que os alunos do grêmio se sintam parte da unidade escolar, informando-os das tomadas de decisões e atentando-os para os seus direitos dentro e fora dela.

ELEIÇÃO PARA GESTOR

A escolha de gestores por meio de eleições é um dos princípios que regulamentam a gestão democrática. No entanto não é a solução para todos os problemas, não determina que a democracia ocorra no ambiente escolar, esse fator depende das relações estabelecidas entre os profissionais que atuam na escola.

Tendo em conta essas afirmações, percebe-se que a escolha do gestor escolar por nomeação, como ocorria anteriormente nas instituições escolares reforça o autoritarismo e a política do favoritismo distanciando a escola da constituição de um ambiente democrático e participativo como previsto na LDB 9394/96. De modo que para Bobbio, 2005, p.7 “democracia entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo as formas autocráticas”.

Nesse sentido a eleição para gestor estaria contribuindo para a participação de todos no processo de escolha do gestor possibilitando que a comunidade escolar, pais, funcionários, professores e

alunos participem ativamente de processo democrático dentro da instituição escolar.

É por meio desse processo, que a vontade da comunidade escolar vai prevalecer, pois é uma escolha feita através do voto direto. Essa é a maneira que mais favorece o debate democrático na instituição escolar, o compromisso e a sensibilidade política por parte do gestor, além de permitir a cobrança e a co-responsabilidade de toda a comunidade escolar que participou do processo de escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática é muito discutida e falada nas instituições de ensino públicas, porém seu foco principal ainda não conseguiu ser atingido integralmente.

As escolas ainda trabalham com o modelo administrativo, onde o fato do diretor ser eleito através de eleições escolares já é uma forma de gestão democrática pronta e acabada, e a partir disso, demais funcionários e comunidade escolar acata todas as tomadas de decisões feitas por ele, porém o mesmo fica preso a ordens de secretarias e subsecretarias educacional.

Desse modo, algumas características básicas da gestão democrática, que é a contribuição de todos nas tomadas de decisões, a autonomia da escola em educar conforme a realidade da instituição e a eleição para cargo de gestor escolar, nem sempre são colocadas em práticas. De acordo com o Paro (2001):

A escola precisa ter liderança de um gestor comprometido com a qualidade da educação e com as transformações sociais que possibilite avançar o aluno nos mais variados aspectos: social, político, intelectual e humano. Organizar o trabalho pedagógico requer enfrentar contradições oriundas das diversas realidades que se encontram numa escola pública, daí a necessidade da escola educar para a democracia, e essa tendência pedagó-

gica deverá ser observada ao longo dessa labuta.
(PARO, 2001, p.45)

Como ressalta Paro (2001), a liderança do gestor é de suma importância nas transformações sociais, intelectuais e humanas dos alunos, e tudo isso chega através dos mesmos pela organização do trabalho pedagógico, que por vezes sofrem bastantes contradições devido às diversidades culturais que ocorrem entre os profissionais da educação.

Outro processo muito importante que nem sempre é participativo dentro da unidade escolar, são os Grêmios Estudantis e a Associação de Pais e mestres, que são grupos instituídos na escola, sem fins lucrativos, porém que são de grande valia para o âmbito escolar, que possuem direitos na participação do andamento da mesma, e que por vezes inexistem, ou se existem, não possuem voz ativa, seja por falta de informação ou interesse da escola em se esforçar para que sejam colocados em prática.

Portanto, a gestão democrática e participativa ainda não está totalmente incorporada nas escolas públicas, por vezes ela é colocada em prática pela metade, outras vezes, ela nem chega a ser exercida, porém, por ser lei, todas tentam adequar a sua maneira, de acordo com a comunidade escolar, com os professores, com os alunos e demais profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9394/96*. Brasília, 1996. FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dôminus, 1966.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. 6º Ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto>.

gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22/05/2017.

BRAUM, Edna. Fundamentos de gestão em serviço social – serviço social. São Paulo: Pearson Prentice, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática e qualidade de ensino*. 1º Fórum Nacional. Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, 28 a 30 de julho de 1994 – Minas centro, Belo horizonte – MG.

JUSTUS, Roberto. *O Empreendedor: Como se tornar um líder de sucesso*. São Paulo, SP: Larousse, 2007. 127p.

LÜCK, Heloísa. et.al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5.ed. Petrópolis:Vozes, 2005.

MELO, Dafne. (08/2014). *Gestão Democrática*. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/gestao-democratica/>>. Acesso em: 21/05/2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. (01, 2001). *Associação de Pais e Mestres (APM)*. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/associacao-de-pais-e-mestres-apm/>>. Acesso em: 03/09/2017.

OLIVEIRA, Sônia Maria Borges. *Fundamentos Teórico-Metodológicos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)* In INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG, v. 1, 1975 – Goiânia: Editora da UFG, 1975 – v. 31, n. 1, jan./jun./2006. Semestral. ISSN: 1981-8416 pp. 56-80 Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1492>>. Acesso em: 22/05/2017.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PIRES, Deise; RODRIGUES, Leandro. (2008). *História da Administração Educacional no Brasil: Da Colônia à República Velha*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/11234/1/Historia-da-Admi->

nistracao-Educacional-no-Brasil-Da-Colonia-a-Republica-Velha/pagina1.html>. Acesso em: 21/05/2017.

SILVA, Michele Pereira. (2014, 06). *A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: Os mecanismos de participação*. Biblioteca Digital de Monografias. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9141/1/2014_MichelePereira-Silva.pdf. Acesso em: 03/09/2017.

ESCOLA: LUGAR DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA DIREÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Welberg Vinicius Gomes Bonifácio¹

INTRODUÇÃO

Esse texto trata de questões referentes à diversidade racial e as relações raciais no campo da educação. Aborda as desigualdades raciais existentes no Brasil, país que possui 51% de população negra, sujeitos os quais vivenciam de forma mais contundente a exclusão social, sendo em maior número privados do acesso à educação básica e superior, renda e habitação, além das violências as quais são submetidos em decorrência do racismo. Esses, são fatores que denotam a importância de se problematizar as questões raciais em diferentes espaços públicos. Também, faz-se presente no texto, uma discussão a respeito das políticas de ações afirmativas com recorte racial, sua importância e suas contribuições para

1 Mestre em Ensino na Educação Básica (UFG). Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás, onde é coordenador do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Interdisciplinaridade e Diversidade na Educação. E-mail: welbergvinicius@gmail.com

a mitigação das desigualdades raciais. A partir dessas perspectivas, esse trabalho busca evidenciar para a instituição escola o seu papel no processo de promoção de uma educação para as relações raciais, no combate antirracismo e na promoção da igualdade racial, tomando por referência a Lei 10.639/03 e compreendendo-a como uma importante política de ação afirmativa, por estabelecer a obrigatoriedade da inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos oficiais das redes de ensino e por trazer à tona a importância da história e tradições de origem negra e do estudo das relações raciais para a formação humana dos jovens e crianças brasileiras. Nesse sentido, destaca a importância das discussões sobre a temática racial no que tange às diferentes esferas sociais, sobretudo as educacionais, considerando a escola como locus de produção, reprodução e desenvolvimento das relações sociais e culturais, ambiente esse que é carregado de subjetividade nas relações humanas, sendo espaço de vivência, resultado da coletividade dos grupos que os compõem, extrapolando os limites do ensinar e aprender e que é essencial para o aprimoramento intelectual, moral, social e cultural.

As desigualdades raciais existentes no Brasil resultam de processos históricos onde grupos hegemônicos de origem europeia exterminaram e exploraram populações nativas indígenas e populações negras trazidas do continente africano. Como resultado, as condições de vida e o acesso a oportunidades e ferramentas sociais materializam-se de formas distintas para os sujeitos pertencentes a determinados segmentos étnico-raciais.

Como consequência, as populações negras brasileiras vivenciam as piores condições no que se refere aos indicadores sociais sobre educação, renda, saúde e moradia, além de vivenciarem um conjunto de violências físicas e simbólicas provenientes do racismo e suas formas de manifestação no território brasileiro.

Nesse sentido, torna-se importante a busca por estratégias e políticas públicas que contribuam para a superação do racismo e das desigualdades raciais. A educação escolar pode auxiliar nesse

processo por meio da promoção de uma forma de educação que contribua para o antirracismo e é dentro dessa perspectiva que foi sancionada a Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da culturas negras na educação básica.

Assim, é preciso que as escolas reconheçam e saibam trabalhar com as identidades negras, bem como problematizar as questões ligadas ao racismo e as desigualdades raciais, de modo a contribuir para uma mudança cultural. É nesse contexto que a Lei 10.639/03 pode ser reconhecida enquanto política de ação afirmativa e que fundamenta a promoção de outras políticas voltadas à democratização da educação, por meio do reconhecimento e valorização da diversidade racial na sociedade e na educação brasileira.

DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

Dados estatísticos oficiais apontam que o Brasil é um país que agrega a quinta maior população mundial, com aproximadamente 198 milhões de habitantes, população essa que tem sua origem ligada a uma diversificada composição étnica, sendo formada pela confluência de povos nativos e outros oriundos de diferentes lugares do mundo. Dessa forma, o Brasil agrega uma rica diversidade de fenótipos e de expressões culturais. Fato esse sustentado por Fernandes (2005) ao relatar que:

Muitos antropólogos, historiadores e cientistas sociais, a exemplo de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo e, mais recentemente, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Alfredo Bosi e Renato Ortiz, já se preocuparam em definir e compreender a cultura brasileira em suas múltiplas dimensões. Todos, a par de suas diferentes posições político-ideológicas, são unânimes em concordar que a característica marcante de nossa cultura é a riqueza de sua diversidade, resultado de nosso

processo histórico-social e das dimensões continentais de nossa territorialidade (p.379).

Mas o que é pouco apresentado é que na verdade, segmentos que compõem essa variedade não desfrutam igualmente de direitos e oportunidades, nesse contexto, determinados elementos da cultura são supervalorizados em detrimento de outros. Este fato é resultado de um processo sócio-histórico de práticas desiguais vigentes em nossa sociedade, que provocam a marginalização e segregação de determinados grupos (dentre eles negros e indígenas). Dessa forma, vemos a configuração de estruturas sociais marcadas pela estigmatização de parte de seus integrantes, bem como de suas práticas sociais e culturais, fato este destacado por Rolnik (1989):

O estigma foi formulado a partir de um discurso etnocêntrico e de uma prática repressiva [...] Assim se institui uma espécie de apartheid velado, que, se, por um lado, confina a comunidade a posição estigmatizada de marginal, por outro lado não reconhece a existência de seu território, espaço-quilombo singular (p.16).

É o que acontece com as tradições culturais de origem negra, o que está diretamente ligado à história desses povos. As populações negras no Brasil são marcadas por processos de exploração, exclusão social e negação de suas tradições culturais, que se deu a partir de práticas discriminatórias que perpetuaram mesmo após o fim da escravidão. As desigualdades raciais existentes no Brasil, têm suas origens vinculadas a processos históricos, sobretudo a aqueles relacionados a escravização negra e indígena, sustentadas por valores eurocêntricos, que fomentaram o desenvolvendo de estruturas segregacionista e de subalternização de segmentos da sociedade brasileira.

No Brasil, as complexas relações sociais territorialmente estabelecidas e que constituem hierarquias, promovem o estabe-

lecimento de condições onde setores hegemônicos da sociedade encontram-se em posições privilegiadas e outros são segregados. Destacamos aqui, as populações negras, que enfrentaram quase 400 anos de escravidão e ainda na atualidade vivenciam as piores condições de vida no que se refere a mercado de trabalho, acesso a renda, educação, saúde, saneamento, habitação, etc². Sobre isso, a *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* de 2015 elaborada pelo IBGE, destaca que, no ano de 2004, “o percentual de brancos em trabalhos informais era 47,0%, enquanto entre os pretos ou pardos o percentual era 62,7%” (p.71), e que em dez anos (2014), houve uma gradual redução desses percentuais, chegando a um total de 11,7% e 14,3%, respectivamente para brancos e pretos e pardos. Contudo, revela que parcela significativa da população preta e parda, ainda encontra-se no trabalho informal (48,4%).

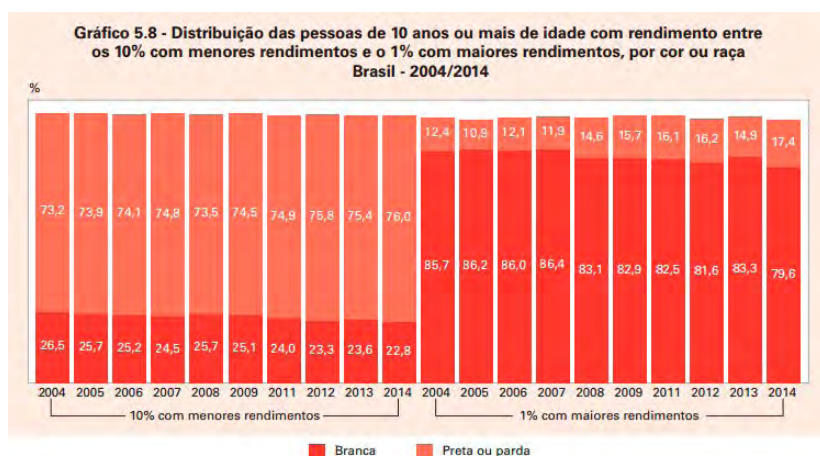
Esse documento, ainda retrata que, no que se refere a renda, levando em consideração sua distribuição por meio do critério de cor e raça da população, historicamente, a desigualdade econômica afeta de forma mais significativa as pessoas que se identificam como pretas e pardas, onde essas, corresponde a 76,0% entre os 10% da população com menores rendimentos e 17,4% entre o 1% da população com maiores rendimentos no ano de 2014.

Salientamos que houve um crescimento da proporção de pretos ou pardos nas camadas com maiores rendimentos em dez anos, onde, no ano de 2004 representavam 12,4%. Porém, ainda

2 Algumas dessas pesquisas são o Censo Demográfico de 2010, a PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2012 e a SIS - Síntese de Indicadores Sociais de 2014 realizadas pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; o Censo Escolar da Educação Básica de 2015, elaborado pelo INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; o relatório “Relato das Desigualdades: Gênero e Raça”, produzido pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; o Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil de 2015, elaborado pela SDH - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; e o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010 produzido pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob coordenação do prof. Dr. Marcelo Paixão.

se mantém uma grande diferença em relação à população que se declara branca, que correspondia em 2004 a 26,5% e em 2014 a 22,8% dentre os 10% da população com menores rendimentos e no grupo que corresponde a 1% da população com maiores rendimentos, representavam 85,7% e 79,6% em 2004 e 2014 respectivamente, conforme apresenta o gráfico 1, que está publicado no documento em questão:

Gráfico 1: Disponível na Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2015 - IBGE, p. 90.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2014.

- Notas: 1. Excluído arranjos familiares sem rendimentos e sem declaração de rendimentos.
 2. Excluído as pessoas cuja condição no arranjo familiar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.
 3. Excluído pessoa de cor ou raça amarela, indígena ou ignorada.
 4. Classificação de rendimentos com base na renda domiciliar *per capita*.
 5. Não houve pesquisa em 2010.

Oficialmente, o Brasil é tido como um Estado de organização democrática, porém, esse conceito negligencia a presença das desigualdades socioeconômicas que afetam de forma mais significativa populações, sobretudo negras no país e que promovem em grande parte uma marginalização dessas populações em relação ao acesso a equipamentos sociais.

A marginalização sofrida pelas populações negras e por suas culturas é resultado da condição social imposta aos negros no Brasil

ao longo da história, e que é fruto de uma falsa “democracia racial”³ que veda os olhos da sociedade brasileira, obrigando os negros a adotarem mecanismos de resistência e sobrevivência. Nesse sentido, Nascimento (1974, *apud*. RATTTS, 2007, p.39) aponta que:

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo. Ser negro não pode ser resumido a um “estado de espírito”, a “alma branca ou negra”, a aspectos de comportamento que determinados brancos elegem como sendo de negro e assim adotá-los como seus (p.76).

Dessa forma no estabelecimento de diversos espaços e núcleos sociais acabam por configurar em maior ou menor grau a segregação racial, seja ela física ou ideológica, e que dentro desses espaços, desenvolvem-se relações sociais e culturais carregadas de especificidades, dando significado aos vínculos por parte daqueles que frequentam os espaços em questão, desenvolvendo dessa

3 A expressão “democracia racial”, de acordo com Guimarães (2001) “foi usada nos anos 1950 por ativistas negros, políticos e intelectuais para designar um ideal de convivência inter-racial e um compromisso político de inclusão do negro na modernidade brasileira do pós-guerra — compromisso rompido a partir do regime militar instalado em 1964. A denúncia da democracia racial como mito dá-se, portanto, no contexto das críticas à democracia política como farsa, e nos anos 1980 torna-se a principal arma ideológica dos negros para ampliar sua participação na sociedade brasileira” (p.147).

forma verdadeiros sentimentos de (não) pertencimento ao lugar ou lugares⁴.

Assim, ao falarmos das populações negras no Brasil, não nos referimos apenas à segregação socioespacial, mas sim ao estabelecimento das particularidades que denotam as características e historicidade de grupos no âmbito da sociedade brasileira, na luta por direitos, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania, objetivando a manutenção de suas crenças e tradições, em um meio marcado por desigualdades e preconceitos sociais e raciais.

Os povos africanos deram enorme contribuição à formação do território e do povo brasileiro, tanto no processo de configuração territorial como na construção da cultura e identidades. O fenótipo negro está presente na população, sendo o Brasil o país com maior população negra fora do continente africano, essa presença contribui para a construção da história e da cultura do país. Todavia, possuindo tamanha importância, parte desse legado histórico-cultural foi e ainda é estigmatizado por culturas dominantes.

A LEI 10.639/03 E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A partir do exposto, torna-se perceptível a importância da discussão da temática racial no que tange às diferentes esferas sociais, sobretudo às educacionais. Para essa reflexão, temos como base a Lei N° 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo oficial da rede de ensino, e que no seu artigo primeiro aponta que:

4 De acordo com Carney (2007) “os lugares são marcados por uma história específica, mas mudam continuamente e têm um crescente significado para aqueles que os habitam [...] o relacionamento de pessoa e lugar é recíproco – uma simbiose pessoa-lugar [...] lugar não é apenas onde algo está situado; o próprio lugar incorpora significado, que depende da história pessoal que uma pessoa traz para ele. É através dessas interações pessoa-lugar que desenvolvemos uma profunda associação psicológica com um lugar específico, seja ele lar, rua, cidade, zona rural, estado, região ou nação” (p. 127-128).

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Essa lei veio como complemento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394/96) e traz à tona a importância da história e tradições culturais dos povos negros para a formação humana dos jovens e crianças brasileiros. Assim, Rocha (2006) destaca que:

Não há como negar a importância da Lei 10.639/03 para a luta do movimento social negro brasileiro. Em que pesem as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, sem sombra de dúvida, a Lei se configura como uma conquista para o negro brasileiro e avança na direção da construção cotidiana de novas relações sociais (p.96).

Essa Lei, em grande parte, resulta das lutas históricas dos movimentos negros no Brasil, sobretudo na busca por políticas de ações afirmativas, essas, correspondem a estratégias que visam minimizar os impactos de diferentes formas de exclusão que sujeitos ou grupos ligados comumente às minorias sociais são submetidos. As ações afirmativas podem se dar de diferentes formas, como em “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (MOEHLECKE, 2002, p.199).

No que se refere a população negra, as ações afirmativas fazem-se necessárias para combater o processo de exclusão dos negros na sociedade brasileira, pois a “a ‘raça’ ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social” (BRAH, 2006, p.331). É nesse contexto que se insere a Lei

10.639/03, como caminho para uma representatividade positiva dos negros, de sua história e cultura no campo educacional.

No Brasil, várias ações vinculadas a políticas de ações afirmativas voltadas ao atendimento das demandas das populações negras são debatidas e implantadas, algumas delas adquirem maior repercussão em diferentes espaços como a mídia, universidades e escolas, que são as políticas de cotas raciais, inicialmente implantadas em universidades e mais recentemente no serviço público.

Vale ressaltar que as políticas de cotas não correspondem a uma exclusividade dos negros na sociedade brasileira, a adoção de cotas fez-se necessária para que a representatividade de outros segmentos sociais fosse respeitada no seio da sociedade, como é o caso das cotas para pessoas com deficiência em cargos de empresas, regulada pela Lei 8213/91. Também as cotas para garantir a representação feminina na política, denominada de cota de gênero e instituída pela Lei 9.504/97, que estabeleceu um percentual mínimo de 30% e máximo de 70% para candidaturas de cada sexo.

Nesse sentido, as cotas raciais nas universidades surgiram com o intuito de se reduzir as desigualdades no que se refere ao acesso ao ensino superior (sobretudo público) no Brasil, por parte da população negra. Segundo dados do Relatório do Desenvolvimento Humano de 2014 elaborado pelo PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em 1997, no Brasil, apenas 2,2 por cento dos estudantes pretos e pardos entre 18 e 24 anos estavam em universidades. De acordo com os dados contidos na Síntese dos Indicadores Sociais de 2015 elaborada pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2004, 16,7% do total de estudantes pretos ou pardos na faixa etária entre 18 e 24 anos, cursavam o ensino superior, em 2014 esse percentual subiu para 45,5%. Isso representa um significativo crescimento, resultado, em grande parte, relacionado às políticas de ação afirmativa e de democratização do acesso à educação básica e superior. Entretanto, Esse percentual é abaixo do alcançado por jovens estudantes brancos na mesma faixa etária, que nos mesmos anos

(2004 e 2014) representavam respectivamente 47,2% e 71,4% no ensino superior.

Os sistemas de cotas raciais em universidades públicas têm início no Brasil, pelo estado do Rio de Janeiro, no ano de 2001, por meio da aprovação da Lei estadual nº 3.708/01 onde em seu artigo primeiro é estabelecida “a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para a população negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF”. A partir daí, outras instituições públicas de ensino superior no Brasil, tanto estaduais quanto federais, foram gradualmente adotando o sistema de cotas.

Um dos marcos mais significativos, no que se refere às políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, foi a aprovação da Lei federal nº 12.711/12, denominada *Lei de Cotas*, estabelecendo que universidades, institutos e centros federais reservem 50% de suas vagas na graduação para candidatos cotistas de baixa renda e oriundos de escolas públicas, distribuídas de modo a resguardar a proporcionalidade dessas vagas ao percentual índios, negros e pardos de cada estado. De acordo com notícia publicada no site G1 no dia 27 de abril de 2012, até a data de promulgação da Lei de Cotas, das então 59 universidades federais existentes, 25 já possuíam sistemas de cotas, ou seja, 42,3% das instituições.

Consideramos relevante para essa discussão, mencionar o fato de que a USP - Universidade de São Paulo, melhor universidade brasileira de acordo com o RUF - Ranking Universitário Folha de 2015 e também melhor universidade da América Latina de acordo com o ranking da THE - Times Higher Education também de 2015, ainda não institucionalizou para toda a universidade sistema de cotas raciais. A questão do baixo ingresso de estudantes negros na USP, não é uma constatação recente. Em 2001 uma comissão instituída na USP, denominada CPPN - Comissão de Políticas Públicas para a População Negra realizou o Censo Racial da USP, identificando que apenas 1,30% dos alunos de graduação

da instituição eram negros, 8,34%, pardos, 9,84%, amarelos, 0,48%, indígenas, 79,54%, brancos e que 0,50% dos estudantes não definiram sua cor. Contudo, a questão das cotas raciais tem começado a fazer parte dos debates dentro da Universidade de São Paulo e alguns de seus departamentos têm começado a instituir. Segundo notícia publicada pelo Jornal do Campus (vinculado ao curso de Jornalismo da USP) em 15 de junho de 2016, oito vagas do curso de Jornalismo e duas do curso de Editoração da ECA - Escola de Comunicações e Artes da USP poderão ser destinadas para estudantes negros, pardos ou indígenas já em 2017, a decisão aguarda aprovação da diretoria de graduação da ECA. Também a FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP aprovou em 30 de junho de 2016 a reserva de 30% das vagas para ingresso já em 2017, destinadas para alunos oriundos de escola pública, onde metade dessas serão para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas, segundo notícia publicada pela professora da FAU/USP, Dr^a Raquel Rolnik nesse mesmo dia em seu blog pessoal. Ambos os departamentos farão a seleção de cotistas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Outra questão referente às ações afirmativas nas universidades que tem começado a despontar é a questão das cotas raciais na pós-graduação. A primeira instituição pública de ensino superior a instituir cotas para pretos, pardos e indígenas em todos os cursos de mestrado e doutorado foi a UFG - Universidade Federal de Goiás, por meio da RESOLUÇÃO - CONSUNI N° 07/2015, aprovada pelo Conselho Universitário no dia 24 de abril de 2015. Vale ressaltar que a UFG já possuía sistema de cotas raciais na graduação, mesmo antes da aprovação da Lei Federal de Cotas de 2012. Por meio do programa denominado “UFGInclui” que foi estabelecido na instituição a partir da aprovação da RESOLUÇÃO - CONSUNI N° 029/2008 e garantia a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, indígenas, negros e quilombolas além de medidas para permanência desses estudantes.

No dia 12 de maio de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União, a PORTARIA - MEC N° 13 DE 11/05/2016,

que estabelece a obrigatoriedade da inclusão de políticas de ações afirmativas nos cursos de pós-graduação stricto sensu das Instituições Federais de Ensino Superior, onde, de acordo com o artigo 1º desse documento:

As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

As políticas de ações afirmativas voltadas para o atendimento das populações negras no Brasil não estão restritas ao campo educacional, outro marco legal importante no campo dessas políticas, foi a promulgação da Lei federal Nº 12.990/14 que garante aos negros a reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Um dos desafios desse segmento de políticas públicas vincula-se, em grande parte, à dificuldade de se estabelecer e definir quem é negro no Brasil. Segundo o antropólogo e professor da USP Kabengele Munanga (2004), em entrevista concedida e publicada pela Revista Estudos Avançados do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da

identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência (p.52).

Nesse sentido, ser negro no Brasil está mais relacionado a aspectos fenotípicos e identitários do que genéticos. O próprio método adotado pelo IBGE, a autodeclaração, para o desenvolvimento do Censo Demográfico, é passível de questionamentos e críticas. Essa imprecisão em relação aos critérios que definem quem é negro no Brasil corrobora para a ocorrência de um grave problema, que são as fraudes nos sistemas de cotas, onde pessoas brancas têm conseguido vagas em universidades e em concursos públicos servindo-se do sistema de cotas. Diversas fraudes nas cotas têm sido denunciadas, sobretudo por militantes dos movimentos negros nas universidades e que já resultaram em expulsão e prisão de alunos e têm ganhado repercussão na mídia nacional⁵.

5 A exemplo temos as seguintes notícias:

AGÊNCIA BRASIL. Coletivo denuncia fraudes no sistema de cotas para medicina na Bahia. Empresa Brasil de Comunicação S/A - EBC. Disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-03/coletivo-denuncia-fraudes-no-sistema-de-cotas-para-medicina-na>>. Acesso em: 20/06/2016.

G1. Estudante de medicina é condenada a prisão por fraude em cotas na BA. Disponível em: < <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/04/estudante-de-medicina-e-condenada-prisao-por-fraude-em-cotas-na-ba.html>>. Acesso em: 20/06/2016.

G1. Promotoria investiga 41 suspeitas de fraude no sistema de cotas na Uerj. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/03/promotoria-investiga-41-suspeitas-de-fraude-no-sistema-de-cotas-na-uerj.html>>. Acesso em: 20/06/2016.

JUSBRASIL. Aluno expulso da Uerj por fraudar cotas mantém créditos na Justiça. Disponível em: < <http://nelcismenes.jusbrasil.com.br/noticias/114087700/aluno-expulso-da-uerj-por-fraudar-cotas-mantem-creditos-na-justica>>. Acesso em: 20/06/2016.

Consideramos também, que as políticas de cotas raciais nas universidades públicas podem refletir de forma bastante significativa nas escolas de educação básica. As cotas oportunizam a estudantes que eram excluídos do acesso ao ensino superior, vislumbrar possibilidades de ascensão social por meio da educação. Exclusão essa, marcada por um sistema de seleção (vestibular) meritocrático que sempre favoreceu aos estudantes que tiveram maiores oportunidades ao longo de suas trajetórias de vida e escolares. Nesse sentido, cabe à escola, no contexto da educação para as relações raciais, discutir e problematizar a questão das cotas raciais de modo a conscientizar os estudantes a respeito da importância dessas políticas, destacando que elas são um direito constitucional e estão a serviço da promoção da igualdade e justiça social.

Desse modo, compreendendo a Lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa, analisamos aqui a sua importância nos ambientes escolares enquanto um instrumento que pode contribuir para uma gradual redução das desigualdades raciais no Brasil. De acordo com Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, enquanto um marco histórico, essa Lei:

[...] simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, já em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministério da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, para que dediquem cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares (BRASIL, 2009, p.9)

A resolução em questão é a Resolução CNE/CP n.º 1, de 10 de março de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que precisam ser levadas em consideração pelas instituições de educação dos diversos níveis em seus processos didático-pedagógicos, dando um destaque especial para as instituições que promovem formação inicial e continuada de professores da educação básica. No artigo 2º desse documento, é destacado que essas diretrizes:

[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (p.01).

Já o parecer mencionado na citação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é o Parecer CNE/CP n.º 3, aprovado em 10 de março de 2004 e que:

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de

seu pertencimento étnico-racial (Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, p.02).

A inserção e adequado aprofundamento dessa temática nos ambientes educacionais possui um grande significado no que diz respeito ao combate e superação do racismo e a busca pela promoção da igualdade racial, pois ainda de acordo com esse documento:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, p.08).

Desse modo, a Lei 10.639/03 e esses demais documentos oficiais desencadeados em virtude de sua promulgação têm o intuito de legitimar o princípio constitucional da isonomia, que se refere à igualdade material que possibilita o estabelecimento da discriminação devida ou positiva, as chamadas ações afirmativas, que correspondem a tratar indivíduos ou grupos de forma desigual visando à igualdade (ROTHENBURG, 2010). Com base no exposto, Rocha (2006) também aponta que:

Diversas análises e depoimentos, tanto de representantes do Estado, quanto de lideranças do movimento social negro, destacam a Lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa. De maneira geral, entende-se por políticas afirmativas um conjunto de políticas de caráter público ou privado, temporárias, que visam reparar um dano material junto a determinado grupo social, historicamente desfavorecido e injustiçado, uma

ferramenta utilizada para combater os efeitos da discriminação racial, religiosa, etc (p.98).

Desse modo, tomando por referência a escola como recorte espacial e compreendendo-a como lócus de produção, reprodução e desenvolvimento das relações sociais, culturais e raciais, é possível a adoção da categoria geográfica lugar para uma abordagem teórico-metodológica desse espaço específico, pois como aponta Mello (2001):

[...] o lugar fechado, íntimo e humanizado manifesta-se na lida do dia-a-dia e em sua condição de ‘estabilidade e confinamento’[...] Desse modo, as experiências nos locais de moradia, trabalho, divertimento, compras, estudo e fluxos transformam os espaços em lugares (p. 91-92).

Os ambientes escolares são carregados de subjetividade nas relações humanas, pois são espaços de vivência, resultado da coletividade dos grupos que compõem, extrapolando os limites do ensinar e aprender, que são essenciais para o aprimoramento intelectual, moral, social e cultural. Nesse sentido Ribeiro (1993, p.238) ressalta que “o lugar define-se a partir de relações sociais entre os seres que estão interagindo, que podem ganhar qualquer qualificativo, como relações culturais, de trabalho, políticas, amorosas, entre outras”. A essa questão, Carlos (1996) traz os seguintes apontamentos;

É no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões. Também significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo ou melhor se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história e o que vem de fora, isto é o que se vai construindo e se impondo como consequência do processo de constituição do mundial (p.17).

Assim, ao explorarmos as particularidades dos ambientes escolares, abriremos caminhos para uma possível compreensão das relações sociais, sobretudo as raciais, que se constituem nesses espaços e as possíveis contribuições desses para a desconstrução de valores hegemônicos que foram historicamente constituídos e que fomentam a discriminação e exclusão social de negros. Reforçando o papel da escola nesse processo, Gadotti (1992) afirma que:

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. Autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura particular.

Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa sobretudo diálogo com todas as culturas a partir de uma cultura que se abre às demais (p. 04).

As questões ligadas à educação para as relações raciais no Brasil têm ganhado notoriedade, sobretudo após a promulgação da Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica. Essa corresponde a uma demanda histórica, haja vista que esses conteúdos foram durante mais de um século negligenciados pelos currículos oficiais. Dada a configuração étnica do povo brasileiro, onde segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 51% da população é composta por negros (pretos e pardos), é preciso reforçar os já existentes e construir novos mecanismos para o resgate da história e valorização da cultura de uma população cujas matrizes étnicas base deram origem a mais da metade

da população nacional, com isso reconhecer, respeitar e valorizar as identidades daqueles que dela descendem.

Há algumas décadas, estudos realizados no Brasil têm apontado a importância para a inclusão da diversidade no que se refere à questão racial nos currículos escolares para o processo de democratização da escola e da aprendizagem. Como relata Fernandes (2005):

Pesquisas já realizadas pela Fundação Carlos Chagas (1987) têm demonstrado o quanto nossa escola ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e a lidar com crianças e adolescentes dos setores subalternos da sociedade. Os dados revelam que a criança negra apresenta índices de evasão e repetência maiores do que os apresentados pelas brancas. A razão disso tudo, segundo a pesquisa, era devido aos seguintes fatores: conteúdo eurocêntrico do currículo escolar e dos livros didáticos e programas educativos, aliados ao comportamento diferenciado do corpo docente das escolas diante de crianças negras e brancas (p.381).

Mediante isso, nos cabe refletir a respeito dos desafios para a realização de uma educação para e na diversidade que leve em consideração as questões raciais, haja vista que a percepção do problema não é algo recente e a mobilização em torno do tema tem adquirido significativa força sobretudo nas duas últimas décadas. A aprovação da lei 10.639 em 2003 representou um marco para a construção de uma educação antirracista, sendo um importante instrumento a serviço da luta pela igualdade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, significativos avanços em diferentes setores, dentre eles o educacional, têm ocorrido, no que se refere ao reconhecimento das contribuições dos diferentes grupos raciais que deram origem ao povo brasileiro, mas que parte deles permanece-

ram marginalizada durante séculos no imaginário social, cultural e escolar em nosso país. A promulgação da Lei 10639/03 constitui um desses avanços.

A educação exerce papel fundamental para a busca pela igualdade racial, mas para que isso se realize, é necessário que seja desenvolvido um trabalho que integre os mais variados entes responsáveis pela educação, como Estado, instituições de formação de professores, família e sociedade de modo geral. Nesse momento, damos destaque para os diversos componentes curriculares do ensino básico. A Lei 10.630/03 ressalta que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira devem ser trabalhados preferencialmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura, contudo não isenta os demais componentes do currículo básico de corroborarem com os estudos ligados a educação para as relações raciais.

Essa Lei completa em 2017, 14 anos de promulgação e é um elemento constituinte e de grande relevância para as políticas de ações afirmativas, contudo, mesmo mais de uma década após sua promulgação os seus efeitos nos ambientes escolares parecem bastante tímidos, muitos também, são os desafios a serem superados para que a aplicação da Lei seja efetiva e que assim possamos reconhecer nas escolas, a existência de uma educação para as relações raciais e antirracismo. Os professores, ainda não são devidamente formados para o trabalho com essas questões, seja na formação inicial ou continuada, existe nas escolas uma enorme carência de materiais didáticos que tratem dos temas, além de problemas vinculados a representação dos negros nos livros didáticos.

A aplicação de uma Lei dificilmente ocorre de forma imediata, são necessários diversos processos para a sua efetivação. No caso da Lei 10.639/03, embora várias iniciativas sejam tomadas por parte das diversas esferas do poder público para sua implantação, muitas questões que se vinculam às escolas precisam ser revistas, repensadas e reorganizadas. É preciso que sejam revistos currículos escolares e livros didáticos que dão pouca ou nenhuma atenção a esses temas, ou os apresentam de forma estigmatizada. Políticas

de formação inicial e continuada de professores que ainda não contemplam de forma adequada as perspectivas tratadas nessa Lei precisam ser redimensionadas. Assim, buscando abordagens que contribuam de fato para uma educação para as relações raciais, no que se refere ao combate ao racismo e a valorização da história e cultura negra. Para que desse modo seja possível criar condições para que as escolas e seus profissionais possam trabalhar de forma satisfatória com a temática racial.

REFERÊNCIAS

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Cagu*, v. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004*. Brasília: MEC, 2004. BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília: MEC, 2009.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

CARNEY, G. O. Música e lugar. In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDHAL, Zeny. (Orgs.). *Literatura, Música e Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. P. 123-150.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.

Cadernos Cedes, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

GADOTTI, M. Indicadores de qualidade da educação escolar. Seminário: *O Controle da qualidade da Educação escolar*. UNICEF, Recife, p. 3-5, 1992.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos*, n.º 61, p. 147-162, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA; ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. IBGE, 2015.

MELLO, J. B. F. D. Descortinando e (Re)pensando categorias espaciais com base na obra Yi- Fu Tuan.. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z.. (Org.). *Matrizes da Geografia Cultural*. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, v. 1, p. 87-101.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos avançados*, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

RATTS, A. J. P. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ, Nº 17-18, p. 77-89, 2004.

RIBEIRO, W. C. Do lugar ao mundo ou o mundo no lugar? *Terra Livre*. V 11 – 12, São Paulo, 1993 p. 237-242.

ROCHA, L. C. P. da. *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2006.

ROTHENBURG, W. C. *Direito constitucional*. São Paulo: Verbatim, 2010.

ROLNIK, R. Territórios negros nas cidades brasileiras: Etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos* N° 17. CAA, Universidade Candido Mendes, 1989.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS RISCOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

André Luiz Araújo Cunha; Ana Lara Vontobel Fonseca;
Natalia Carvalhaes de Oliveira; Orley Olavo Filemon

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar criticamente as mudanças propostas pela Medida Provisória 746/2016, no que tange ao fomento as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996. Ao analisar o histórico de reformas no Ensino Médio da educação brasileira, percebe-se que a qualidade do ensino deste nível encontra-se diretamente ligada, desde sua criação, à organização curricular, muitas vezes imposta de forma compulsória pelos governos, por meio de políticas cujos interesses prioritários identificados são demandas econômicas e políticas em detrimento da formação cidadã crítica. Identifica-se que a atual reforma educacional para o Ensino Médio segue essa mesma linha de interesses e não atende a objetivos vinculados às demandas pedagógicas, mas a propósitos de mercado, definidos principalmente por organismos internacionais e multilaterais, entre eles o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir da análise das propostas de mudanças na Lei 9.393/1996 e, em autores da área da Educação, conclui-se, que a reforma do Ensino Médio, proposta pela MP 746/2016, apresenta um retrocesso histórico para a educação brasileira, em particular para a rede pública de ensino. Embora o discurso seja o mesmo reproduzido por governos desde 1932 de que “é preciso melhorar a educação”, o objetivo central da proposta é atender ao mercado, desconfigurando o papel da escola e favorecendo a exclusão do indivíduo dentro da própria escola.

A atual proposta de reforma do Ensino Médio, segundo Ferretti (2016), possui elementos comuns observados na história da educação brasileira no processo de reformulação do Ensino Básico, com destaque para a dualidade e organização curricular. O discurso e argumento para as mudanças no Ensino Médio são sempre a baixa qualidade do ensino, no entanto, o que se propõe é o reducionismo do currículo. Conforme Freitas (2011, p.1) “essas orientações procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo”. A proposta de reforma do Ensino Médio possui elementos comuns observados na história da educação brasileira, no processo de reformulação do Ensino Básico, com destaque para a dualidade entre o ensino propedêutico versus o ensino profissional, e a organização curricular, que traz em seu núcleo, um currículo mínimo. Segundo Ferretti (2016, p. 2)

No plano pedagógico a intenção é a de formar jovens tendo em vista as demandas empresariais em que a ênfase no domínio do conhecimento historicamente produzido, defendida pela concepção de formação omnilateral, é transformada em ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas para que crianças e jovens, ativamente, por meio do aprender a aprender e com a supervisão dos professores, adquiram por si mesmos esses conhecimentos.

Os principais responsáveis pela reforma proposta para o Ensino Médio, são coautores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial, segundo Frigotto (2016), e seus compromissos vão na contramão do direito à educação básica. Comparando a reforma atual com a reforma do ensino médio implantada na época da ditadura civil e militar, o autor afirma que a atual é pior, porque aquela “visava a todos e esta só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil” (ANPED, 2016, p. 1). Neste contexto, é importante destacar que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014, p. 20), “a rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 84,8% das matrículas”.

OBJETIVOS

Geral: Apresentar reflexão crítica sobre a reforma proposta para o Ensino Médio à partir da Medida Provisória 746/2016.

Específicos: Realizar uma breve análise histórica das reformas ocorridas no Ensino Médio brasileiro; Expor as principais mudanças ocorridas na Lei 9.394/1996; Apresentar possíveis consequências dessa reforma para a educação pública brasileira.

RESULTADOS

Em um breve resgate no histórico do Ensino Médio no Brasil, foi possível identificar alguns eventos marcantes na formação dessa etapa de ensino, tais como:

- O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), com a proposta de uma educação mais ampla para a sociedade.
- A Reforma Capanema (1942), que trata-se de um reforma elitista e conservadora que consolidou o dualis-

mo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares.

Decreto/Lei Orgânica do Ensino Secundário n.o 4.244/1942.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961) estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal).
- Lei n.o 5.692/1971 instituindo o primeiro grau em 8 anos e segundo grau em 3 anos.

O debate atual sobre essa etapa da educação básica tem sido colocado a partir de questionamentos sobre as suas finalidades e concepções que, mesmo a partir da discussão crítica sobre a dualidade da formação propedêutica e profissional desde a década de 1980, ainda são entraves e campo de disputas. A reforma proposta pela MP 746/2016 aponta um viés economicista e mercadológico predominante, com uma formação superficial e desqualificação dos profissionais da educação, como apontada no quadro a seguir.

LDB/1996	MP 746/2016
Carga horária de 800 horas anuais (ensino regular)	Carga horária mínima de 1.400 horas (não especificando a quantidade de dias anuais)
Obrigatoriedade do ensino de Artes e Educação Física.	Retira a obrigatoriedade do ensino das disciplinas mencionadas.

Prevê as DCN.	Inclusão de componentes obrigatórios na BNCC.
Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.	Obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa, podendo ofertar outra língua (optativo).
Não existe.	Possibilidade de certificação intermediária.
Licenciatura Plena na área.	Contratação de profissionais com “notório saber” reconhecidos pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação.
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura.	Os currículos de formação de professores terão por referência a BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do Ensino Médio, proposta pela MP 746/2016, apresenta um retrocesso histórico para a educação brasileira, em particular para a rede pública de ensino. Embora o discurso seja o mesmo reproduzido por governos desde 1932 de que “é preciso melhorar a educação”, o objetivo central da proposta é atender ao mercado, desconfigurando o papel da escola e favorecendo a exclusão do indivíduo dentro da própria escola. Ao se retirar a obrigatoriedade de formação pedagógica para a docência, entende-se que essa atuação é colocada como mera ocupação e não uma profissão. Embora haja uma proposta de aumento de carga

horária, é evidente que isso atende objetivos de uma escola assistencialista e não para a formação intelectual crítica, visto que há esvaziamento de conteúdos curriculares.

REFERÊNCIAS

ANPED, Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se um escola para os ricos e outra para os pobre – Gaudêncio Frigotto. 2016. <disponível em <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências para promover Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (Resumo executivo)*. Banco Mundial, 2011. BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - Censo Escolar da Educação Básica 2013, Brasília-DF, 2014. <disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Resolução CEB no 3, de junho de 1998. <disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>.

BRASIL. Medida Provisória No 746, de 22 de setembro de 2016. CURY, Carlos R. Jamyl. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, I. LDB/Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 50–86. FREITAS, L. F. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Campinas: CEDES. *II Seminário de Educação Brasileira*, 2011.

A MILITARIZAÇÃO DE COLÉGIOS PÚBLICOS DE GOIÁS: UM MAL NECESSÁRIO?

Vinicius Borges Alves¹; Raquel Fontes Borghi²

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta considerações sobre a pesquisa de doutorado em educação (Unesp/Rio Claro) que tem como objetivo analisar a gestão militar em colégios públicos de Goiás, os chamados CPMG. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. As considerações buscou problematizar as implicações que o modelo de gestão pode ter no que se refere ao direito à educação pública gratuita de acordo com as dimensões abordadas por Ximenes (2014): disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Com relação ao levantamento documental utilizamos a legislação educacional, e ainda documentos de outra natureza inerente ao CPMG (regimentos, regulamentos, normas, projeto político pedagógico). A ampliação vem sendo sustentada pelos bons resultados dos CPMG em avaliações e em testes de proficiência (Enem,

1 UNESP/Rio Claro

2 UNESP/Rio Claro

Ideb, vestibulares). Entre as dez melhores médias da rede estadual de ensino de Goiás no Enem (2014), cinco são de colégios sob o comando da Polícia Militar. O aspecto mais relevante a ser analisado é o indicador econômico e o índice de permanência na Escola. Os dados revelam que as duas escolas com maior colocação no exame possui alunos com indicador de nível socioeconômico alto e índice de permanência na escola acima de 80%. A legislação indica um crescimento vertiginoso desse modelo de colégio na rede estadual. Quanto a questão do direito à educação o modelo possui características que fere princípios constitucionais, ou seja, ao adotar taxas e normas que geram custos para as famílias esse tipo de escola perde o sentido da gratuidade. Ressalta-se que a disciplina e os bons desempenhos tem sustentado a ampliação dos CPMG, e ainda que o processo adotado para matrícula pode ser entendido como ameaça o direito à educação pública gratuita.

A pesquisa tem o objetivo de analisar a gestão militar adotada em colégios públicos da rede estadual de Goiás – denominados Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG). A crescente ampliação desse modelo adotado em Goiás tem gerado muitos debates e principalmente dúvidas quanto as especificidades dos CPMG. As principais dúvidas perpassam as seguintes questões: a quem é destinado as vagas? Que categoria administrativa está ancorada o modelo de gestão? Quem são os professores? Qual a finalidade desse modelo de instituição escolar na atual conjuntura?

O convênio estabelecido entre a Secretaria da Educação e a Secretaria de Segurança/ Polícia Militar é organizado segundo ambas as autarquias, de modo que, os professores e coordenadores são vinculados a Secretaria da Educação; já a gestão é mantida por membros da Polícia Militar que exercem diversas funções administrativas, inclusive de direção. É importante salientar que a função de diretor é exercido por oficiais que ocupam postos de Tenente Coronel e Major³ designados pelo Comandante Geral da Polícia Militar, ou seja, a escolha deixa de ser atribuída à comunidade

3 Lei 14.044 de 21 de dezembro de 2001.

escolar. À essas funções comissionadas dos militares são atribuídas gratificações que podem variar de oitocentos reais a dois mil reais⁴.

Nosso objeto de pesquisa está pautado pela seguinte questão: que implicações podem ter a gestão militar para o direito à educação pública gratuita? Esse questionamento foi motivado pelas características desses colégios, que além de retirar a eleição como critério de escolha da gestão nos colégios, adotam práticas que podem ser consideradas como ameaça ao direito à educação. Entre as principais características estão a cobrança de uma contribuição mensal, reserva de vagas para filhos de militares, despesas com fardamento em torno de setecentos reais em um ano letivo, exames de seleção para ingresso nos referidos colégios.

A pesquisa tem como objetivo:

- Analisar os fundamentos legais que legitimaram a transferência da gestão escolar para a gestão militar;
- Analisar as particularidades do CPMG quanto ao direito à educação pública gratuita;
- Discutir a compreensão dos docentes, funcionários e militares que atuam no CPMG quanto as especificidades do colégio;
- Conhecer e discutir o entendimento que os alunos tem a respeito do colégio por meio do grêmio estudantil.

Para fins metodológicos é necessário uma distinção entre Escola Militar e Escola da Polícia Militar, pois de modo geral a extensa bibliografia encontrada em periódicos limita-se a duas linhas de investigação: (i) obras relacionadas as escolas militares (preparatórias ou destinada aos filhos de militares), (ii) obras relacionadas a influência do Estado Militar (Ditadura Militar) no ensino brasileiro.

4 Amparada pela lei 18.556 de 25 de junho de 2014, a gratificação é inerente a função que o militar exerce no CPMG e ainda de acordo com a quantidade de turno que a unidade funciona.

O projeto de ampliação dos Colégios Militares tem sido mediante projetos de lei aprovados na Assembleia Legislativa. As primeiras unidades, localizadas em Goiânia, foram criadas ainda no final da década de 1990. Entretanto, foi nos últimos anos que o projeto atingiu maior dimensão. Em todo o Estado já são quarenta e oito escolas que tiveram a gestão repassadas aos militares, os chamados CPMG. Considerando a quantidade de unidades e suas respectivas localidades (diversas regiões) optamos por duas escolas: CPMG Hugo de Carvalho Ramos e CPMG Jardim Guanabara, ambas localizadas em Goiânia. A razão justifica-se que a unidade Hugo de Carvalho é considerada tradicional com bons resultados no Exame do Ensino Médio (ENEM) e em vestibulares, ou seja, reconhecida no estado como exemplo a ser seguido; já o CPMG Jardim Guanabara foi criado recentemente (2015), assim poderemos verificar a fase de transição e adaptação, principalmente dos docentes e funcionários. Sua transição foi realizada em meio a greve dos professores em 2015. De acordo com Santos (2016, p.27) “em novembro de 2015, em um jornal publicado no Estado da Bahia, o governador de Goiás assumiu que transformou as escolas estaduais em CPMG devido aos protestantes do evento”. Segundo o autor o Colégio Jardim Guanabara era uma das escolas mais engajadas no movimento de greve. Acreditamos que por essa razão o CPMG Jardim Guanabara possa revelar aspectos significantes para a pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com as características apontadas por Bogdan e Biklen (1994) e Marli e André (1986) é importante destacar que na abordagem qualitativa “os dados coletados são predominantemente qualitativo, a preocupação com o processo é muito maior do que o produto, e ainda, que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”. É de acordo com essa perspectiva que buscaremos compreender as nuances inerentes ao nosso objeto de estudo, ou seja, analisar a partir dos dados obtidos, as implicações que o modelo de colégio podem ou não ter para a educação pública gratuita.

A pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. Para Marconi e Lakatos (2013, p. 57) “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.” Nesse sentido, utilizaremos trabalhos já produzidos a respeito do tema como artigos, dissertações e teses disponíveis. Após levantamento no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ com o termo de busca “Colégio Militar” foram encontrados 95 trabalhos (26 teses e 69 dissertações).

Como foi mencionado anteriormente, a extensa bibliografia está pautada predominantemente por duas linhas de investigação. (i) relacionados ao Regime Militar, (ii) escolas de militares (forças armadas). No entanto foram constatadas algumas pesquisas, principalmente nos programas localizadas no centro-oeste pertinente ao nosso objeto de pesquisa. “Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia” (SOUZA, 2012); “A militarização da escola pública em Goiás” (SANTOS, 2016); SANTOS (2010). “A genealogia dos regimentos internos do colégio da polícia militar de Goiânia”. Em relação ao referencial teórico podemos destacar Dourado (2012), Saviani (2013), entre outros, que contribuirão para definirmos os pressupostos da gestão escolar democrática. A discussão em relação ao direito à educação terá como referencial as dimensões abordados por Ximenes (2014).

Com relação ao levantamento documental utilizaremos a legislação educacional, sobretudo do Estado de Goiás, e ainda documentos de outra natureza inerente ao CPMG (regimentos, regulamentos, normas, projeto político pedagógico). De acordo com Ludke e André (1986, p.39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

5 Portal que recentemente foi atualizado com a nova versão do sistema chamado TEDE2. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Representam ainda uma fonte “natural” de informação”. Desse modo, documentos como regimento e normas internas do colégio serão substanciais para a compreensão do objeto da pesquisa. Essas fontes de dados (documentos e legislação) analisados em seus respectivos contextos podem revelar aspectos importantes.

Ainda sobre a coleta de dados será adotado questionário e entrevista semiestruturada com professores, membros do grêmio estudantil (alunos), representantes da gestão escolar (militares) das duas unidades CPMG. É importante ressaltar que o projeto de pesquisa será enviado ao comitê de ética para análise e só após a aprovação daremos início a coleta de dados na escola. Com relação aos professores e coordenadores pedagógicos procuraremos saber qual o entendimento que os mesmos possuem sobre as especificidades do colégio, principalmente quanto a gestão exercida por militares. Com membros do grêmio estudantil possibilitaremos o olhar do estudante quanto ao CPMG, já que um número maior dificultaria a pesquisa. Com os militares temos como principal objetivo identificar qual a finalidade do colégio, tanto na organização funcional de cada policial militar, quanto no aspecto educativo. Para Ludke e André (1986, p. 34) “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas de pesquisa é que ela permite a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Nesse sentido, a pesquisa de campo, por meio de questionário e entrevista, tem como principal justificativa a possibilidade de conhecer características do objeto de pesquisa que dificilmente obteríamos com os documentos. Entendemos que nesse tipo de abordagem o sujeito (pesquisado) fornece elementos indispensáveis ao pesquisador, pois sua participação no processo investigativo revela aspectos do meio social que estão inseridos. “No campo, assim como durante todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado” (MINAYO 2012, p. 75).

Para a interpretação dos dados obtidos utilizaremos os pressupostos abordados por Bardin (2016, p.37). Para a autora “a aná-

lise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Nesse sentido buscaremos perceber as vicissitudes do conteúdo dos depoimentos, fruto das entrevistas realizadas, pois “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (BARDIN, 2016, p. 50). O conteúdo das falas dos sujeito servirão sobretudo para estabelecer relação com os dados do levantamento documental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere a transferência da gestão dos colégios para o comando da Polícia Militar entendemos como um retrocesso, pois as eleições de diretores pela comunidade escolar é considerado como uma das vias para a democratização da educação básica.

Quanto a questão do direito à educação o modelo possui características que fere princípios constitucionais, ou seja, ao adotar taxas e normas que geram custos para as famílias esse tipo de escola perde o sentido da gratuidade. Com relação aos mecanismos de seleção adotados nos CPMG entendemos como uma prática que além de controlar o acesso não assegura a permanência do estudante, visando portanto uma educação elitista.

Com relação aos objetivos dos CPMG em garantir bons resultados nos exames (Ideb, Enem, Vestibulares) entendemos com uma prática que pouco contribui para a formação integral do indivíduo.

As atividades como ordem unida, fardamento, hierarquização e continência dos alunos aos professores e policiais visa uma formação moral e cívica que durante muito tempo predominou na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. 1. ed. Brasília-DF: MEC/SEB, 2004. v. 1. 60p.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In.: MINAYO, Maria Cecília de Sousa; GOMES, Suely Ferreira Deslandes. (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

SANTOS, Rafael José da Costa. *A militarização da escola pública em Goiás*. 2016. 131 f. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. *A genealogia dos regimentos internos do colégio da polícia militar de Goiânia*. 2010. 130 f. Dissertação (mestrado em letras e linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SAVIANI, DERMEVAL. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 34, p. 743-760, 2013.

SOUZA, Sirley Aparecida de. *Violências e Silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia*. 2012. 140 f. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

XIMENES, Salomão Barros. *Direito à Educação Básica de Qualidade: teoria e crítica*. 1. ed. São Paulo: Quartier Latin, 2014. v. 1. 430p.

SABER ENSINAR, SABER FAZER, SABER – SER: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PRÁTICA DE PESQUISA DOCENTE

Arlete Mendes Silva¹; Keyla Maria Bastos Gonçalves²

PALAVRAS INICIAIS: JUSTIFICATIVA

Com intenção de melhor contextualizar a proposta de formação continuada a partir do ProjetoAplicativo: ESCOLA, PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO: uma Proposta Interdisciplinar para o Cotidiano Escolar –construído e realizado pelas autoras – tem-se o breve histórico das políticas educacionais e normativas legais que embasaram a construção/realização do projeto no formato de formação continuada em tela. O desafio foi instruir docentes com fundamentação teórica e prática na construção de projeto interdisciplinar com aplicação nas unidades de ensino em que estão inseridos no âmbito da rede Municipal de Educação de

1 Professora Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis / CEFOPE. Contato: arlete.mendes@ueg.br

2 Professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis e formadora do CEFOPE e Professora da Faculdade Católica de Anápolis. Contato: keylambgcandeia@gmail.com

Anápolis. Entende-se que o professor competente não se limita a aplicar conhecimentos por meio de conteúdos alhures sistematizados, mas possui características de investigador em ação no ato de ensinar e no local onde tal prática ocorre, a saber, na Escola. Essa proposta tem como eixo direcionador a metodologia do Saber – Fazer como estratégia de ensino na prática docente e de pesquisa pelos alunos que são construtores e aprendizes do conhecimento. Nesse entendimento, o professor pesquisador é agente de transformação social quando contribui para que o aluno seja também, um aprendiz que descobre, busca pesquisa e aprende. O professor que se dedica a *pesquisar conteúdos e práticas* internas e externas ao ambiente socioeducativo; faz *previsões, extrapolações e generalizações* (métodos de estudo e pesquisa) a partir de sua experiência, registra e compartilha na forma de *resultado de pesquisa* e de *solução de problemas* previamente formulados para o qual a *metodologia de pesquisa* foi direcionada (Projeto Aplicativo) no contexto escolar.

O referencial teórico e metodológico do *saber-fazer* esteve presente como foco importante desde a idealização à montagem e aplicação da proposta de curso oferecido, nos anos de 2015 e 2016 aos profissionais da educação do município de Anápolis por meio do CEFOPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação.

Partiu-se da constatação de que nas últimas décadas a formação de professores assumiu novo significado, em especial, com regulação dada a partir da LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO) na Lei nº 9394/96, pelo FUNDEF/FUNDEB (FUNDO NACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E BÁSICO), pelo PNE (Plano Nacional de Educação) e das Diretrizes Gerais da Educação foi redirecionado os percursos da educação e a abordagem de ensino. Com isso, fez surgir novas demandas para a formação continuada para professores.

Dentre diversas ações para promover a valorização dos profissionais do magistério, no segundo parágrafo do artigo 62 da LDB: é assegurado o direito à formação continuada e à capacitação dos profissionais de magistério que poderiam fazer uso de

recursos e tecnologias de educação a distância e presencial, facilitando ao professor das regiões remotas, que ainda não tinham seu próprio sistema de formação e o acesso à formação continuada. Tal mudança movimentou o contexto da instituição escolar, que ainda atrelava-se à ideia de formação para o trabalho.

Porém, o cenário atual exigia uma prática docente mais adaptável, flexível e em constante transformação com o olhar especial para o aluno e na prática docente. Esse período também é assinalado pela *descentralização na educação*, haja vista o Estado – entendido aqui como o governo federal. Este delega responsabilidades dos órgãos centrais aos respectivos estados e municípios e desses ao sistema escolar, conforme exposto no primeiro parágrafo também do artigo 62.

De acordo com essa política de gestão educacional, organizou-se um regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Essas estâncias de poder concluíram pela necessidade de se reservar ao professor um período destinado a estudos, planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem nos seus contextos de atuação docente, incluído na carga de trabalho.

A criação do CEFOPe também está relacionado a esse cenário político. O seu histórico de criação ligado ao surgimento dos Telepostos – centros de educação à distância –, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás³. No entanto, a Secretaria Estadual que cuida da gestão e diretrizes legais e operacionais do sistema de ensino não conseguiu atender a grande demanda de professores da rede estadual e municipal a contento. Nesse processo, implanta-se o Teleposto da Superintendência de Educação de Anápolis que posteriormente começa

3 As informações deste tópico foram extraídas de um documento elaborado pela professora Eliane Gonçalves da Costa Anderi, diretora do Cefope no ano de 2010, para resgatar, registrar e sistematizar a história deste Centro de Formação. Tal documento encontra-se disponível no Cefope, mas sem catalogação.

oferecer cursos além do “TV Escola”, surgindo assim, o Centro de Formação do município.

O CEFOPE assume, então, a responsabilidade de elaborar a política de formação continuada dos professores e servidores da educação básica. Para isto desenvolve estudos acerca das necessidades formativas, passando assim a construir projetos e apoiar ações de planejamento e formação teórica com práticas de ensino com maior rigor do ponto de vista científico e metodológico. Trata-se de um centro de formação multi e interdisciplinar que oferece formação continuada aos profissionais de educação do município e região por meio de cursos de curta, média e longa duração, seminários, colóquios, palestras, grupos de estudos abordando diversas temáticas inerentes as áreas do conhecimento.

O CEFOPE é um departamento de gestão e acompanhamento pedagógico da SEMED. Possui autonomia para elaborar projetos e cursos de acordo com as necessidades diagnósticas, solicitadas e apresentadas à Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação. Ainda, organiza momentos de formação continuada na área de gestão e coordenação das unidades de ensino.

O sistema de ensino é desenvolvido com a colaboração e parceria das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas no âmbito estadual e federal. Os projetos elaborados pela equipe do CEFOPE uma vez aprovados pelo Conselho Municipal de Educação (CME), são executados pelo CEFOPE. Esta dinâmica possibilita-nos emissão de certificados os cursos oferecidos que são aproveitados para progressão horizontal dentro do Plano de Carreira do Magistério do município.

No entanto, ainda prevalece tanto na esfera federal, estadual e municipal, políticas educacionais centradas em ações formativas de caráter individualizado e com reduzido impacto sobre a qualidade da educação. Esse formato desconsidera o que os estudos acadêmicos sinalizam como políticas mais eficazes, ou seja, a formação centrada na escola e abrangendo toda a equipe escolar, no cotidiano particular de sua espacialidade e realidade social.

Tem-se, portanto, um movimento contraditório na dimensão da formação continuada docente em que se opõe e obriga à convivência com diferentes concepções sobre a formação continuada do professor. Ora na perspectiva de reflexão sobre a prática, ora na perspectiva de treinamento e, ainda, na visão tradicional de suprir possíveis falhas e lacunas da formação inicial.

Dentro dessa realidade o CEFOP mobiliza-se para a construção de conceitos com respaldo em uma formação profissional contínua numa realidade na qual os professores estão inseridos. Eles vivenciam dia a dia os enfrentamentos no processo de ensino nas escolas buscando cursos que os ajudem a aprimorar e reavaliar seus saberes e práticas.

Carvalho (1990,19-20) salienta que

(...) os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimento, as vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes.

Nesse sentido, o saber profissional docente tem sido caracterizado como complexo, ativo, dinâmico e com várias faces. O conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional e da docência também tem sido identificado como componente do saber profissional do professor e dos demais profissionais de ensino.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo. Para tanto, é enfatizado a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando os saberes já construídos.

Nesse viés de pensamento teórico metodológico, o curso PAI (PROJETO APLICATIVO INTERDISCIPLINAR), possibilitou ao professor complementar suas habilidades em ensinar por meio de projetos de aplicação na escola de forma interdisciplinar e interativa com a comunidade escolar.

Esse professor – pesquisador problematiza situações, mobiliza seu ambiente de trabalho e ensino, cria repertório e subsídios para analisar problemas e busca solucionar situação de conflito por meio de projetos e novas práticas de pesquisa a partir de situações – problema. Corroborando com esse pensamento a análise de Shôn (1997,87). Para ele: “(...) O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional”. O professor necessita de tornar-se um navegador atento da burocracia diária. Não obstante:

(...) os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir alunos e devem ser olhados como inseparáveis (*Op. Cit.*).

Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Para tanto, é importante “exercitar” o professor como sujeito e agente do processo transformador do fazer ensinar e fazer aprender. E isso tem sinalizado na valorização do saber oriundo da experiência de cada docente. Essa é a proposta de Nóvoa (1997, 26) no que tange a o tempo e espaço vivido por aqueles que ensinam: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando.

ENSINAR A SABER, A FAZER E A SER PROFESSOR - PESQUISADOR: POR UMA METODOLOGIA APLICATIVA

O Curso PAI, oferecido pelo CEFOPE, alcança Professores, Coordenadores pedagógicos e Técnicos, Diretores das Unidades de Ensino e equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – SEMED. Este Curso visa contribuir com a formação dos profissionais da Educação Básica no que tange a processos de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar e integrada à pesquisa aplicada – prática do conhecimento no ambiente escolar.

Para a Professora Guiomar Namó de Mello, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação, em artigo sobre a FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA uma (re)visão radical (2000 p. 105), afirma:

(...) Se é aceita a premissa de que o sentido da profissão de docente não é ensinar, mas fazer o aluno aprender, supõe-se que, para que o professor seja competente nessa tarefa, é importante dominar um conjunto básico de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem. Esse domínio deve estar na aplicação dos princípios de aprendizagem na sala de aula; na compreensão das dificuldades dos alunos e no trabalho a partir disso; na contextualização do ensino de acordo com as representações e os conhecimentos espontâneos dos alunos; do envolvimento dos alunos na própria aprendizagem. A competência implica sempre a articulação de diferentes conhecimentos. No caso do professor, isso significa organizar informações de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coerente com o projeto pedagógico da escola; participar da elaboração deste último sabendo trabalhar em equipe; e esta-

belecer relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos.

Isso porque a competência docente para ensinar a aprender e ensinar a fazer requer mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica embasadas num conhecer e educar *à priori*. Soma-se, também, necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças de gêneros, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, complementa a autora.

Nesse viés de pensamento teórico metodológico, o professor competente não se limita a aplicar conhecimentos por meio de conteúdos alhures sistematizados, mas possui características de investigador em ação do ato de ensinar e no local onde tal prática ocorre, a saber, na Escola. Esse professor – pesquisador problematiza situações, mobiliza seu ambiente de trabalho e ensino, cria repertório e subsídios para analisar problemas e busca solucionar situação de conflito (processos e meios de pesquisa).

O docente que se apraz na pesquisa de conteúdos (conhecimentos) explica como implementa decisões e toma atitudes frente a rotina e/ou imprevistos revelando capacidade de *metacognição*⁴ própria e dos seus alunos. Ainda, propõe formas de transferência da experiência para outras situações e questões que podem ser alocadas em pesquisas aplicadas com colegas professores e grupos de alunos de séries diferenciadas ou não.

Nessa construção do conhecimento de forma planejada, conduzida, interdisciplinar, sistematizada e processual tem-se a PESQUISA APLICADA como mote para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, meta sempre presente no ambiente escolar. A construção do conhecimento perpassa pela preparação,

4 Etimologicamente, a palavra **metacognição** significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece... “pensar sobre o próprio pensamento”. Através da reflexão sobre a maneira como se aprende, pode-se repensar sobre os processos de pensamento individual/coletivo.

condução, coleta, sistematização, interpretação e análise de dados que consubstanciam o processo cognitivo e de apreensão dos fenômenos socioespaciais e dos conteúdos teóricos propostos nas matrizes curriculares.

O aprendiz, na condição de **aluno pesquisador** se metamorfoseia no próprio objeto de estudo e aplica seus conhecimentos teóricos em atividades práticas e de pesquisa que conduzirá a um pensamento informado e libertador. São *mecanismos na busca do conhecer* que imputam ao aluno, em certa medida a “liberdade” para *aprender a aprender e saber – fazer para construir seu ser*, sujeito no processo de aquisição e conhecimento e formação social.

A base metodológica dessa proposta de formação continuada se ampara nas bases da **pesquisa-ação**. Por certo, tem-se a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo na caracterização da abordagem da pesquisa-ação, daquilo que se quer conhecer, enfrentar, concretizar e apreender.

Franco (2005) salienta que ao falar de pesquisa-ação, fala-se de uma pesquisa, de uma forma de aprendizagem e formulação do conhecimento que não se sustenta na epistemologia positivista. Pressupõe sim, na integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado. Essa é a base metodológica do curso: pesquisar é agir. Ação oriunda da observação e apreensão da realidade empírica.

Nesse construto metodológico de fazeres, acredita-se no princípio: *para melhor compreender a realidade que nos rodeia é preciso mergulhar nos conteúdos práticos da vida que, na origem, foram formulados.*

A proposta de Curso de Formação continuada para Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – se justifica, também, pelo fato de que os conceitos, as ideias, as categorias sociais e naturais dos tempos históricos e geográficos, os fundamentos teóricos da Biologia, as fórmulas, a metamorfose e formação dos seres bióticos e abióticos, as sentenças, equações, emulações

matemáticas e físico-químicas, a formação da palavra que produz frases e orações que desencadeiam textos legitimando a linguagem e a fala (oralidade).

São apreensões cognitivas que ampliam a aprendizagem de cada área do conhecimento com maior clareza e elevado grau de absorção intelectual. É quando, nesse processo, o conjunto de categorias do conhecimento teórico acumulados no tempo histórico das ciências transforma-se em “peças” de um *quebra – cabeça* real, concreto e visível no cotidiano da escola e na vida em sociedade.

A teoria não precede a prática, anda juntas num movimento de identificação – elaboração de instrumentos de pesquisa – sistematização das ideias – entendimento dos conteúdos que se fundamentam na aplicação (prática) do que se ensina e se aprende na sala de aula. Dentre as diversas formas que são, metodologicamente, formalizados pelos professores os conteúdos científicos nas diversas áreas do conhecimento, tem-se a aplicação dos mesmos para comprovação empírica desses valores e sentenças.

Por fim, conforme Franco (2003), “o objetivo da pedagogia como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis” (p. 83). Para a concretização desse objetivo, o campo de conhecimentos da pedagogia (do “lugar” no processo de ensino e aprendizagem) será construído na intersecção entre “os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (p. 85).

Em perspectiva, para a operacionalização dessa especificidade à ciência da educação, é realçada a necessidade de uma metodologia, de caráter formativo e emancipatório, que atenda a determinados princípios fundantes (FRANCO, 2003 p. 85-6):

- Ação conjunta entre pesquisador / pesquisados;
- Realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;

- Organização de condições de auto formação e emancipação aos sujeitos da ação;
- Criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- Desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- Reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- Resignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociais e históricas;
- Desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Dessa forma, para aplicação do conhecimento escolar na vida do sujeito que aprende (o aluno), a interdisciplinaridade é um elemento importante que potencializa o *saber – fazer*. Como isso ocorre? Dá-se na concretização do empírico, na contextualização dos processos teóricos e fenomênicos que transpassa o ambiente da sala de aula e dos laboratórios de ensino e informática indo ao encontro das emulações práticas e cotidianas da vida nas comunidades urbanas e rurais, no espaço de vida das pessoas.

Nesse procedimento interpretativo da realidade, são des-cortinados caminhos que fundamentam a educação e o ato de ensinar. Em *”Educação: Um Tesouro a Descobrir”* (1999), discute-se a importância dos “quatro pilares” na construção do saber e no processo educativo, a saber:

- **aprender a conhecer** (adquirir instrumentos de e da compreensão),

- **aprender a fazer** (agir sobre o meio em que vive),
- **aprender a viver juntos** (cooperação com os outros sujeitos sociais em todas as atividades humana), e finalmente
- **aprender a ser** (conceito principal que integra todos os anteriores).

São quatro vias / formas / perspectivas do aprender e do saber que denotam uma forma única com a presença das quatro atividades cognitivas que expressam a complexidade e a complementariedade dos fazeres na experiência do ser e existir do sujeito que aprende construindo seu conhecimento.



Fonte: Barros (at. al s/d)

O esquema acima mostra, em certa medida, a dimensão cíclica do movimento que está inserido no processo de aquisição de conhecimento e produção do mesmo. Nota-se que o SUJEITO / ALUNO / APRENDENTE E APRENDIZ é o principal agente da dinâmica do SABER – FAZER. Tem-se, nesse mecanismo a mediação do PROFESSOR / PESQUISADOR que ensina, faz mediação e que aprende, juntamente com seus alunos.

A observação empírica (do ambiente, das formas, dos processos naturais e humanos) conduz a reflexão que traz no seu

bojo as identificações e/ou formações conceituais e abstrações nas várias dimensões do conhecimento / conteúdo. Em seguida, manifesta-se a prática do que se aprende: a pesquisa aplicada.

Ao concluir o ciclo / processo da proposta da pesquisa aplicada como método de ensino aprendizagem, os modelos, semelhanças, diferenças e outras formas de comparação, dedução e indução são apresentadas, testadas e sugeridas como resultado parcial / total da pesquisa ou da investigação.

Concluído o processo, tem-se a percepção e concretização do conhecimento adquirido e apreendido após “fechamento” do ciclo e da experiência efetiva do aluno e seus pares (pesquisa aplicada).

ESTRUTURAE APLICAÇÃO DO PAI - DISCUSSÃO E RESULTADOS

Dos Objetivos Geral:

Capacitar professores que atuam no Ensino Fundamental na produção e execução de pesquisa na área das Ciências Humanas, Biológicas, da Terra e Exatas como também da Pedagogia na implementação de Projeto Aplicativo no cotidiano escolar como método de ensino e aprendizagem.

Específicos:

- Refletir sobre a importância da formação continuada para profissionais da educação nas diversas áreas do conhecimento;
- Fundamentar, teórica e metodologicamente sobre processos de estudo e trabalho interdisciplinar de pesquisa aplicada;
- Definir metodologias aplicativas ao cotidiano escolar que vislumbre a pesquisa nas disciplinas ministradas no Ensino Fundamental – séries iniciais e finais;

- Propor diferentes formas de pesquisa de conteúdos sistemáticos e assistemáticos que acompanham a construção do conhecimento na práxis escolar de forma interdisciplinar;
- Construir Projeto Aplicativo direcionado à prática docente com interdisciplinaridade de conteúdos, séries e grupos de alunos e professores;
- Propor projeto de pesquisa com aplicação na Escola Campo (local de trabalho do docente – pesquisador / Escolas da Rede Municipal de Educação);
- Instrumentalizar os professores com ferramentas na construção do conhecimento via projeto aplicativo de pesquisa.

Do Público Alvo:

- Professores da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Anápolis dos anos iniciais e finais nas diversas áreas do conhecimento
- Diretores, Coordenadores Técnicos e Pedagógicos e Auxiliares de Educação
- Equipe de assessoria pedagógica da SEMED

Da Duração do Curso:

12 meses – Parte Teórica e Prática

Da Carga Horária com certificação:

100 horas

Da estrutura:

Módulo I:

Ensino e Pesquisa – Por uma discussão teórico-metodológica – 4 meses

Módulo II:

Elementos do Projeto Aplicativo : da proposição da pesquisa ao tratamento de dados - 4 meses

Módulo III:

P.A.I. = Projeto Aplicativo Interdisciplinar - Construção e aplicação da pesquisa na Escola Campo /Objeto de Estudo -4 meses

Do Conteúdo programático/Disciplina:

Ementa: Formação Continuada e Pesquisa Aplicada; Fundamentos Teórico-metodológicos da pesquisa; Conteúdos Teóricos e Práticos: saberes e fazeres no/do ensino; Epistemologia das Ciências Humanas, Biológicas, Exatas e da Terra; Cotidiano escolar e pesquisa no Ensino Fundamental – séries iniciais e finais; Construção de projeto de pesquisa: teoria e prática; PAI: Projeto Aplicativo Interdisciplinar; Aplicação do Projeto: Escola Campo; Seminário P.A.I.

Da Metodologia de Ensino

- Exposição oral, dialogada e problematizada;
- Ministração de aulas com TEMA – CHAVE;
- Dinâmicas de Grupo;
- Reflexão e Debates temáticos;
- Organização de Seminários;
- Work Shop: *Pesquisa e Ensino*;
- Trabalho de Campo – Estudo de Caso;
- Análise de *situação – problema e solução de conflitos* – objeto de estudo

- Construção de projeto de pesquisa – modelo esquemático
- Orientação individual / grupo – fases do Projeto Aplicativo
- Coleta e tratamento de dados: Como fazer pesquisa aplicada?
- Orientação individual / grupo do projeto aplicativo
- Apresentação do Projeto Aplicativo Interdisciplinar – PAI: Resultados da pesquisa
- Modelo de teórico e metodológico do processo de aprendizagem via P.A.I



Fonte: Silva e Gonçalves (Adaptado) 2015

Da Frequência e Avaliação

A frequência mínima será de 75% (setenta e cinco por cento) e o aproveitamento igual ou superior a 7,5 (sete e meio), o não cumprimento de um dos itens relacionados acima implicará na reprovação. As avaliações serão por módulo. Dar-se-á a média simples ponderada. A avaliação se dará mediante os itens do quadro abaixo:

ATIVIDADES AVALIATIVAS	APROVEITAMENTO	
	VALOR	NOTA
Assiduidade, participação e envolvimento com o tema / área de atuação da/na pesquisa e/ou objeto de pesquisa;	20 % = Módulos	1ª Nota
Avaliação individual / coletiva a partir de situações - problema; produção de texto, apresentação de leituras, debates e seminários;	40 %= avaliação continuada	
Construção de projeto de pesquisa;	20%	2ª Nota
Apresentação do PAI – Seminário final do Curso	20%	

Do Seminário para Apresentação do PAI

ESTRUTURA DO „ PAI “ – Projeto aplicativo Interdisciplinar

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA - CEFOPE NOME DO AUTOR

TÍTULO: SUBTÍTULO
Anápolis - 2015

NOME DO AUTOR TÍTULO: SUBTÍTULO

Projeto de Pesquisa apresentado ao CEFOPE como requisito para a aprovação no Curso de ESCOLA, PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO: Uma Proposta Interdisciplinar para o Cotidiano Escolar. Obtenção de nota do Projeto Aplicativo Interdisciplinar - PAI sob a responsabilidade das Professoras For-

madores do CEFOPE: Arlete Mendes Silva e Keyla Maria Bastos
Gonçalves

Anápolis 2015/2016

LISTA DE ILUSTRAÇÕES SUMÁRIO
LISTA DE ILUSTRAÇÕES INTRODUÇÃO PROBLE-
MATIZAÇÃO JUSTIFICATIVA OBJETIVOS
Geral Específicos
REFERENCIAL TEÓRICO REFERENCIAL METO-
DOLÓGICO CRONOGRAMA
REFERÊNCIAS ANPÊNDICES ANEXOS

PALAVRAS FINAIS

Os cursistas (alunos professores) que finalizaram o Curso PAI, após a apresentação e avaliação dos projetos submetidos à banca examinadora, aplicaram as propostas em suas escolas de atuação. O CEFOPE fez parte desse processo por meio de visitas técnicas e orientações individuais. Considera-se que essa atividade de formação continuada para professores ampara possíveis lacunas deixadas durante a formação acadêmica. Por conseguinte, cria condições desenvolvimento de competências e habilidades na dimensão do ser professor – pesquisador na esfera do o ensino, pesquisa e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela at.al. *Coaprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa*. Grupo UAB – Educação Universidade Aberta (Lisboa – Portugal) in: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=1112

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática (Col. Grandes Cientistas Sociais) 1983

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A partilha da vida*. Editora GEIC: Cabral. São Paulo, 1995

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de Gramática – orientações didáticas e sugestões de atividades*. FNDE – MEC. Cânone editorial. Goiânia, 2014

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. *A reflexão e a prática no ensino – Geografia / História / Ciências*. FNDE – MEC. Editora Blucher. São Paulo, 2012

CARVALHO, R.Q. e Schmitz, H. *O fordismo está vivo no Brasil*. Novos estudos Cebrap, São Paulo, n° 27, 1990.

DELORS, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da Pesquisa-Ação*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

IACZINSKI SOBRINHO, Antônio. *Elaboração e execução de projetos*. Florianópolis: UFSC, 2010

LAKATOS, Eva M ; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.270p.

NIKEL, Mateus. *OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO* – Jaques Delors in: <http://blogdonikel.wordpress.com/2014/05/06/os-quatro-pilares-da-educacao-jaques-delors-fichamento/>

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PROCHNOW, Miriam; SCHAFFER, W.B. *Pequeno manual para elaboração de projetos*. Rio do Sul: APREMAVI7AMAVI7FEEC, 1999, (Apostila de curso).

SILVA, Arlete Mendes. *“Espaços” territorializados no Espaço Brasileiro: imagens, símbolos e processos na construção da identidade nacional*. Curso de Pós – Graduação em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia – MG. 2010.

SILVA, Arlete Mendes da & SANTOS, Rosselvelt José. *Resíduos do saber – fazer local num espaço – tempo tecnológico das usinas sucroalcooleiras: resistência ou existência sociocultural?* Anais - II ANPEGE Regional. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia, 2010

SCHÖN, Donald. *Os professores e sua formação*. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). Lisboa: Dom Quixote, 1997

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

A EXTENSÃO ACADÊMICA PROCESSUAL-ORGÂNICA: O ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO DIÁLOGOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Kochhann¹; Maria Eneida da Silva²; Ana
Caroline Martins de Sousa³; Naiane Silva Prazer⁴

-
- 1 Doutoranda em Educação (UnB). Docente da UEG, Coordenadora do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. andreakochhann@yahoo.com.br
 - 2 Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Docente titular da UEG, diretora do Campus Luziânia da UEG, pesquisadora do GECG – Grupo de Pesquisa em Educação, Gestão e Cultura Regional e membro do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. eneida.silva@ueg.br
 - 3 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia e membro do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade anacarolinesousa17@gmail.com
 - 4 Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia e membro do GEFOPÍ – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade naianesilva2010@gmail.com

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a extensão acadêmica processual-orgânica é ainda pouco presente no cenário de debates e nas pesquisas nacionais brasileiras. Apesar da pouca discussão, as últimas décadas têm vislumbrado a ruptura do paradigma assistencialista e de prestação de serviço nas ações extensionistas. A discussão da extensão universitária se embasa em Sousa (2000), Reis (1996), Jezine (2004), Síveres (2012) e outros. Com essa tessitura, o presente artigo prima por discutir sobre a extensão universitária e dialogar sobre uma atividade didática e de prática de ensino, que é realizado pelo GEFOPÍ - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, que é um projeto de extensão registrado na Universidade Estadual de Goiás (UEG). O objetivo do grupo de estudos tem sido o desenvolvimento acadêmico com a emancipação humana, a indissociabilidade e a práxis acadêmica, objetivando o crescimento dos acadêmicos da UEG e demais partícipes, com base em atividades da pesquisa, do ensino e da extensão. Os participantes do grupo desenvolvem várias atividades tais como, elaboração de artigos, palestras, oficinas, mesas redondas, rodas de conversa, minicursos, revistas pedagógicas, guias, manuais, livros, cinema e educação dentre outras coisas, com intuito de cada dia construirmos mais conhecimento na jornada como professores, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, a partir de vivências de práxis, buscando apreender novas e variadas práticas de ensino, que podem ser utilizados na sala de aula. Uma das atividades do GEFOPÍ é o ENFORMA – Encontro de Formação de Professores. A primeira edição do ENFORMA ocorreu em Luziânia - GO. Eis que iremos socializar essa atividade desenvolvida pelo grupo enquanto extensão acadêmica processual-orgânica como momentos de didáticas e práticas de ensino, bem como diálogos abertos na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Este artigo objetiva discutir sobre a extensão universitária e dialogar sobre uma atividade didática e de prática de ensino, que é realizado pelo GEFOPÍ - Grupo de Estudos em Formação de

Professores e Interdisciplinaridade, que evidencia didática e práticas relevantes e quiçá inovadoras para a formação de professores e o trabalho concreto. O Grupo está vinculado à Universidade Estadual de Goiás – UEG que tem como tripé a pesquisa, o ensino e a extensão, primando pela produção acadêmica. O GEFOPI é registrado como um projeto de extensão, mas tem características de um programa, pois abrange várias atividades do ensino, da pesquisa e da extensão, como eventos, cursos e projetos.

O GEFOPI teve início no Câmpus São Luís de Montes Belos da UEG, e tem desenvolvido seus trabalhos há mais de dez anos, produzindo além de conhecimentos a integração de acadêmicos de vários Câmpus da Instituição, bem como egressos, professores e comunidade em geral. Pode-se afirmar que este grupo de estudos tem a concepção acadêmica processual-orgânica, conforme discute Reis (1989). A historicidade do GEFOPI, para Kochhann et al (2016), data de 2006 quando foi criado.

De 2006 a 2012 houve o desenvolvimento do grupo com atividades de ensino, pesquisa e extensão. No ensino, enquanto coordenadora, a coordenadora auxilia aqueles com dificuldade na leitura, interpretação e escrita, a partir de encontros semanais, individuais ou em dupla. Na pesquisa, iniciou-se o desenvolvimento de vários projetos de pesquisa, inclusive com bolsistas financiados pela instituição; e na extensão da mesma forma.

Em 2012, houve um aumento significativo de projetos e publicações lançados nacional e internacionalmente. Em 2015, o GEFOPI se expandiu territorialmente, iniciando os estudos também com um grupo de acadêmicos e professores do Câmpus Jussara da UEG. Em 2017, uma nova jornada de expansão foi iniciada: agora para o Câmpus Luziânia e o Câmpus Formosa da UEG. O que se espera é atuar com a mesma intensidade que nos outros locais, demarcando uma nova era para o GEFOPI – expansão territorial e acadêmica.

Os componentes do grupo são acadêmicos de graduação e pós-graduação; egressos; professores e comunidade em geral

que estão espalhados pelo estado de Goiás, nas cidades de Anápolis, Luziânia, Valparaíso de Goiás, Mineiros, São Luís de Montes Belos, Formosa, Jussara, Novo Brasil, Itapirapuã, Fazenda Nova, Sanclerlândia, Iporá, Aurilândia, Cachoeira de Goiás, Itapuranga, Palmeiras de Goiás, Inhumas, Buriti de Goiás, Planaltina, Trindade, Goiânia e outros.

Um grupo de estudos pode transcender os muros do ensino, propiciando a investigação científica, a socialização de saberes e a produção acadêmica e por ser de concepção acadêmica, visa a aprendizagem; e é de caráter processual-orgânica, pois se efetiva enquanto um processo contínuo de ações organizadas para o fim de novas aprendizagens de didáticas e práticas de ensino. Uma das atividades realizadas em 2017 foi o ENFORMA – Encontro de Formação de Professores realizado em Luziânia - GO.

A EXTENSÃO ACADÊMICA PROCESSUAL-ORGÂNICA: DIÁLOGOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

A formação de professores perpassa pelas experiências em didática e práticas de ensino que podem vir das atividades de extensão universitária. Por isso, é importante que a concepção de extensão deixe de ser assistencialista e de prestação de serviço e assuma a acadêmica processual-orgânica, perante sua historicidade no Brasil, conforme Sousa (2000).

As atividades de extensão podem favorecer momentos de didáticas e práticas de ensino, bem como diálogos abertos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, devido às atividades variadas e em vários espaços formativos, ao longo do curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Destarte, é preciso discutir sobre a concepção de extensão universitária.

Sobre a extensão universitária Reis (1989, p. 41) discute duas concepções: a processual-orgânica e a eventista-inorgânica, apresentando que a concepção eventista-inorgânica configura “como característica a prestação de serviços ou na realização

de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade.”. As ações da linha conceitual eventista-inorgânica ocorrem eventualmente aproximando as concepções de ação assistencialista ou de intervenção.

Ao contrário da concepção eventista-inorgânica, Reis (1989, p. 41) apresenta que as atividades de extensão na concepção processual-orgânica se caracterizam por ações permanentes ou contínuas, que se relacionam de forma indissociável do ensino e da pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para a transformação, pois

tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante.

Para Reis (1989), a universidade tem como função produzir o saber e viabilizar a formação do acadêmico, visando sua transformação pessoal e social inserido em determinado contexto e essa formação pode vir a ser por ações extensionistas, organicamente pensadas e realizadas de forma processual e contínua. Para Reis (1989, p. 41) a sociedade “É o ‘lócus’ co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade.”.

Considerando a discussão de Reis (1989) é possível afirmar que a extensão com a finalidade para formação docente tem características acadêmicas e de aprendizagem, valoriza o processo das atividades processuais e orgânicas podendo ser desenvolvidas sistematicamente pela práxis crítica com produção do conhecimento devido ao conteúdo fecundo advindo da relação indissociável com a pesquisa e o ensino.

Destarte, a extensão com a finalidade para a prestação de serviço tem características tradicionais e assistencialistas, valoriza o produto das atividades eventistas e inorgânicas desenvolvidas pela prática acrítica com as informações devido ao conteúdo superficial da relação dissociada com a pesquisa e o ensino.

A formação docente pode se dar pelas atividades de extensão com a concepção acadêmica processual-orgânica é defendida por Jezine (2004) como ambiência acadêmica. O que Jezine (2004, p. 4) defende como perspectiva da extensão enquanto concepção acadêmica é que

O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende assim, ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presente na formação do sujeito, concebido como ser histórico.

Para Jezine (2004, p. 4) a concepção da extensão deve ser acadêmica e seu sentido é deve ser de promover a consciência crítica e sua perspectiva deve ser de transformação,

Assim, a extensão como uma função da universidade, objetivando se firmar a partir da concepção acadêmica, inserida no contexto de contradições inerentes ao próprio processo de produção do conhecimento em uma sociedade capitalista, busca uma nova dimensão de universidade, sociedade e sujeito, consubstanciada na perspectiva ideológica do “compromisso social” como instituição pública, viabilizando a organização política do grupo, em que além da promoção de uma consciência crítica se almeja a intervenção na realidade em um perspectiva transformadora e libertadora, da autonomia do sujeito.

Corroborando com Reis (1996) e Jezine (2004) em relação a extensão universitária objetivar a função acadêmica de forma processual e orgânica, Síveres (2013, p. 26) apresenta que “A extensão universitária, junto com o ensino e a pesquisa, tem, justamente, a tarefa de oportunizar uma diversidade de experiências de aprendizagem.”. Essa diversidade de experiências de aprendizagens precisa ser bem planejada e efetivada, ou seja, o pensar e o agir devem estar em consonância, de forma sistematizada sem imediatismo, visto ser um processo e não um mero produto imediato e acrítico. Por isso Síveres (2013, p. 31-32) defende que

Compreender a extensão universitária como um processo de aprendizagem reafirma o seu caráter acadêmico e viabiliza um percurso para que os projetos de ensino e de pesquisa revelem a possibilidade de um trabalho indissociável. Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão configuram-se como atividades essenciais para garantir uma aprendizagem significativa com vistas à realidade contemporânea.

As atividades de extensão no sentido acadêmico, científico, organizadas de forma sistemáticas e primando pela aprendizagem dos partícipes podem vir a ser efetivadas na perspectiva crítica-emancipadora, que segundo Curado Silva (2011, p. 22) apresenta que “a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis”, subsidiando uma possível transformação da sociedade, já que se pode alcançar uma formação emancipadora pela práxis acadêmica de acordo com o currículo formativo, contemplando o tripé que a alicerça. As atividades do GEFOPi são planejadas primando por uma práxis crítico-emancipadora que, para Curado Silva (2017, p. 5), pode promover a transformação da realidade, quando

Compreende-se a práxis como atividade de conhecer/agir humana transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz

de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade.

As atividades de extensão na concepção acadêmica, de aprendizagem, processual e orgânica, visando o processo e primando pela práxis crítico-emancipadora que rompe com a concepção assistencialista e de prestação de serviço, que se efetiva de forma imediata visando o produto, precisa ser melhor discutida e compreendida, por isso Síveres (2008, p. 8) defende que

A extensão universitária, portanto, também passa por um processo de reflexão e de revisão de seu papel, e é indiscutível seu caráter estratégico para a formação dos estudantes em uma perspectiva mais integradora, concreta e concatenada com a realidade. De cumpridora do papel social da universidade, passando pela prestação de serviços ou como sua atividade-fim, a extensão assume uma conotação mais acadêmica e fortemente vinculada às necessidades da sociedade.

A extensão universitária enquanto componente formativo é prevista em legislação na Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9.394/1996 no seu art. 207 quando aborda a questão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Entende-se que com a mesma intensidade que o ensino deve propiciar momentos de formação, a pesquisa e a extensão também devem. A questão da extensão universitária propiciar a formação está prevista também no Plano Nacional de Educação, tanto o de 2001 – 2010 quanto o em vigor, 2014 – 2024, que aborda a obrigatoriedade curricular de 10% da carga horária total do curso ser por meio de programas e projetos de extensão universitária. Considerando a LDB e o PNE, bem como a concepção acadêmica, processual e orgânica é que o GEFOPi tem realizado suas diversas atividades e uma dessas que se

caracteriza também pela indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão é o ENFORMA – Encontro de Formação de Professores.

O ENFORMA - ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO DIÁLOGOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Primando pela concepção acadêmica de caráter processual--orgânico pela práxis crítico-emancipadora que o GEFOPi desenvolve suas atividades e planejou o ENFORMA – Encontro de Formação de Professores do Câmpus Luziânia. Este Encontro surgiu a partir das conversas da coordenadora do GEFOPi com a diretora do Câmpus Luziânia da UEG, que apresentou uma demanda advinda da Secretaria de Educação do Município no que tange à pouca oferta de formação continuada para os professores da rede municipal. Após vários encontros discutindo as possibilidades e as dificuldades de organização de atividades como a formação continuada de professores a um grupo de estudos que tem a visão de extensão universitária acadêmica processual-orgânica, chegou-se ao ENFORMA, que pode propiciar momentos de diálogos sobre teorias, didática e práticas de ensino na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental, visto que o público maior é do município.

A oferta de atividades de formação continuada deve ser pensada não apenas como uma prestação de serviço da universidade à comunidade, mas também como uma atividade de extensão que prima pela concepção acadêmica em todo processo de formação, seja inicial ou continuada. Assim, o ENFORMA foi pensado para ser mais uma atividade do GEFOPi, que envolveria o ensino, a pesquisa e a extensão, como objetivo de formação inicial e continuada, por meio de didáticas e práticas de ensino variadas, que possibilitem a reflexão e aprendizagem para transformações nas ações docentes.

Enquanto ensino, suas atividades abordariam a gestão de todo o evento, como o espaço, a divulgação, a acolhida dos participantes, o

cronograma e a execução de forma em geral, para além de questões didáticas. Enquanto pesquisa, a primeira edição do ENFORMA organizou suas atividades para que estas envolvessem uma palestra e um cine debate com uma mesa redonda. Tanto a palestra quanto a mesa redonda primou por discutir teorias vinculadas às pesquisas já concluídas ou em andamento. Enquanto extensão, a própria ação de abrir o espaço da universidade para atender uma necessidade da comunidade, configura a extensão universitária.

Cumprir lembrar que os debatedores e organizadores do evento são partícipes do GEFOPÍ que, na primeira edição, contou com a participação de duas acadêmicas no credenciamento; duas na recepção ao público; uma acadêmica na condução do cerimonial; uma na certificação; um acadêmico e duas egressas na mesa redonda e a coordenadora do GEFOPÍ na mediação dos trabalhos. A coordenadora do GEFOPÍ explicou aos partícipes do grupo, em reunião específica de planejamento, o passo a passo de como seria realizada cada atividade durante o evento, inclusive o planejamento para as vestes e a forma de diálogo com os participantes do Encontro.

Imagem 01 – Cartaz do ENFORMA



PROGRAMAÇÃO

- 13:00 - CREDENCIAMENTO
- 13:30 - ABERTURA
- 14:00 - PALESTRA "O GEFOPI E O USO DE FILMES EM SALA DE AULA"
- 15:00 - FILME "A ESCOLA DA VIDA"
- 16:30 - MESA REDONDA "OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E A IDENTIDADE DOCENTE NO TRABALHO CONCRETO"
PARTICIPações:
Andréa Kochhann (moderadora da mesa)
Andréa Pereira de Castro
Marta Cecília de Amorim
Marta Elisete da Silva
- 17:30 - DEBATE
- 18:00 - ENCERRAMENTO

Fonte: Acervo do GEFOPI (2017)

A primeira edição do ENFORMA ocorreu no dia 26 de maio de 2017, das 13 h às 18 h, no Auditório do Câmpus Luziânia da UEG e teve como tema “Os paradigmas educacionais e a identidade docente no trabalho concreto”, conforme cartaz do evento.

Na Imagem 01, está o cartaz utilizado para a divulgação do ENFORMA nas redes sociais e nos *e-mails* da Secretaria Municipal de Educação de Luziânia e da Subsecretaria Regional de Educação do Estado de Goiás. O cartaz foi elaborado pelo grupo do

GEFOPI e entregue por componentes da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Luziânia.

Imagem 02 - Credenciamento



Fonte: Acervo do GEFOPi (2017)

O credenciamento foi tranquilo, pois as inscrições foram realizadas previamente o que facilitou o processo. Apenas algumas pessoas que não realizaram a inscrição na secretaria do Câmpus e realizaram no momento do credenciamento. Como isso já era previsto, tinha inscrições em branco no credenciamento, conforme Imagem 02.

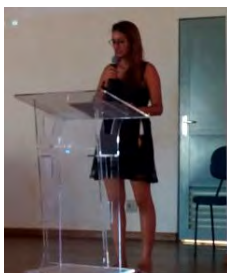
Imagem 03 - Acolhida



Fonte: Acervo do GEFOPi (2017)

Após o credenciamento os participantes adentravam o auditório sendo recebidos por acadêmicos do GEFOPi que lhes davam as boas vindas e direcionavam sobre assentos e atividades, no intuito de deixar os participantes à vontade e bem acolhidos, conforme Imagem 03.

Imagem 04 - Cerimonialista



Fonte: Acervo do GEFOPi (2017)

A cerimonialista, outra acadêmica do GEFOPi, iniciou os trabalhos, dando cumprimentando a todos e explicando o que é

o ENFORMA – Encontro de Formação de Professores, o qual o GEFOPI intenta realizar continuamente, bem como apresentando a programação, conforme Imagem 04.

Imagem 5 – Abertura oficial



Fonte: Acervo do GEFOPI (2017)

Após as boas vindas, a cerimonialista, conduziu a composição da mesa diretiva, passando a palavras na sequência para o pronunciamento da diretora do Câmpus para realizar a abertura oficial do evento, conforme Imagem 05.

Imagem 06 – Livro



Fonte: Acervo do GEFOPi (2017)

Após a abertura do evento, foi desfeita a mesa diretiva e anunciada a primeira atividade teórica da tarde. Assim foi iniciada a palestra – proferida pela coordenadora do GEFOPi – que discursou sobre “O GEFOPi e o uso de filmes em sala de aula” como reflexo de um projeto de pesquisa e de um projeto de extensão realizado pelos componentes do GEFOPi ao longo de 2 anos e que culminou na publicação de um livro, conforme Imagem 06.

Imagem 07 – Palestra



Fonte: Acervo do GEFOPI (2017)

A intenção da palestra era mostrar como o GEFOPI tem realizado suas atividades enquanto um convite aos participantes do ENFORMA para integrarem o grupo e também de como usar um filme na sala de aula rompendo com o paradigma da embromação. Um filme em sala de aula precisa ser muito planejado e ligado a teoria, caso contrário é inócuo. Na imagem 07, o registro da palestra.

Em seguida, os presentes e os membros do grupo que acompanhavam o evento pelo *Skype*, assistiram ao filme “A escola da Vida” juntamente com uma boa pipoca e um delicioso com café, conforme Imagem 8. O filme Escola da Vida retrata a realidade estadunidense de uma escola de Educação Básica, em que as ações principais ocorrem com dois professores, sendo um de História e um de Biologia, os quais tem uma epistemologia de didática e prática

de ensino bem distintos. Um é inovador em suas práticas, parte dos conhecimentos vivenciais dos alunos e prima pela relação boa relação aluno e professor. O outro é muito tradicional, rígido, conteudista e distante dos alunos. Essa discussão que as cenas do filme apresenta subsidiou o debate.

Imagem 8 – Cinema e Educação



Fonte: Acervo do GEFOPÍ (2017)

Após o filme, houve a composição da mesa dos trabalhos para a discussão da teoria que o filme trouxe implicitamente. A mediadora da mesa abriu os trabalhos e passou a palavra para cada componente que discutiu sobre os paradigmas educacionais em relação a didática e prática de ensino, conduzindo a discussão para o seu foco teórico.

A primeira fala discutiu sobre a pesquisa como promotora de aprendizagens, criticidade e quiçá emancipação, bem como possibilitadora de variadas práticas de ensino, em que o professor que não pesquisa não tem o que ensinar, conforme Demo (2006) e que esse processo amadurece o professor, no sentido de vir a ser um professor emancipador pela unidade teoria e prática.

Também foi apresentado a postura didática do professor pela concepção de Freire (1996) enquanto um professor aventureiro e crítico que busca a cada dia se construir junto com seus alunos, melhorando suas práticas de ensino, favorecendo a aprendizagem dos alunos, aperfeiçoando o trabalho concreto, valorizando os materiais básicos da educação que são os seres humanos.

Imagem 09 - Mesa Redonda



Fonte: Acervo do GEFOPi (2017)

Destarte, foi discutido sobre a constituição docente, como uma mediador do processo de letramento político por meio de suas práticas de ensino, visando a saída da condição de oprimido por uma revolução, em que a pesquisa e a extensão favorecem o ensino e a emancipação. Na imagem 09 o registro da mesa redonda.

Após a exposição dos três componentes da mesa, foi aberto ao público o espaço para o debate. Após o debate houve o sorteio de 6 livros do GEFOPi, conforme Imagem 10.

Imagem 10 - Sorteio de livros



Fonte: Acervo do GEFOPi (2017)

O cartaz e o convite foram enviados, além das Secretarias de Educação, também a autoridades políticas e civis, bem como às escolas de Luziânia. O evento contou com 31 inscritos da comunidade, mas apenas 22 participaram. Além desse, participaram 12 componentes do GEFOPi. Totalizando 34 participantes. O baixo número de inscritos pode ser atribuído ao pouco tempo de divulgação e de inscrição, bem como a data escolhida para o even-

to, visto que nessa mesma data havia outras quatro atividades na cidade e os professores acabaram se dividindo. Esta questão só foi percebida no dia do evento com as informações dos participantes que chegavam.

As atividades do I ENFORMA ocorreram conforme o planejado: o credenciamento foi tranquilo; a recepção e acomodação foram acolhedoras; e os horários de abertura e término dos trabalhos foram pontualmente cumpridos. Como a defesa a que se propõe o debate é quanto ao uso de filmes em sala de aula para um debate crítico, o acadêmico e as duas egressas da UEG, integrantes da mesa redonda, apresentaram suas leituras teóricas em relação ao filme que trata da postura didático-metodológica de dois professores da Educação Básica.

O ENFORMA E A EXTENSÃO ACADÊMICA PROCESSUAL-ORGÂNICA: DIÁLOGOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Após o I ENFORMA foi enviada a todos os participantes, por *e-mail*, uma ficha de avaliação do evento. Nem todos responderam. Dos 34 participantes, 8 responderam, sendo 4 da comunidade e 4 do GEFOP, totalizando 24 %. Esses que devolveram a ficha respondida posicionaram-se de maneira significativa. Foi questionado quanto à contribuição que o ENFORMA – em sua primeira edição realizada no dia 26 de maio de 2017 – enquanto uma atividade de formação inicial e continuada e vinculada ao GEFOP trouxe à formação de cada participante, bem como o levantamento dos pontos negativos e positivos do Encontro. Foi unânime a resposta quanto aos pontos positivos, a saber, o cumprimento do cronograma e tratamento dado aos participantes, bem como a importância do espaço para a discussão. Um participante frisou que “*Excelente condução dos trabalhos; cronograma bem definido; pontualidade; excelência dos participantes que compuseram a mesa; preocupação com o bem-estar dos praticantes do encontro e com as instalações.*”. Outro participante apresentou que foi importante a “*Discussão so-*

bre a formação e atuação do professor e o diálogo com a comunidade da rede municipal de ensino.”. Para outro participante “A recepção que é a porta de entrada para o evento e o começo do evento foi ótimo, a maneira como foi conduzida a primeira parte foi muito boa, a fala não deixou dúvidas sobre o tema e o porque de estarmos ali.”. Para outro componente os pontos positivos foram “Envolvimento e seriedade do grupo, Conhecimento adquirido, Organização do espaço e Obediência ao tempo e ao cronograma.”. Para outro participante os pontos positivos foram “Pontualidade, temas bem abordados e claros, boa recepção e acolhimento, excelente organização.”.

A questão negativa foi apresentada como o pouco envolvimento dos professores e que um participante frisou que “O evento foi de suma importância, porém a quantidade pequena de participantes evidencia a falta de compromisso da classe docente quanto ao buscar seu crescimento intelectual.”. Uma componente do GEFOPi que participou da organização disse que “Quanto a esta, a observação do tempo e da metodologia de inscrição precisa ser revista para melhor atender a comunidade externa que é a quem se destina o ENFORMA.”. Para uma componente do GEFOPi “Acredito que os slides da primeira parte estavam muito extensos.”. Para outra componente as questões negativas foram “Pouco tempo de divulgação, Pouca participação da comunidade externa, Inscrição somente presencial, Sonorização, Impressão de material em cima da hora.”. Para outro participante “O evento foi extremamente enriquecedor, fica a necessidade de maior divulgação e parceria efetiva com a secretaria de educação para receber e atender os mais interessados os professores.”. Outro participante apontou como ponto negativo a “divulgação”. Uma participante sugeriu a realização do próximo ENFORMA no período noturno para, quiçá, mais professores participem. Os respondentes sugeriram temas para o próximo Encontro que será organizando para o mês de agosto deste ano, como Mídias na Educação, Educação de Jovens e Adultos, a Formação de Pedagogo e Gestores Educacionais e Doutrinação Política e Liberdade Democrática.

Para uma componente do GEFOPi o I ENFORMA “Agregou conhecimentos acerca da importância da pesquisa e atuação dinâmica do professor em sala de aula”. Outra participante afirmou que “Participei como palestrante da mesa redonda. Quanto à participação na mesa redonda, inicialmente pensei que não conseguiria, pois foi minha primeira vez. Aprendi, antes de tudo, que somos capazes de palestrar sobre assuntos diversos quando nos dedicamos e estudamos para tanto. Minha formação inicial não me permitiu embasamentos teóricos suficientes para falar sobre formação docente. Por isso, a participação no GEFOPi tem sido tão importante para minha formação continuada, visto que tenho aprendido que ser professora é muito mais do que ensinar teoria aos meus alunos em formação docente inicial; é preciso compartilhar com esses alunos e futuros professores a importância de viver aquilo que ensinamos. Fiquei deslumbrada com as teorias de Paulo Freire, Saviani, Gramsci; mas não vivia isso. Hoje, após o GEFOPi, sei que se não viver o que acredito, jamais conseguirei fazer a diferença na vida de alguém, nem mesmo na minha. A participação do ENFORMA foi para mim muito mais do que receber um certificado para o Lattes, ou do que falar ao microfone para uma plateia de professores ansiosos por falas que pudessem agregar conhecimento e metodologias em suas aulas. Foi a conquista de uma liberdade de pensamento que conduziu à ação, que me permitiu o conhecimento do que é e do que pode ser a educação; isso deu início a minha emancipação e à possibilidade de contribuir para a emancipação dos alunos com os quais eu compartilhar conhecimento, que eu compartilhar minha vida.”. Outra participante disse que “Desenvolvi o cerimonial do evento. Essa atividade contribuiu para meu processo de desenvolvimento em falar em público o que é de extrema importância para um professor.”. Outra participante afirmou que “Participei da mesa redonda, este momento me permitiu discutir e refletir sobre a formação e atuação docente tendo em vista minha práxis enquanto profissional da educação formado em área específica e em formação em pedagogia.”.

Foi questionado aos componentes do GEFOPi, enquanto gestão de espaço, de atividades e de pessoas, que contribuições o evento proporcionou para sua formação e uma dos componentes respondeu que “possibilitou experiência e prática nos aspectos acadêmico

e humano. Uma tarde de proveitoso lazer com aprendizado fundamental para professores em formação inicial e continuada. A atenção aos detalhes da organização: ornamentação, disposição do data show, escolha do filme, pipoca, distribuição do tempo e respeito aos participantes, garantiu o bom andamento do evento”. Outra resposta foi que “As atividades foram muito bem direcionadas e possibilitaram o encontro e diálogo entre profissionais da educação, o que foi fantástico. Todavia percebo que o tempo para o debate e geral sobre a proposta apresentada e diálogo com a mesa redonda poderia ser maior permitindo uma ampla discussão e construção de saberes.”. Para outra participante “O evento me fez repensar sobre o cinema na sala de aula que até então eu acreditava ser só uma “incheção de linguíça” mesmo, porém pude ver que quando explicado e cobrado da maneira correta o cinema é uma contribuição excelente para os alunos, assim como foi para mim no dia do evento. A mesa enriqueceu muito com os esclarecimentos e a forma tão ampla de ver o que foi relato no filme interligando com a realidade e me proporcionaram a ver minha futura profissão de maneira diferente e positiva.”. Para outro componente “Pude perceber que esse tipo de trabalho em equipe é mais do que reuniões para organizar o evento; mais do que estabelecer a logística de divulgação e de realização. É preciso amor pelo que se propõe fazer; acreditar no resultado que se pretende alcançar; pois sem esse olhar qualquer proposta de formação de professores pode ficar perfeita na forma, mas não será suficiente para alcançar o conteúdo de nenhum dos sujeitos envolvidos no processo. É uma formação inócua.”.

A avaliação geral que fez do I ENFORMA foi muito positiva e muito nos emociona ter o reconhecimento do público quanto ao nosso trabalho, pois um participante frisou que “Gostaria de parabenizar os idealizadores do encontro por estarem trazendo para os estudantes, pesquisadores e para a comunidade em geral esse espaço para discussão de pontos relevantes da educação.”. Também nos emocionamos com falas como essa “Gostaria que mais pessoas pudessem ser contempladas com tudo isso que o ENFORMA pôde me proporcionar em termos de conhecimento e liberdade de pensamento e ação. Que possamos continuar a receber em nosso grupo todos os que buscarem conhecer e contribuir com a formação de alguém que precisa dessa luz para tirar dos olhos a cegueira da ignorância.

E que venham as próximas edições do ENFORMA.”. Esperamos superar as dificuldades e aumentar os ganhos formativos.

CONSIDERAÇÕES

As universidades enquanto instituições formadoras de professores, aqui destacam-se as universidades públicas, devem visar uma formação docente para a emancipação humana e para isso a *práxis* é indispensável. Uma forma de se alcançar essa *práxis* é no trabalho concreto e intelectual, no processo de discussão de didática e prática de ensino, nos vários níveis e modalidades educacionais. Assim, a formação de professores precisa ser refletida como um processo constituído por conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas – isto é, *práxis* – ambos fundamentados epistemologicamente, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Uma ação emancipadora que só pode ser construída por meio da atividade analisada e modificada na forma e no conteúdo. Dessa forma, as pesquisas consolidam a base do conhecimento, cientificam as conquistas ao longo dos tempos e fortalecem as reflexões acerca do ser e estar no mundo para o desenvolvimento da criticidade diante do que está posto para o que pode ser mudado. Destarte, o diálogo sobre as pesquisas, ações extensionistas e as experiências exitosas precisam ser socializadas.

A extensão universitária, proclamada em documentos legais, como uma das bases do tripé universitário e elemento da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino, precisa ser compreendida para então ser planejada e executada. A discussão das concepções da extensão universitária pode vir a influenciar a formação docente, ao passo que as instituições compreendem que suas funções serão alcançadas por meios das atividades do ensino, da pesquisa e da extensão e, principalmente, quando a instituição formadora compreende que a extensão universitária pode ser um dos caminhos para viabilizar as transformações sociais, mas afas-

tando suas atividades extensionistas da concepção assistencialista e mercantilista.

Esse é o trabalho do GEFOPi para a conscientização da importância e necessidade da articulação ensino, pesquisa e extensão para a formação na universidade, em especial para a formação de professores, olhando a prática de ensino nesse processo. Assim, as transformações sociais poderão acontecer com o trabalho concreto de professores formados de maneira crítica e emancipadora.

Dessa forma, o I ENFORMA é a concretização das discussões teóricas do GEFOPi investida de epistemologias do ensino e da pesquisa e que pôde e poderá trazer para a comunidade que dele participar as reflexões, as concepções e a formação inicial e continuada que seus próprios membros vivenciam nas propostas de emancipação humana do grupo. Eis que iremos socializar essa atividade desenvolvida pelo grupo enquanto extensão acadêmica processual-orgânica como momentos de didáticas e práticas de ensino, bem como diálogos abertos na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. *Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. Tese. Goiânia: UFG. 2008. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Katia_Augusta_Cordeiro.pdf>. Acesso em 10 fev 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. *A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-Emancipadora*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr, 2011.

DEMO, Pedro. *PESQUISA: Princípio científico e educativo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Natália de Souza; SANT'ANA, Ramiro Nóbrega. Ética, emancipação e responsabilidade educacional: as perspectivas de uma Lei de Responsabilização Educacional. *Revista Com Censo*, v. 4, n. 1, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/180/131>>. Acesso em 01 abr. 2017.

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

GEFOPI, Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. *GEFOPI Andréa*. Facebook, 2017.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1979.

JEZINE, Edineide Mesquita. *As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária*.

Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. In: <https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>

JEZINE, Edineide Mesquita. *A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João pessoa: UFPB, 2006.

KOCHHANN, Andréa e CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro. Formação docente e extensão universitária: concepções, sentidos e perspectivas. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas e LUTERMAN, Luana Alves. *Interdisciplinaridade na Educação: redimensionando práticas pedagógicas*. Anápolis: UEG, 2017.

KOCHHANN, Andréa, MORAES, Ândrea Carla de, FERREIRA, Patrícia e ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. *Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade: dez anos construindo conhecimento*. 2016. In: www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8181

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELO NETO, José Francisco. *Extensão Universitária: uma análise crítica*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. In: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/livros/pa_1_2001_extensao_universitaria_-_uma_analise_critica.pdf

REIS, Renato Hilário dos. *Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil*. Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.) *A extensão universitária como princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber. 2013. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf>

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENFRENTAMENTO DAS SITUAÇÕES DE CONFLITOS NO CAMPO ESCOLAR

Márcia Friedrich¹; Selma Cristina dos Santos²

INTRODUÇÃO

O contexto socio cultural em que está inserido o campo escolar, em particular uma escola específica, abarca o micro campo social do seu entorno. Neste espaço social os conflitos gerados na sociedade em questão estendem-se até o campo da escola como numa onda que a escola se insere. O espaço conflituoso natural da sociedade atual faz parte do contexto dos alunos e profissionais que adentram a escola. Esses conflitos na maioria dos casos passam despercebidos no campo da escola. O que leva a essa invisibilidade é uma incógnita que a literatura não abarca e, quando aponta, retrata com ínfimas situações relativas ao espaço escolar relacionando-as ao ensino ou a aprendizagem. Para tanto, esse trabalho busca elencar elementos na história da formação dos professores no mundo, adentrando ao espaço acadêmico e legal brasileiro, perpassando pelo campo escolar e da escola, e mais ain-

1 marcia.friedrich@gmail.com | Secretaria Municipal de Educação

2 scdossantos@gmail.com | Universidade Federal de Goiás

da buscando elementos embasados na teoria do conhecimento e sociedade para tentar explicar os conflitos que adentram o campo da escola e, como esses passam a ser invisíveis neste lugar. E como todos estes mecanismos nada mais são que estratégias para garantir a continuidade do nosso modelo de sociedade a indifrança ao humano e a invisibilidade do outro enquanto outro.

A tratativa de temáticas relacionadas ao campo educacional estende-se largamente, sem, contudo, contemplar assuntos que passam despercebidos no campo escolar inexplicavelmente. Este, que reflete as questões sociais conflituosas, ou não do contexto em que se insere, considerando que o mesmo está imerso em um campo social maior.

Nesta perspectiva esta pesquisa, objetiva investigar as concepções teóricas sobre os conflitos no campo escolar, e como estes se situam silenciosamente.

Neste processo de construção e análise, apresenta breves considerações acerca da formação de professores no início do século XX nos Estados Unidos, e com reflexos mundialmente, inclusive no Brasil, com Gauthier (2013), Pérez Gómez (1998), Genovez (2008), Cunha (2016), Boudieu (2011), Nogueira e Nogueira (2014), como principais fontes de embasamento cunhadas no segundo e terceiro títulos, e na quarta parte apresenta um diálogo entre o referencial teórico consultado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVES CONSIDERAÇÕES DE UM PERCURSO

As questões relacionadas ao ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental perpassam necessariamente pela formação do professor³. Neste contexto a sala de aula reflete igualmente as concepções sociais, culturais e formativas do mesmo. Sua atuação está relacionada à sua formação inicial e também continuada. Isto, por

3 Neste trabalho será utilizado o termo “professor” para designar o profissional de educação independente de sexo.

que sua profissionalização vai se delineando de acordo com seu processo de interação com a realidade em que se insere a escola, e conseqüentemente, as questões sociais impregnadas neste lugar.

Para tanto se faz necessário adentrar no universo formativo do professor. Esse aspecto será tratado com base na perspectiva histórica abordada por Gauthier (2013), que enfatiza o fato do professor, mesmo não sendo alvo direto da pesquisa, fazer parte dela. O autor traz um histórico da pesquisa em formação de professores nos Estados Unidos, da década de 1950 a 1980, e que refletem na formação no mundo inteiro, inclusive no Brasil.

Gauthier (2013) em sua pesquisa iniciou questionando sobre aspectos que apontassem para o “ser um bom professor”, e percebeu que as pesquisas não faziam referência à trajetória, prática pedagógica ou bagagem cultural, mas sim, apontavam para traços da personalidade do professor.

Na década de 1950, a personalidade do professor era a perspectiva que norteava os trabalhos de pesquisa na formação de professores, mesmo os pesquisadores apontando para falhas metodológicas, considerando que os pesquisados eram alunos, diretores e coordenadores que falavam sobre o professor.

Não se consideravam aspectos relacionados à sala de aula, tratada como uma “caixa preta” (GAUTHIER, 2013, p. 46).

Para Gauthier (2013), havia uma lacuna entre o trabalho realizado em sala de aula e os resultados do ensino. O que sobressaía nas análises era o que o professor fazia em sala de aula, não se considerando os resultados escolares apresentados por seus alunos. Nesse caso, o aspecto formativo estava voltado ao academicismo em que o foco era o professor e como era a sua forma de transmissão do conhecimento (PÉREZ GOMEZ, 1998).

A partir da década de 1960 começou a preocupação com as questões curriculares nos Estados Unidos. A perspectiva apontava agora também para a aprendizagem do aluno. Naquele momento da história avaliava-se o professor pelo seu produto que era o aluno. Esse processo ficou conhecido como “processo- produto”

(GAUTHIER, 2013, p. 53). O foco era o rendimento do aluno. Nesse caso, continuavam as pesquisas voltando-se para aspectos que não consideravam a sala de aula e o que acontecia dentro dela, como a prática pedagógica e a relação professor-aluno. O enfoque continuava sendo o academicista, com entrada aos poucos da técnica, pois o foco era a qualidade do produto. Foram criados, nesta época, programas curriculares tão claros que os alunos poderiam utilizá-lo sem a presença do professor, que naquele momento eram considerados entraves para a aprendizagem.

Na década de 1970 continuaram as pesquisas sobre formação de professores do tipo processo-produto que também não conseguiam resolver os problemas do sistema educacional. Entretanto, com o crescente desenvolvimento industrial e comercial havia a necessidade de conhecimento técnico que atendesse a demanda econômica e social. A escola deveria, então, assumir um papel fundamental de formar tecnicamente e, a formação do professor caminhou no sentido de formar esse tipo de produto. Esse apontamento reflete o momento tecnicista, instrumental em que o foco estava pautado na prática do professor em sala de aula.

Na década de 1980 os professores eram os culpados pelos problemas situacionais, pois, “diferentes organismos diagnosticaram uma verdadeira crise na educação do país” (GAUTHIER, 2013, p. 57). O autor pontua ainda que a exigência de conhecimentos específicos era, não só para os professores, mas também para os formadores de professores, ou seja, para a academia. A perspectiva de que o ensino estava mal se atrelava à formação do professor. Naquele momento era extremamente importante a melhoria da formação e da profissionalização dos mesmos. Questionava-se também sobre as práticas necessárias à formação do professor, considerando que o mesmo era visto como um agente de primeira instância na “busca da excelência educacional” (GAUTHIER, 2013, p. 61). Os apontamentos das pesquisas educacionais começaram a mostrar a importância do conhecimento e das práticas pedagógicas.

Emergiram as considerações de Shulman (1986) *apud* Gauthier (2013, p. 62) que diziam ser muito importante a metanálise, pois, a mesma permitia a generalização dos resultados obtidos nas pesquisas educacionais.

Agregaram-se a essas concepções as pesquisas e estudos de Schön (1983), que tratavam da capacidade do professor de refletir sobre o seu trabalho na e após a ação, produzindo e demonstrando conhecimento, entretanto, não eram capazes de descrever suas próprias ações e conhecimentos (GAUTHIER, 2013, p. 63). Somava-se a essa questão o fato de que a pesquisa relacionada à formação e atuação do professor limitava-se a aspectos quantitativos sobre o comportamento do professor. Esses aspectos eram evidenciados unilateralmente, do professor para o aluno. Não havia considerações sobre as influências dos alunos sobre o professor. A formação do professor deveria ser basicamente técnica e não intelectual (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 358).

Para Pérez-Gómez (1998) a perspectiva da formação de professores para aquele momento, baseava-se no desenvolvimento do progresso econômico e social e, desencadeava o movimento relacionado ao conhecimento e a profissionalização, a ciência e a racionalidade que exerceram influência marcante desde o século XVIII, mantendo-se até os dias atuais. O autor ressalta as perspectivas apontadas por Zeichner (1990) e Feiman-Nemser (1990), que distinguem quatro perspectivas básicas para a formação de professores: a perspectiva acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 354).

A perspectiva acadêmica se distinguiu por dois enfoques característicos. O professor era considerado um especialista que tinha total domínio dos conteúdos que deveria transmitir, o que caracterizava o enfoque enciclopédico, e dos conhecimentos especialistas. Não havia distinção entre “saber e saber ensinar dando pouca importância tanto à formação didática da disciplina quanto à formação pedagógica”. Outro enfoque dentro dessa perspectiva era o “compreensivo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 355), nesse caso, o

professor era visto como um intelectual que compreendia a estrutura da matéria e colocava o aluno em contato com as aquisições e culturas da humanidade.

Na perspectiva técnica, segundo Pérez Gómez (1998) a retórica voltava-se para a qualidade dos produtos e na eficácia e economia da sua realização. Esta perspectiva convergia para o que Schön (1993) *apud* Perez Gomes (1998b, p. 356) denominava de “racionalidade técnica”.

Na perspectiva prática, a formação do professor estava “baseada na prática, para a prática e a partir da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363). Encontram-se aí no enfoque tradicional, a reverência à formação cultural, junto com a academicista. Este enfoque ainda é possível de se perceber na concepção de muitos profissionais e na sociedade educacional mundial como um todo (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 363).

Na perspectiva de reconstrução social, o professor é considerado “um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que ele ocorre” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 373). Nessa perspectiva o autor reporta-se a dois enfoques: o enfoque de crítica e reconstrução social, que se refere à formação individual e coletiva no sentido da análise reflexiva da própria prática social, e o enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão, que aponta para a intervenção como uma forte influencia na sua própria compreensão (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 379).

Um outro aspecto a se considerar é a normatização em relação aos conteúdos, segundo Gauthier (2013, p. 76-77), “não implica necessariamente na falta de objetividade”. O autor se refere ainda que no “repertório de conhecimentos específicos ao ensino, a normatividade deve ser compreendida como o horizonte aberto ao professor, como um desejo de colaboração do pesquisador diante da prática de um profissional” (p. 76). Para o autor

[...] o alcance dos objetivos normativos (qualidade e excelência) parece em parte difícil devido ao esfacelamento dos saberes na formação inicial. É por isso que a maioria dos observadores acaba por desejar uma reorientação da formação de professores em função de um conteúdo de base pertinente em relação às tarefas concretas realizadas na sala de aula (2013, p. 77).

Para o autor, o repertório de conhecimentos específicos foi marcante para “o processo de profissionalização que implica numa formação para o ensino mais integrado e mais relacionado com as próprias condições de exercício do magistério” (GAUTHIER, 2013, p. 79). Esse aspecto, que fora “negligenciado durante muito tempo” aponta para o trabalho docente em sala de aula, ou seja, a ação docente.

Historicamente a escola passou por interferências e transformações, como por exemplo, o movimento da Escola Nova/Escola Ativa que foi, segundo Ferrière, (1934, p. 4) “um movimento de reação contra o que existe de medieval na escola hoje, contra o formalismo, contra o hábito de se colocar fora da vida, contra a sua incompreensão do que constitui o fundo e a natureza da criança” (*apud* CUNHA, 2016, p. 81).

Segundo Cunha (2016), o movimento de Escola Nova no mundo perpassou vários países desde o seu início em 6 de agosto de 1921 em Calais (norte da França), quando aconteceu o primeiro Congresso Internacional de Educação Nova, trazendo as concepções de que

[...] o fim de toda a educação é preparar para querer e para realizar na vida a supremacia do espírito (...); respeitar a individualidade da criança (...); o estudo e a aprendizagem da vida devem dar livre expansão aos interesses inatos da criança (...); cada idade tem seu caráter próprio (...); a competição egoísta deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação em que a criança

põe a sua individualidade a serviço da coletividade (...); coeducação que consiste na instrução e na educação em comum; inclui uma colaboração que permite a cada sexo exercer sobre o outro uma influência salutar; a educação nova prepara a criança não só para ser um bom cidadão capaz de desempenhar os seus deveres para com seus semelhantes, a sua não humanidade no seu conjunto, mas ainda para formar o ser humano consciente da sua dignidade própria (2016, p. 81-87).

No Brasil este movimento culminou no Decreto Lei n.1.190/1939, influenciado pelos ideais da Escola Nova, inspirados no movimento de renovação educacional, alicerçados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. A reformulação de uma nova política educacional defendia, segundo o documento do Manifesto dos Pioneiros (1932), a obrigatoriedade de escola pública, laica e gratuita oferecida a todos os cidadãos, independente da sua classe social (LIBÂNEO, 2006 *apud* FRIEDRICH; RAVAGANANI; GENOVESE, 2015, p. 16).

Nesse ínterim, do início do século XX até o presente século, é possível apontar aspectos relacionados às situações de preparação para a cidadania. Entretanto se esquece de que, para isso acontecer o movimento precisa ser de uma organização interna do campo da escola, o que de certa forma, não se identifica nas diversas concepções de escola tratadas pelos autores supracitados.

Todo esse processo, situado em âmbito norte americano, reverbera no Brasil. Essa evolução de formação abarca o mundo. Processo-produto, academicista, até chegar ao professor reflexivo de Shön (1983). Essa concepção de formação que se reflete até a sociedade atual, interfere na ação pedagógica do professor. Sua formação não contempla situações de conflito da sociedade e, portanto, esses assuntos que geram reflexões e manifestações de ideias são negligenciados na escola.

A ESCOLA, O PROFESSOR E O ALUNO NO ATUAL CONTEXTO DE SOCIEDADE

As questões de conflito que perpassam o ambiente escolar apontam para o reflexo de uma sociedade igualmente repleta de tensões. Esses conflitos podem ser desde as relações familiares até as questões culturais, econômicas que se inserem em um âmbito maior de sociedade até as situações de morte vividas e naturalizadas atualmente.

Para entender a escola, o professor e o aluno no contexto atual far-se-á uma discussão, tendo como referência o entendimento de campo escolar e campo da escola, que é trabalhado aqui com base em Genovez (2008).

Além de ter um caráter reprodutivo da hierarquia do conhecimento bem articulada à hierarquia social, muito bem descrito por P. Bourdieu em “A reprodução” (1992), possui também aspecto gestacionário, no sentido de incorporar, proteger e gerar novas formas de conhecimento produzidas por grupos sociais com pouco conhecimento e reconhecimento, oriundas da especiação do trabalho e que não atingiram e vão lutar pelo status acadêmico e/ou pela relevância social traduzida na figura do estado por meio de financiamento, criação de leis, políticas públicas... (2008, p. 86).

O campo da escola, mesmo em situação hierarquicamente inferior ao campo acadêmico e ao sistema educacional, nos seus diversos âmbitos, é capaz de se articular e se autogerir para manter um *status* de organização político-pedagógica ciente do seu papel na sociedade.

Apresenta uma forte correlação com o contexto em que se instaura, abarca a micro sociedade ao seu entorno e, mantém-se com um paradigma que lhe é próprio, o conhecimento escolar.

Este que é tratado pedagogicamente e, é único, pois, não há outro espaço capaz de o reproduzir com características tão peculiares.

A denominação de “campo escolar”, por Genovez (2008, p. 171) “como o conjunto das escolas com suas especificidades oriundas do campo da escola”, reforça a escola como um espaço de relações múltiplas que possibilitam o desenvolvimento humano dos sujeitos nela inseridos e, portanto, corrobora com o pensamento até então exposto nesta reflexão. O campo da escola especificamente abstrai aspectos relacionados particularmente àquele espaço que interage no campo social em questão. Para Genovez

[...] um campo de forças relativamente autônomo, dotado de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas oriundas do campo econômico, político, religioso (...), representada pelo tipo de financiamento privado ou público, características dos alunos e dos professores, localização geográfica da escola, de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças, dentre outros fatores (2008, p. 171).

Segundo Genovez os professores imersos neste campo têm

[...] objetivos, estratégias, conhecimentos e disposições estruturados segundo sua posição no campo da escola e no campo escolar, que os fazem ver e sentir as intervenções e propostas externas segundo seus interesses que muitas vezes não é a mesma daqueles que as fizeram. De forma que a estrutura do campo escolar e do campo da escola, expressa na hierarquização de professores, disciplinas, períodos, escolas, salas de aulas... tende a transfigurar interferências externas segundo a sua própria lógica (2008, p. 87).

Dessa forma, a escola pode ser vislumbrada como um elo cujo horizonte é alcançar alguns parâmetros para que todo o cidadão que perpassa esse campo, seja ele, educando, profissional da educação, estagiários, pais ou responsáveis (comunidade escolar) seja capaz de dialogar com o mundo que o cerca. Para tanto, faz-se necessário que os profissionais da educação imersos nesse lugar de ação sejam os construtores e mediadores do conhecimento e, por isso, é pertinente que essa ação seja pautada em fundamentação teórica de reconstrução social (FRIEDRICH, 2015).

Depreende-se, portanto, que essas relações sociais que se estabelecem estão especialmente imbricadas em um profissional que está na linha de frente de todo esse processo: o professor. Este que é alvo de inúmeras considerações por teóricos, que apontam o que o mesmo deve fazer, como receitas, contudo, não percebem as suas condições de trabalho e de formação inicial e continuada.

Os conflitos pertinentes ao campo escolar estão descritos, além do professor, outro que é o aluno. Tanto um, como outro, oriundos de campos sociais específicos trazem seus conflitos junto com uma bagagem cultural construída nas relações sociais no decorrer de seu tempo vivido. É certo que a formação inicial do professor não oferece nenhum tipo de reflexão sobre o tema. Além disso, a bagagem cultural assinalada durante a formação inicial é tão ínfima, que pouco se reflete acerca do contexto conflituoso em que estão professores e alunos, que não consegue abarcar uma consistência teórica para que o professor se abasteça de subsídios que o instrumentalize para a tratativa do assunto. É certo que não se forma o professor em sua completude na formação inicial, mas sim, na construção particular também pela formação continuada, importantíssima na constituição do ser professor. Essa formação que irá aos poucos formando a personalidade do professor e o capacitando à enfrentar os conflitos que adentram sua sala de aula. Para Genovese, et al (2016, p. 349), esses entendimentos que apontam para “dinâmicas relações de conflito e de cooperação entre os campos segundo valores que cultivam e procuram impor a si e aos

outros na luta pela verdade sobre a educação”, além disso emerge um campo de diálogo tensionado entre a escola e a universidade, enquanto campos de produção de bens simbólicos, manifesto na relação de poder (recursos subjetivos e objetivos) hierarquizada entre o campo escolar-campo universitário.

De certo os conflitos do contexto social que abarcam o campo escolar fazem parte dos enfrentamentos que os agentes do campo precisam confrontar-se diuturnamente na constituição do *hábitus* “entendido como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam ‘predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 2011 *apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014, p. 24).

Na mesma ótica Nogueira e Nogueira (2014) enfatizam o que Bourdieu trata de uma relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação que legitima as desigualdades preexistentes. Estas que se mantêm permeando os espaços considerados culturalmente assistidos como pode ser visto a seguir.

ENTRE OS DISCURSOS TEÓRICOS: ENTRELAÇAMENTO DE IDEIAS

Busca-se pensar essa legitimação da desigualdade a partir da afirmação de González e Domingos de que “em todo processo educativo, quando não de maneira explícita, ao menos de modo latente, encontra-se um modelo de homem, de comportamento e de sociedade” (2005, p. 17). Com um olhar histórico, pode-se ver que a instituição escolar brasileira, antes das garantias legais trazidas pela constituição de 1988 e reforçada pela LDB, era uma escola que claramente segregava, garantindo a poucos o acesso, e desta forma atendia ao modelo de sociedade da época como mostra Dos Santos,

[...] embora o acesso à educação formal fosse privilégio de poucos destinados a formar a eli-

te pensante, o não acesso da maioria era também uma forma de garantir a continuidade do modelo de sociedade capitalista, onde os indivíduos sem escolaridade se portam como ‘guardiões’ de mercadorias (2015, p. 112).

Se por um lado a constituição brasileira – com traços fortemente marcados de democracia, de direitos iguais para todos – por meio do capítulo III seção I garantiu o acesso à educação, pública, gratuita e de qualidade a todo cidadão brasileiro fazendo com isso que a escola deixasse de ser lugar privilegiado de poucos e passasse a ser lugar de todos, por outro lado, essas mudanças, no entanto, não geraram mudanças na função da instituição educacional de garantir a continuidade do modelo da sociedade. Embora, a escola hoje acolha todo cidadão brasileiro, ela não é mais destinada a formar a elite pensante.

Ao passar do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade (MIRANDA, 2005), a escola de todos, hoje acolhe a todos, garantindo-lhes a socialização sem, contudo assegurar domínio de aprendizagens necessárias para se fazer elite pensante. E por assim ser, continua exercendo o seu papel de garantir a continuidade do modelo de sociedade capitalista, onde os indivíduos, agora escolarizados, continuam se portam como ‘guardiões’ de mercadorias. Isso se dá porque, tendo a educação o papel de humanizar, ela assim o faz de modo a fazer existir seres humanos com comportamentos condizentes com o modelo de sociedade que se quer fazer existir.

Na primeira metade do século XX, o processo de escolarização da Alemanha nazista tinha nitidamente como objetivo atender à meta de Hitler que “concordava que o sistema educacional dele era duro, mas fundamental para atingir sua meta. – Eu busco uma juventude profundamente ativa, dominadora, brutal – disse. – A juventude deve ser indiferente à dor. Não pode ter fraqueza, nem carinho” (BARTOLETTI, 2006. p. 45). Foi por meio de um sistema educacional, que se fez existir seres humanos com

comportamentos adequados à meta traçada por Hitler, ou seja, um povo capaz de fazer e de permitir fazer existir Auschwitz. No nosso caso brasileiro, esse processo educacional para fazer existir a sociedade capitalista, não se estabelece de maneira clara como na Alemanha, mas de maneira bastante explícita.

Com ares de democracia, de igualdade de direitos, o processo escolar brasileiro garante a uns poucos destinados a formar a elite pensante uma escola que prima pelo princípio do conhecimento e à grande massa uma escola que se fixa no princípio da socialidade. Fazendo existir pessoas que, por estarem inserida no ambiente escolar alimentam em si a ilusão de fazerem parte deste mundo global embora de fato não o façam uma vez que sua escolarização não os conduz no caminho de seres pensantes, críticos, capazes de intervir na realidade como preconiza Paulo Freire, tão citado nos documentos oficiais que determinam as diretrizes da educação brasileira tanto nas esferas federais, quanto estaduais e municipais.

O fato de existir, em modelo, uma escola para gerar cidadãos críticos oculta da grande maioria dos indivíduos a sua meta de fazer perpetuar o modelo de sociedade já posto, que em nada tem de lugar igual para todos, de lugar de seres críticos, conscientes e capazes de intervirem na realidade. Ao contrário, no Brasil o modelo escolar é organizado exatamente para o oposto e assim o tem feito com muita propriedade. Se há hoje um número significativo de analfabetos funcionais, de pessoas que passam por todas as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e continuam incapazes de interpretar um texto, de produzirem uma crítica a cerca do que se lê, de escreverem correta e fluentemente um texto é porque o modelo escolar vigente tem dado conta de exercer o seu papel de sempre, que é produzir seres humanos com comportamentos adequados para o modelo de sociedade desejado.

É nesse sentido que Adorno (1995) afirma que o cristianismo fracassou, no que diz respeito a apagar a frieza, exatamente porque não mexeu com a ordem social que a produz e reproduz (1995, p. 134). Do mesmo modo, pode-se também afirmar

que, embora o sistema educacional tenha garantido a todos maior acesso, e mais tempo de permanência no ambiente escolar, isso não mexeu com a estrutura social fortemente marcada pela desigualdade, pelo desrespeito e pela intolerância uma vez que não mexeu com a ordem que as produz e reproduz.

Do ponto de vista pessoal, o grande desafio posto aos que com estes resultados da escola tem se incomodado, é procurar fazer com que as pessoas diretamente envolvidas no processo educacional formal, tenham consciência de que toda educação segue um modelo e de que é necessário pensar outro modelo de educação, que faça existir homens com comportamentos para um outro modelo de sociedade que não prime pelo individualismo, pelo puro consumismo, pela competitividade desenfreada, pelo ter lucro a qualquer preço. Tarefa nada fácil a de fazer desejar um novo porvir, porém, extremamente necessária uma vez que o momento atual tem gerado uma situação de angustia frente ao fato de termos no ambiente escolar seres – alunos, professores, corpo técnico administrativo, gestores – em situações constante de conflito, de insegurança e de mal-estar, com uma dificuldade imensa de lidar com questões relacionadas a limites, hierarquia, disciplina, obediência, dor, sofrimento, etc.

Para que este ambiente escolar seja transformado, mudanças precisam se fazer, a começar pelo processo de formação dos educadores, afim de que os mesmos consigam lidar com seus conflitos, se façam capazes de refletirem a cerca do lugar que ocupam na sociedade e conseqüentemente consigam externar para os alunos que estiverem sob sua responsabilidade segurança, harmonia, bem-estar. Essa formação e mudança se faz necessário, pois a escola, como segmento da sociedade, também tem a função de humanização do ser humano.

Reunir forças para esse novo existir se sustenta na crença de que se ouve um processo educacional capaz de gerar Auschwitz (ADORNO, 1995), é também pela via da educação que se devem canalizar os esforços para que Auschwitz não seja perpetuado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a questão de situações conflituosas, tanto no campo escolar como na sociedade que está posta, depreende-se que as relações existentes entre os agentes que interferem diretamente na formação de seres humanos, com capacidade de interagir e agir na sociedade, estão diretamente relacionadas à formação de professores, que também sejam capazes dessa intervenção social.

A história da formação de professores retrata situações de cada época em que o processo (professor) deveria gerar um produto (aluno) para ser capaz de interagir e se submeter às questões sociais e ideológicas daquela época. Igualmente alguns conflitos vivenciados no interior do campo da escola foram sendo sutilmente mascarados e não revelados em função de possíveis represálias de um sistema estabelecido.

Com a produção de conhecimento no campo acadêmico da formação de professores, aparentemente essas questões foram desaparecendo e sublimadas por outro campo não menos tenso, o campo escolar. Este por estar inserido em um lugar social determinado e segregado pelo campo acadêmico.

Dessa forma, é possível apontar neste trabalho que os conflitos vivenciados no interior do campo escolar estão relacionados à formação dos profissionais que adentram este espaço e subsidiados por sua bagagem cultural inicial ínfima teoricamente, e formações continuadas superficiais tratam de temáticas conflituosas de maneira invisível e naturalizam as questões sociais vivenciadas pelos alunos em detrimento de um conjunto de conhecimentos sistematizados que devem ser traduzidos em conteúdos ministrados no decorrer do ano letivo.

A lógica perversa do processo-produto das décadas desde 1930-1950 em que o academicismo era a premissa da formação e o professor era o detentor de todo o conhecimento permanece de maneira velada no interior das escolas, sem levar em consideração o contexto sócio-cultural em que a mesma está inserida de onde emergem igualmente os alunos e os seres humanos que perpassam

diariamente o campo escolar. Esta lógica tem prevalecido até então, porque tem sido eficiente no que diz respeito à continuidade de uma sociedade capitalista que tudo faz para manter a desigualdade social com ares de direitos iguais para todos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação após **Auschwitz**. In:_. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995. p. 117_138.

ARROYO, Miguel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

BARTOLETTI, Susan Campbell. “Onde se queimam livros”. A Educação nazista. In:

_____. *Juventude hitlerista: a história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006. p. 39_48.

BRASIL, Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394*, Brasília. 20 de dezembro de 1996.

BOURDIEU. P. *O senso prático*. Petrópolis:Vozes, 2009.

_____. P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. P. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. P. et al. *A Miséria do Mundo*. 8. ed. – Petrópolis:Vozes, 2011.

CARVALHO, A. M. P. De; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. Coleção Questões da nossa época, v. 28. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Jaqueline. *Entre o sonho e a esperança: a escola ativa no Brasil*. São Paulo: 2016.

DEWEY, J. *Democracia y educación. Uma introdución a la filosofia de la educación*. Sexta edição. Madri: Ediciones Morata, S.L. 2004.

DOS SANTOS, Selma Cristina. Educação de quem? Para quem? Para que? In: JARDIM, Jean. *Professores e futuros professores, estágio e estagiários: Reflexões sobre a formação inicial e continuada*. Goiânia: Instituto Tueri, 2015. p. 111_124.

FRIEDRICH, M.; RAVAGANANI DIAS, D. M.; GENOVESE, L. G. R. Professores e Futuros Professores, Estágio e Estagiários: Reflexões Sobre e Formação Inicial e Continuada. In: JARDIM, Jean. J. *Professores e Futuros Professores, Estágio e Estagiários: Reflexões Sobre e Formação Inicial e Continuada*. Goiânia, GO: Instituto Tueri, v. 5, 2015. p. 15-27.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOIÂNIA, GO. *Diretrizes Curriculares. Orientações Gerais*. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

GENOVEZ, L. G. *Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar*. 2008. 228 f. Tese Doutorado em Ensino de Ciências. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

GENOVEZ, L. G. R. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO et al. *Controvérsias na Pesquisa em Ensino de Física*. São Paulo: Livraria de Física, 2014, p. 61-88.

GENOVESE, L. G. R. et al. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: termos em reflexão à luz dos pressupostos do GGP-PIBID-Física do Instituto de Física –UFG*. In: GENOVESE L. G. R. Diálogos entre as

múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de Física. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 345-398.

GONZALES, Leopoldo Jesús Fernandes; DOMINGOS, Tânia Regina Eduardo. *Caderno de antropologia da educação – Vol. 1 – Antropologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. *Sobre tempos e espaços da escola: Do princípio do conhecimento ao princípio da sociedade*. Educação e sociedade, Campinas, v.26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005.

NOGUEIRA M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a Educação*. 4 ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a compreensão: diferentes perspectivas*. In: SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998 p. 353- 379.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: A QUESTÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Thiffanne Pereira dos Santos¹; Marlene
Barbosa de Freitas Reis²

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho discute o papel das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão escolar dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para tanto, apresenta a análise de uma investigação que foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Goiânia que possui Sala de Recursos Multifuncionais em pleno funcionamento. A pesquisa teve como objetivo analisar se a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade. Os resultados da investigação apontaram que ainda há alguns aspectos

1 Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias – Universidade Estadual de Goiás. Email: tthiffanne@hotmail.com

2 Pós-doutora em Gestão da Informação e Conhecimento. Universidade Estadual de Goiás. Email: marlenebfreis@hotmail.com

que precisam ser aprimorados para que a Sala de Recursos Multifuncionais alcance por completo sua finalidade, são eles: formação docente; organização da sala de recursos multifuncionais; prática pedagógica. Ficou evidente também que os professores que atuam na sala de aula regular ainda não possuem uma formação adequada que lhes forneça os subsídios necessários para trabalhar na perspectiva inclusiva de forma a atender as necessidades de cada aluno. O contrário acontece com o professor do Atendimento Educacional Especializado que devido a sua atuação na Sala de Recursos Multifuncionais realiza cursos de formação continuada na área da inclusão o que contribui para que desenvolva um trabalho que atenda aos princípios inclusivos. Ademais, observou-se que os aspectos organizacionais da Sala de Recursos Multifuncionais deixam muitas lacunas na definição de seu funcionamento, assim como não há articulação entre a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais demonstrando a falta de trabalho colaborativo.

É urgente e necessária a promoção de uma Educação Inclusiva pautada no respeito às diferenças, de tal maneira que a diversidade seja vista como uma premissa para o diálogo e não para a exclusão. A diversidade, “formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que unem o tecido das relações sociais”, faz parte da vida humana, aliás, ela “é tão *natural* quanto a própria vida (FIQUEIREDO, 2013, p. 143, grifo do autor). Entender isso, constitui fator primordial para a abertura ao diálogo e para a convivência responsável com todos. Nessa perspectiva, promover uma educação realmente inclusiva pressupõe uma mudança de atitude por parte de todos os atores escolares frente à diversidade presente na escola.

A construção de uma educação para a diversidade implica no exercício da alteridade por todos os envolvidos no processo educativo. Como “uma abertura que desafia o sujeito a responder em cada nova situação às solicitações concretas do outro” (COSTA; DIEZ, 2012, p. 5), a alteridade institui uma convivência respeitosa

com aquele que nos interpela com suas singularidades. A prática da alteridade resulta na abertura para novas ideias, bem como na valorização das diferenças que permeiam o espaço escolar.

Diante dessa concepção, espera-se de todos os envolvidos no processo educativo uma atitude de tolerância a incompletude humana e de acolhimento ao outro, haja vista que não somos seres completos e na nossa incompletude precisamos do outro. No espaço escolar as diferenças devem ser entendidas como possibilidades de aprendizagens. Nessa perspectiva, um ambiente educativo inclusivo prima pelo desenvolvimento cognitivo, mas também se preocupa com a formação humana, emocional e cidadã de todos os alunos.

É evidente que em um contexto social no qual prevalece a individualidade, a competitividade, a racionalização e a perpetuação das desigualdades, a implementação de uma educação inclusiva constitui uma tarefa ampla e desafiadora. A falta de reconhecimento das disparidades e das diferenças que permeiam a sociedade representa um entrave para a instituição de uma educação para todos. Nesse sentido, a inclusão escolar ainda provoca inúmeros questionamentos no campo educacional. Tais indagações versam sobre aspectos que abordam desde a viabilidade desse processo até a adequada formação dos profissionais da educação para trabalhar em uma perspectiva inclusiva. Contudo, amparada legalmente, a inclusão escolar é um dever do Estado e um direito dos alunos público-alvo da Educação Especial, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96. Sendo assim, apesar dos desafios relacionados a inclusão, compete às escolas do ensino regular receber esses alunos e oferecer a eles oportunidades de desenvolverem suas habilidades.

A presença dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular requer o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva que prima pela valorização da heterogeneidade presente nos ambientes escolares. Nesse paradigma de educação, o respeito à diversidade é fundamental para alcançar uma educação mais equitativa que atenda aos preceitos inclusivos.

Dessa forma, é necessário buscar mecanismos que sejam capazes de promover a implementação da inclusão escolar. A Sala de Recursos Multifuncionais surge nesse cenário como uma proposta para aprimorar o atendimento e o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Nesses ambientes, é ofertado aos referidos alunos o Atendimento Educacional Especializado por meio de um trabalho colaborativo entre o professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais e o docente da sala de aula regular.

A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais representa uma das ações constituídas no cenário educacional com a finalidade de colaborar para a efetivação do processo de inclusão nas escolas regulares. Desse modo, é primordial compreender se essa proposta realmente tem atendido a seu objetivo principal de colaborar para a inclusão escolar. Nesse sentido, pretendemos com esse trabalho levantar a seguinte questão: A institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade?

Pensar essa problemática leva necessariamente à reflexão sobre as possibilidades de contribuição dessas salas na realização de ações educativas que promovam o desenvolvimento e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, as temáticas que envolvem a prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais, a efetivação de trabalho colaborativo entre os atores escolares e a questão da formação docente compõem as discussões dessa pesquisa. Essas temáticas instigam o pensar sobre a ampliação das possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial por meio do trabalho realizado nas Sala de Recursos Multifuncionais.

OBJETIVOS

Para compreender, analisar e refletir sobre a questão norteadora do estudo em questão, a pesquisa centrou-se no seguinte objetivo geral: analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade. Com essa finalidade, a investigação contemplou os seguintes objetivos específicos: verificar se a formação do professor, na área da Educação Especial, contribui com o processo de inclusão escolar; identificar se a forma como a Sala de Recursos Multifuncionais é organizada colabora para seu pleno funcionamento; identificar se a prática pedagógica desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular propicia a esses alunos novos modos de aprender.

METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa é ancorada nos critérios da abordagem qualitativa não desmerecendo dados quantitativos que contribuem com a investigação, já que os dados numéricos ajudam a explicitar a dimensão qualitativa do estudo (ANDRÉ, 1995). Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa à medida que promove a observação direta dos sujeitos participantes da investigação em seu ambiente habitual envolvendo a obtenção de dados descritivos por meio de observações e entrevistas. Conforme afirma Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Este estudo tem como fundamento teórico, autores(as) como Mantoan (2003, 2006, 2013, 2014); Rodrigues (2006); Bersch (2013); Baptista (2011, 2013); Glat (2007), dentre outros que discutem o tema. À luz desse referencial teórico, realiza-se a pesquisa empírica que consiste em um estudo de caso com foco na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola da rede mu-

nicipal de ensino de Goiânia. De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso pode ser simples e específico ou complexo e abstrato, sendo assim cada caso deve ser sempre bem delimitado apresentado contornos claramente definidos à medida que o estudo é desenvolvido. O caso pode ser semelhante a outros, mas é ao mesmo tempo diferente já que tem um interesse próprio, singular. O estudo de caso em questão, foi desenvolvido a partir da análise do trabalho realizado com um aluno público-alvo da Educação Especial, na Sala de Recursos Multifuncionais da escola participante da pesquisa. Ademais, as repercussões desse trabalho no processo de inclusão do aluno na sala de aula regular e na escola também foram alvo desse estudo.

A etapa empírica da pesquisa abrange os seguintes passos: levantamento das instituições de ensino regular da rede municipal que possuem Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento e do número de alunos atendidos em cada sala; seleção da instituição a ser investigada, de acordo com o seguinte critério: maior número de alunos frequentando a Sala de Recursos Multifuncionais; coleta de dados na instituição selecionada; e análise dos dados coletados durante a investigação.

Assim, para a realização dessa fase da pesquisa foi requerida a autorização da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia que permitiu a coleta de dados na própria secretaria, bem como em uma instituição selecionada para a pesquisa. Com a liberação da pesquisa foi solicitada a essa Secretaria uma lista das escolas com Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento. O levantamento das instituições de ensino regular da rede municipal de ensino de Goiânia que possuem Sala de Recursos Multifuncionais foi realizado a fim de possibilitar a seleção da instituição participante da investigação.

O critério de seleção para escolha da instituição de ensino participante da pesquisa centrou-se no número de alunos frequentes na Sala de Recursos Multifuncionais. Para tanto, foi realizado um levantamento das instituições que possuíam maior número de

alunos atendidos nessa sala. A partir disso, estabeleceu-se contato com essas instituições a fim de conseguir a aprovação para a realização da pesquisa, haja vista que uma das ponderações feitas pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia ao autorizar a investigação foi que os sujeitos envolvidos concordassem com a participação. Assim, foi elegida para a pesquisa a escola com maior número de alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais que se prontificou a participar da investigação.

A escola selecionada para esse estudo está localizada na região Norte de Goiânia, possui turmas do Ensino Fundamental organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e disponibiliza atualmente Atendimento Educacional Especializado para 19 alunos em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Os sujeitos que compõem a pesquisa são: a professora do Atendimento Educacional Especializado, uma professora da sala de aula regular, a coordenadora pedagógica e um aluno (turma B, Ciclo I, Ensino Fundamental) que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais da instituição.

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos as técnicas de observação, entrevista semiestruturada e análise documental. As observações ocorreram em dois locais da instituição, em uma sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais, almejando perceber se as ações desenvolvidas na Sala de Recursos têm representado uma alternativa para a inclusão e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. A sala de aula regular selecionada para realização das observações foi uma turma B, do Ciclo I, pois nela estudava o aluno público-alvo da Educação Especial selecionado para o desenvolvimento do estudo de caso proposto nesta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com a professora da sala regular da turma B, a professora do AEE e a coordenadora pedagógica. Para o desenvolvimento das entrevistas foram utilizados roteiros semiestruturados com questões prévias que nortearam esses momentos. A análise documental do Projeto Político Pedagógico

(PPP), documento norteador do trabalho desenvolvido na instituição, constituiu uma importante ferramenta para a obtenção de dados sobre a escola, a concepção de inclusão escolar e o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais da instituição.

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da triangulação de todas as informações adquiridas na investigação, já que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, a análise de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45, grifo das autoras). Desse modo, com base no aporte teórico construído por meio da pesquisa documental e da revisão bibliográfica, a triangulação dos dados permitiu verificar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como finalidade promover o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial às escolas do ensino regular, bem como propiciar a eles novas possibilidades de desenvolver suas habilidades e competências. Historicamente, o percurso delineado pela Educação Especial é marcado por três períodos principais: segregação, integração e inclusão. Esses períodos desvelam a trajetória percorrida pela Educação Especial desde a fase em que as pessoas com necessidades educativas especiais eram impedidas de frequentar as escolas regulares até o contexto atual em que lhes é garantido o direito de acesso e permanência no sistema educativo.

No período de segregação, década de 1960, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar as instituições de ensino regular sendo privadas da socialização com seus pares devido aos estigmas existentes na sociedade da época. Posteriormente, na

década de 1970, durante o período de integração, as instituições de ensino regular passaram a receber esses alunos, no entanto, essas instituições não proporcionavam a eles possibilidades de aprimorar suas capacidades. Desse modo, conforme afirma Reis (2013, p. 80), “a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências”.

Somente com a definição do conceito de inclusão, na década de 1980, é que a Educação Especial passou a ser vista com outro ‘olhar’. Um olhar de respeito às diferenças e a diversidade em que o estímulo às habilidades de todos se fez fundamental. Nessa nova perspectiva, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano e de respeito à diversidade (REIS, 2006).

A Educação Especial, então, se volta para um conceito de inclusão que defende – além da promoção do convívio social – o estímulo ao desenvolvimento das pessoas com deficiência para que assim conquistassem novas aprendizagens. A inclusão, nesse sentido, passou a ser vista como

uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. [...] A inclusão escolar teria o objetivo de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 233).

Com o advento dessa nova perspectiva, surgem inúmeros movimentos e políticas públicas com o objetivo de assegurar a in-

clusão escolar. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, representou um grande avanço na temática da inclusão ao definir a educação como direito de todos e dever do poder público. Outro fator importante, estabelecido na Constituição, se refere ao dever do Estado em garantir apoio especializado nas instituições de ensino para os alunos com deficiência. Segundo Menezes (2012, p. 22, grifos do autor), o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, “estabelece que o atendimento educacional especializado ‘aos portadores de deficiências’ deve se dar ‘preferencialmente na rede regular de ensino’”.

Tais direitos são reiterados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, em seu capítulo V, no qual se define a Educação Especial como uma modalidade de ensino e os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação como público-alvo da Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) mencionado nesses documentos tem por finalidade complementar ou suplementar a formação dos alunos “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1). Esse tipo de atendimento é destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para assegurar a oferta do AEE na rede regular de ensino foram estabelecidas algumas políticas públicas. Entre elas a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Considerando a importância do AEE para a prática de uma educação inclusiva, esse programa foi criado para fortalecer o processo de inclusão e apoiar a oferta de AEE nas escolas regulares.

O referido programa visa a implantação, nas escolas regulares, das Salas de Recursos Multifuncionais nas quais os alunos público-alvo da Educação Especial são atendidos em contraturno como forma complementar ou suplementar ao processo educacional. As-

sim, a Sala de Recursos Multifuncionais “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimentos às necessidades educativas especiais dos alunos” (BRASIL, 2007).

O trabalho realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais é coordenado pelo professor de AEE. É de competência desse professor oferecer o suporte necessário aos alunos público-alvo da Educação Especial por meio de: elaboração, desenvolvimento e avaliação do plano de AEE do aluno; produção de recursos acessíveis; desenvolvimento de atividades próprias do AEE; acompanhamento da utilização de recursos de tecnologia assistiva na sala de aula regular; articulação e orientação dos professores das salas regulares; e conexão com outras áreas. O professor de AEE deve trabalhar em conjunto com os professores da sala de aula regular, pois o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais não substitui o processo educacional.

A institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares visa apoiar o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, de uma educação inclusiva na qual a diversidade é respeitada e valorizada possibilitando a todos a participação efetiva no processo educativo. Para tanto, a disponibilização e o uso adequado dos mobiliários, equipamentos, recursos pedagógicos e de acessibilidade que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais são fundamentais para o sucesso do processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

RESULTADOS

Para facilitar a compreensão, a análise e a apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa foram elencadas três categorias: a formação docente; organização da Sala de Recursos Multifuncionais; a prática pedagógica. A construção de um conjunto de categorias descritivas é necessária e fundamental para a análise de dados de uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2001).

Com a definição das categorias descritivas, foi possível sistematizar os dados coletados no decorrer do estudo e, com isso, analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais representa ou não uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito à diversidade.

Na categoria formação docente, com as entrevistas realizadas com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a professora da sala de aula regular e com a Coordenadora Pedagógica foi possível perceber que a questão da diversidade não foi abordada na formação inicial dessas profissionais da educação. A respeito da formação continuada, as três profissionais possuem curso de especialização, no entanto somente a Professora do AEE que trabalha diretamente com alunos público-alvo da Educação Especial alega ter estudado sobre a temática da inclusão em seu curso de pós-graduação *latu sensu*. Essas constatações demonstram a necessidade de se “transformar e inovar práticas de formação de professores da educação especial e de professores do ensino regular” (MACHADO, 2010, p. 59) de modo a atender à diversidade presente nas escolas.

Na questão da organização da Sala de Recursos Multifuncionais, observamos que alguns itens são atendidos conforme a proposta para esse espaço, sendo eles: a abordagem da Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da escola; o fato dos alunos atendidos na Salas de Recursos Multifuncionais da instituição investigada ter o perfil apresentado nos documentos oficiais que instituem o AEE e receberem o tipo de atendimento (individual ou em grupo) adequado para suas especificidades. Desse modo, nesse espaço são oferecidas respostas as necessidades de cada aluno, pois o trabalho se pauta em uma percepção de sujeito na qual cada indivíduo é visto como único e peculiar. Com isso, as particularidades de cada aluno são consideradas na forma de ensiná-lo, de apoiá-lo e de avaliá-lo contribuindo para seu amplo desenvolvimento (MARTINS, 2006).

Foi no quesito da prática pedagógica que a pesquisa identificou o maior número de barreiras para a efetivação da proposta

da Sala de Recursos Multifuncionais. A investigação demonstrou que no contexto investigado, a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular do aluno atendido na Sala de Recursos Multifuncionais ainda não está de acordo com a proposta inclusiva. Os dados evidenciaram que na sala de aula regular as ações educativas disponibilizadas ao aluno não atendiam às suas necessidades. Não eram feitas as adaptações necessárias para respeitar suas peculiaridades e seu ritmo de aprendizagem. Ficou claro que isso era resultado de um planejamento que não visava “ensinar a turma toda” (MANTOAN, 2013) e da falta de parceria entre os profissionais da escola na tentativa de desenvolver atividades e recursos capazes de alcançar todos os alunos.

Já na Sala de Recursos Multifuncionais, notamos que o atendimento oferecido era voltado para auxiliar o aluno a diminuir/superar suas dificuldades e assim aprimorar sua aprendizagem. Observamos que no planejamento, a professora do AEE procurava identificar e abordar as especificidades do aluno de forma que resultava no desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Havia o uso de diferentes recursos disponíveis na sala e ainda eram utilizados materiais confeccionados por essa professora com a finalidade de atender as individualidades do aluno público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, na Sala de Recursos Multifuncionais cada aluno, independentemente de suas especificidades, era objeto de atenção e respeito e a pluralidade era vista como um aspecto positivo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, constatamos que não havia relação entre a prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula regular. A falta de interação entre esses dois espaços dificultava o processo de inclusão escolar do aluno. Essa realidade era reforçada pela falta de trabalho colaborativo entre as profissionais. O trabalho colaborativo possibilita o estabelecimento de parcerias com a finalidade de aprimorar o processo de inclusão escolar dos alunos (REDIG, 2011). Durante a pesquisa, verificamos que essa forma de trabalho não era adotada pelos seguintes motivos: a au-

sência de tempo para a articulação dos profissionais nas instituições; desinteresse de alguns profissionais; sobrecarga da professora do AEE em decorrência da grande demanda de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da Educação Inclusiva com vistas ao respeito à diversidade foi o ponto de partida dessa pesquisa para se alcançar as descobertas a respeito da proposta de institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais como uma alternativa para a inclusão escolar. Diante disso, fundamentada no aporte teórico sobre a temática, a pesquisa buscou elucidar as questões relacionadas à presença dessas salas nas escolas regulares como um elemento propulsor de uma educação para a diversidade. Ademais, almejou verificar como essas salas podem contribuir para que o aluno público-alvo da Educação Especial seja vislumbrado como um sujeito de direitos. Sujeito que deve ter suas peculiaridades valorizadas de tal forma que sejam respeitadas as diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada indivíduo (MARTINS, 2006).

Os três aspectos analisados durante a investigação – formação docente, organização da Sala de Recursos Multifuncionais, prática pedagógica – estão diretamente interligados e são essenciais para que a Sala de Recursos Multifuncionais alcance seu propósito. Com base nos resultados apresentados, a partir da análise desses aspectos, a pesquisa indicou que existem pontos positivos associados à proposta da Sala de Recursos Multifuncionais, tais como: a formação adequada do professor do AEE, responsável pela sala; perfil dos alunos e tipo de atendimento oferecido de acordo com a proposta; funcionamento da sala em horário integral aumentando a oferta; e prática pedagógica, desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais, adequada às necessidades de cada aluno.

Porém, apesar dessas contribuições, a pesquisa constatou que ainda é necessário avançar muito para que a Sala de Recursos Multifuncionais favoreça a inclusão escolar e, assim, garanta uma

educação de qualidade para o aluno público-alvo da Educação Especial enquanto sujeito de direitos. Da forma como está acontecendo a institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, fica evidente que elas não têm representado uma alternativa viável para a inclusão escolar com vistas a educação na diversidade. Para que essas salas atendam a esse anseio é imprescindível que se constitua mecanismos para que os três aspectos analisados – formação docente, organização e prática pedagógica – caminhem lado a lado de forma contundente e eficaz, possibilitando a consolidação dos princípios da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. *Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jun. 2016.
- BRASIL. *Resolução n° 4*, de 2 de outubro de 2009. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.
- COSTA, Wanderleia Dalla.; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. *A relação do eu-outro na educação: abertura a alteridade*. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN,

Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (Orgs.). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço e organização do Atendimento Educacional Especializado*. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, v. 5, n° 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010

MANTOAN; Maria Teresa Eglér; BARANAUSKAS, Maria Cecilia Calani; CARICO, Janaina Speglich Amorim. *Todos Nós – Unicamp acessível*. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *Inclusão escolar: algumas notas introdutórias*. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. (orgs). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?*. 160f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

REDIG, Annie Gomes. *Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum*. In: PLETSCH, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,

(RE)PENSANDO A IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DA MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Cleonice Moreira do Vale¹; José Firmino de Oliveira Neto²

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões a cerca das questões que circundam o processo de (re)construção da identidade(s) docente no espaço da escola militar. Objetivando compreender a influência que a militarização das escolas, em especial na região metropolitana de Goiânia, Goiás, tem exercido no processo (re)

1 Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. / cleovale@gmail.com

2 Faculdade de Ciências e Matemática/Universidade Federal de Goiás.
Neto.09@hotmail.com

significado à identidade docente dos professores que atuam nestes espaços, realizamos uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, com a utilização de questionário, composto por questões subjetivas e objetivas. Os sujeitos da pesquisa se constituíram de cinco professores que atuam em duas escolas públicas militarizadas da região metropolitana de Goiânia, Goiás. Nesse sentido, delinearão-se três aspectos, sendo: No primeiro aspecto discutimos os significados e sentidos do trabalho docente, buscando elucidar como a identidade docente é a todo momento (re)construída por meio da profissionalização; No segundo, buscamos elucidar as questões que circundam o processo de militarização no Estado de Goiás e as possíveis implicações da mesma no fazer docente e no terceiro e último estabelecemos um diálogo entre professores que trabalham em escolas militares e os pressupostos teóricos delineados nos tópicos anteriores com vista a elencar questões que possam ocasionar novos rearranjos do trabalho docente por via da (re)construção da identidade(s) dos professores que atuam nesses espaços. Por fim, salientamos que as contradições que marcam o trabalho docente na contemporaneidade, estão alinhavadas às questões imbricadas no processo permanente de (re)construção da identidade docente. Assim, enfocamos a necessidade de resistência e enfrentamento coletivo, acredita-se que somente essa força enquanto classe é que irá proporcionar o rompimento com os preceitos neoliberais, bem como levar a educação a outras margens, as quais estejam ligadas a emancipação, liberdade, reflexão, crítica e criatividade.

Neste texto, pretende-se apresentar um ensaio teórico-prático acerca das questões que circundam o processo de (re)construção da identidade(s) docente no espaço da escola militar. Destarte, considerar-se-á o trabalho docente como “atividade humana socialmente determinada e modificada nas relações sociais de produção, como processo fundamentado nas relações sociais” (ALVES, 2012, p. 76).

Para tal, objetiva-se, compreender se o processo de militarização, no contexto do Estado de Goiás, em específico na região

metropolitana de Goiânia, tem ressignificado a identidade docente dos professores que atuam nestes espaços. Na certeza de que é a partir das experiências vivenciadas individual e coletivamente que (re)constrói-se identidade(s) e conhecimentos que caminham rumo ao objeto de estudo. Visto o atual momento de mudança que a escola se encontra, acredita-se na importância de tecer as relações que se seguirão, a fim de desvelar o cenário e as influências do mesmo no trabalho docente.

Assim, emprega-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (OLIVEIRA, 2012), a qual tem como fonte de dados a fala de cinco professores que atuam em duas escolas militares da região metropolitana de Goiânia, Goiás. Esses dados foram adquiridos por meio de um questionário exploratório, composto por questões subjetivas e objetivas nos moldes de Marconi & Lakatos (2003).

Nesse intuito, atentar-se-á para três aspectos. No primeiro, abordaremos acerca dos significados e sentidos do trabalho docente, buscando elucidar como a identidade docente é a todo o momento (re)construída por meio da profissionalização. Em segundo, delimitaremos sobre as questões que circundam o processo de militarização no Estado de Goiás e as possíveis implicações da mesma no fazer docente. No terceiro aspecto buscamos estabelecer um diálogo entre professoras que trabalham em escolas militares e os pressupostos teóricos delineados nos tópicos anteriores com vista a elencar questões que possam ocasionar novos rearranjos do trabalho docente por via da (re)construção da identidade docente dos professores que atuam nesses espaços. E finalizamos destacando as contradições que marcam o trabalho docente na contemporaneidade, e destacamos a necessidade de resistência e enfrentamento coletivo como forma de romper com a realidade que se encaminha na educação do Estado de Goiás e no Brasil.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE: IDENTIDADE(S) E PROFISSIONALIZAÇÃO

A identidade docente é uma categoria que merece atenção por trazer elementos para se (re)pensar a profissionalização docente. Para Ciampa (2001), a identidade está relacionada à ideia de “totalidade”. Neste sentido, o autor empreende identidade alinhavada pela história pessoal dos sujeitos, a qual é permeada por um contexto histórico social que se caracteriza pela autoria coletiva. Pensar a partir desta perspectiva, é compreender que identidade é fruto das configurações ligadas à ideia de totalidade que o sujeito vivencia. Assim, para além da identidade existiriam “identidades” (CIAMPA, 2001), uma vez que o sujeito singular é mediado pelas relações sociais.

O autor chama atenção ainda para o fato de que o “engajamento consciente num projeto político” (CIAMPA 2001, p. 74), demanda a consciência das contradições e da superação dialética. Vista por este ângulo, a identidade docente estaria intrincada do sentido social da profissão.

Complementando a caracterização Brzezinski (2002, p. 08 *apud* CASTELLS, 1999) coloca em sua conceituação que “toda identidade é construída”, podendo ser pessoal e coletiva. Para a autora os “atributos culturais” “inter-relacionados” da sociedade em determinado espaço e tempo contribuem para a construção e significação da identidade.

Para tanto, a autora concebe que a identidade pessoal é construída tendo como base as histórias e experiências do indivíduo, o que pressupõe a necessidade de sentir-se único, original e contínuo³. Por outro lado, a identidade coletiva advém do construto social e vai se delineando na convivência e interação de forma coletiva nos grupos e na própria sociedade. Para a autora, é exatamente nesta perspectiva que se inscreve a identidade profissional docente, configurada como identidade coletiva.

3 Contínuo nos remete a ideia de movimento constante e ininterrupto.

Os movimentos sociais de educadores, assim como as associações e sindicatos da categoria profissional – professor – são espaços em que as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações, portanto são espaços de construção da identidade coletiva, da identidade profissional do professor (BRZEZINSKI, 1999, p.09).

Mediante as ponderações dos autores têm-se que a identidade profissional docente se forja no engajamento pessoal e profissional do indivíduo nos movimentos históricos, sociais, culturais, políticos, constituintes da docência enquanto profissão.

Caminhando nas discussões Tello (2011, p. 158) evidencia o debate acerca das “perspectivas discursivas” sobre a categoria profissionalização docente, reportando a esta a partir de sua efetivação por meio dos “diversos atores” que intervêm na organização do marco conceitual. Nesta direção, a escola passa a ser gerida de acordo com os ideais capitalistas, segundo a ideologia apregoada pelos organismos internacionais, a citar o Banco Mundial, que interfere diretamente na implementação das políticas educacionais brasileiras.

Panoramicamente o autor faz um desenho da educação no contexto dos anos 1980 e 1990, período este que é caracterizado pelas intensas reformas do sistema, o que tem levado a péssimas condições de trabalho traduzidas em escolas precarizadas, estruturas físicas inadequadas, burocratização do fazer docente, intensificação do trabalho, competitividade imposta pela política da meritocracia, baixos salários e por fim, a transferência das responsabilidades estatais para os professores, culpabilizando-os pelo fracasso da escola e do sistema educacional brasileiro, e assim materializando a desprofissionalização como coloca Magalhães (2014).

Na segunda metade dos anos 90 a “profissionalização docente” se torna o “pivô das mudanças pretendidas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.81). As referidas mudanças que seriam materializadas nas reformas, imageticamente traziam no seu cerne, a ideia de que a escola pública era desqualificada. Objetivando

a educação na “mística da competência”, houve a tentativa de anular a escola pública, segundo as autoras “denunciando a sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade”. O que reforça o entendimento de que as políticas públicas vêm ao longo de reformas e pós-reformas educacionais, ecoando pressupostos de uma qualidade alinhavada aos preceitos neoliberais, as quais não objetivam a transformação social. Para tal, há muitos desafios que necessitam serem superados.

Já na década de 2000, a ênfase das reformas recaiu sobre a “formação dos gestores”, o que Shiroma (2003, p.70) denomina de “gerencialismo dos anos 2000”. A autora enfatiza que “para assegurar a obediência, cria-se uma cultura organizacional pela qual a força de trabalho mantém-se coesa, porém não solidária” (SHIROMA, 2003, p. 70). O que permite inferir mais uma vez, por meio de reformas inócuas, busca-se resolver os problemas educacionais culpabilizando e jogando o fardo sobre os professores. Há a tentativa de desmobilizar a classe de professores através da indução de sentimentos como desconfiança e a intensificação de tarefas.

Entretanto, coloca-se em meio a este cenário nebuloso a possibilidade de transformação, a qual se encontra no trabalho coletivo do grupo de professores, acreditando que por meio desse poderão encontrar os limites e as possibilidades do que tem sido vivenciado, e traçar um movimento de superação dos mesmos. Essas possibilidades se dão principalmente através da união enquanto trabalhadores da educação, do envolvimento em movimentos sociais, do fortalecimento da categoria, da identidade profissional, que considera as especificidades do educando e do profissional professor brasileiro.

PENSANDO A MILITARIZAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

Historicamente percebe-se que o pano de fundo do sistema educacional brasileiro vem se desenhando a partir de tensões vivenciadas pela sociedade e principalmente nas orientações exter-

nas configuradas pelos organismos internacionais e, perpetuadas nas reformas e pós-reformas que se efetivam sem considerar o contexto sócio histórico do país.

Assim, nossa reflexão não poderia deixar de chamar a atenção para o fato de que prestes a completar duas décadas do século XXI, o cenário educacional brasileiro é surpreendido por uma vivência escolar saudosista, representada aqui pela militarização da escola pública. Numa atitude planejada e inusitada em relação ao contexto deste século, escolas da rede pública são paulatinamente transformadas em escolas militares. Pelo que se apresenta permanece o antagonismo nas políticas educacionais do país, visíveis na insistência de alguns governantes em conservar elementos estruturais da escola tradicional, como a excessiva centralidade na normativa e disciplinarização do alunado.

Aparelhado a este contexto, nos últimos anos o Estado de Goiás vem intensificando o processo de militarização da escola pública. De um lado, seus defensores a justificam como uma forma privilegiada de luta contra a violência nas escolas, a disciplinarização do alunado, a possibilidade de melhores resultados nas avaliações externas, a elevação das taxas de aprovação nos exames que ingressam os estudantes no Ensino Superior, a estrutura física, a gestão escolar rígida/ eficiente/competente.

Porém, esse modelo escolar que favorece a lógica de mercado engendrado em princípios neoliberais, tende a manifestar uma ordem em que professores e alunos permaneçam oprimidos e, de aceitação de ideias e princípios que não colaboram com a transformação dos sujeitos, ferindo os princípios de uma educação emancipadora e para liberdade.

Neste ponto, rememora-se o contexto de repressão vivenciado durante a ditadura militar brasileira, no qual “a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1161). Neste cenário, a educação tornou-se o veículo mais adequado e

utilizado pelos governos da época para divulgação e perpetuação da ideologia do Estado ditatorial.

Somado às políticas educacionais emanadas no regime militar e, a intencionalidade de minar a atuação crítica do professor, percebe-se que desde a década de 1980, uma tendência nas políticas educacionais em inferir no ideário coletivo a imagem do professor como um trabalhador manual e não como um profissional de excelência acadêmica (TELLO, 2011). Portanto, há claramente a tentativa de se estabelecer uma aproximação entre profissionalização e proletarização do trabalho docente, desqualificando o trabalho do professorado, e assim caracterizando-o como precário.

Neste segmento, segundo a *Corporação Britânica de Radiodifusão* (BBC, 2014) no ano de 2013, doze escolas da rede estadual de ensino em Goiás passaram pelo processo de militarização. Neste sentido, Cruz & Ribeiro (2015, p. 200), chamam atenção, destacando que:

“[...] o crescente número de escolas públicas que estão sendo obrigadas a se transformarem em escolas Militares se dá pelo aval do acordo feito com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e com a Secretaria de Segurança Pública em 2009, que legitimou o trabalho dos militares, inclusive como gestores”.

O que confirma a tese de que o processo se deu no intuito de acabar com a violência presente nas escolas.

No contexto ditatorial da égide militar, em junho de 1976 foi aprovada a Lei Nº 8.125/76, que dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás, o escopo do Inciso I, do Artigo 23, da referida Lei, tem por finalidade a criação de órgãos de apoio ao ensino. Na sequência, fica evidente através no subitem b., do referido artigo a criação do Colégio da Polícia Militar (CPM). Atualmente, através da Lei nº 18.556, de 25 de junho de 2014, a Secretaria de Estado da Casa Civil de Goiás, dispõe sobre a criação de

Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG). Conforme destaque do Artigo 1º da referida Lei: “Ficam criadas na Polícia Militar do Estado de Goiás as seguintes Unidades: XVIII – Colégios da Polícia Militar de Goiás – CPMG: z) CPMG de Catalão; z-1) CPMG de Santa Helena de Goiás” (GOIÁS, 2014). A lei suscita a criação de colégios militares em diferentes cidades do Estado, dando margem para que escolas estaduais se transformem colégios militares.

Sobre a questão, o Fórum Nacional de Educação e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação se posicionam contrariamente e ressaltam que militarizar as escolas públicas significa “graves violações dos princípios e atentado contra o Estado Democrático de Direito” (2016, p. 01). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação ressalta ainda que tal processo limita os princípios constitucionais do “pluralismo de ideias” (2016, p.01), configurando em inversão de papéis, em que a polícia na gestão das escolas fere princípios constitucionais.

O processo de militarização contrapõe a legislação e se configura como forma de distorção dos significados e sentidos do trabalho docente, posto que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, é clara ao destacar no Art. 64 que para atuar na administração, planejamento, supervisão e orientação em escolas de Educação Básica o profissional deve possuir formação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Por fim, coloca-se neste tópico que o processo de militarização escolar se configura como mais um mecanismo de precarização do trabalho, o que implica sérias consequências para a identidade do profissional docente. Segundo o Manifesto do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a atitude do governo do Estado de Goiás em relação às escolas públicas é caracterizada como “anti-democrática e arbitrária” (FITRAE-BC, 2016). Uma vez que as mudanças são uma imposição do governo, no sentido de imputar limites aos direitos de liberdade e igualdade nas escolas.

(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE(S) DOCENTE: OS CONTORNOS DA MILITARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

O PERFIL DOCENTE

Objetivando um entendimento integral dos professores participantes da pesquisa, inicialmente dispomos acerca do perfil dos mesmos, na certeza de que o professorado “é constituído e simultaneamente constituinte da docência, marcando-a com sua personalidade, que é histórica e social” (ALVES, 2012, p. 76). Assim, entende-se que o perfil docente é parte constituinte da identidade profissional, tal como reporta Alves & Barbosa (2011).

Os professores, fazem parte de duas escolas militares da região metropolitana de Goiânia, Goiás, apresentam idade entre 30 a 44 anos, são em maioria casados, o que corrobora com a perfil delineado por Alves (2012) em estudo com professores do Estado de Goiás. Dos professores casados, duas possuem dois filhos (Tabela 1). Destacando que a maioria dos participantes da pesquisa são mulheres, o que remonta ao processo de feminização do magistério que para Hypolito (1997), entre alguns aspectos, está ligado à ampliação da oferta de ensino.

Tabela 1- Identificação pessoal dos professores participantes da pesquisa.

Professor	Idade	Estado civil	Número de filhos	Faixa salarial
P1	44	Casada	2	R\$ 4.500,00
P2	39	Solteiro	–	R\$ 3.000,00
P3	30	Solteiro	–	R\$ 4.500,00
P4	30	Casada	–	R\$2.900,00
P5	37	Casada	2	R\$ 3.000,00

Acerca da faixa salarial dos professores, percebe-se que varia entre R\$ 2.900,00 a R\$ 4.500,00, o que confirma o consenso geral da população de que esta é uma profissão mal remunerada. É uma questão importante na construção da identidade docente, já que as questões de classe social moldam a perspectiva de realidade dos sujeitos, o que acaba por influenciar no seu modo de ser e estar no mundo, e assim na profissão.

Quanto à formação dos professores pesquisados, estes advêm em sua maioria do curso de Ciências Biológicas (três professores), um professor de Química e outro de Letras (Tabela 2). Todos os professores realizaram ou estão realizando formação continuada de acordo com suas respectivas áreas. Na certeza da incompletude da formação a questão é de suma importância, pois possibilita aos professores aprofundamento teórico metodológico de acordo com o interesse de cada um. Acredita-se ainda que a formação continuada possa propiciar um movimento constante de ressignificação das práticas educativas e possibilitar a relação entre teoria-prática, tão almejada nos diferentes níveis de ensino.

Tabela 2- Formação acadêmica e grau de aprimoramento profissional dos professores.

Professor	Formação acadêmica	Grau de aprimoramento profissional
P1	Ciências Biológicas	Especialista
P2	Letras	Especialista
P3	Ciências Biológicas	Doutorando
P4	Ciências Biológicas	Mestranda
P5	Química	Mestre

Uma questão importante nesse delinear é o tempo em que os professores se encontram na docência, o qual varia entre 6 a 18 anos, com a maioria na faixa entre 6 a 12 anos, o que nos permite observar que são jovens profissionais.

Por fim, conclui-se que o perfil dos docentes corrobora com o encontrado por Alves (2012) para o estado, reportando, para tanto a um perfil estadual que demonstra um compromisso dos professores com, por exemplo, a formação continuada, já que em maioria (52%), como reporta a pesquisa da autora, realizaram cursos de especialização.

QUESTÕES DE IDENTIDADE(S): E A MILITARIZAÇÃO?

Os professores participantes da pesquisa em maioria, três deles, nunca havia pensando em trabalhar em colégios militares. Os dois professores que afirmaram positivamente a questão, demonstram satisfação com o trabalho no contexto militar, como é perceptível na resposta de P5: *“Sim, e muito! Esta em que trabalho, estou lá desde que se tornou militar, em 2002”*. Essa mesma professora coloca que adentrou a escola por meio de *“miniconcurso”*, reportando que visualizou o trabalho *“como uma nova oportunidade!”*.

Porém, grande parte dos professores viram suas escolas estaduais se tornarem colégios militares como conta P2:

“A escola se tornou militar depois de 4 anos da minha entrada na instituição. Foi um processo que passamos logo após a greve de professores estaduais de 2015, ocorreu durante as férias de julho e eu particularmente soube desta mudança ouvindo rádio no carro (Radio 730 AM). Não fomos oficialmente avisados, só em agosto no retorno. Depois de ouvir o rádio entrei em contato com alguns colegas professores da instituição e ficamos todos assustados, inicialmente. Desacreditados na forma como o governador nos impôs um retorno às aulas (pois a greve iria continuar em agosto de 2015). Inseguros a respeito de como iria ocorrer o processo. Foi um momento desconcertante para todos nós. Nos sentimos invadidos, vigiados, desrespeitados”.

Pelo depoimento da professora, podemos observar que o processo de militarização da escola em que a mesma atua ocorreu de forma brusca e arbitrária, sem consultar o quadro de funcionários, e impondo uma ressignificação de conhecimentos, práticas, atitudes e comportamentos para atender ao novo contexto (colégio militar). O que verticaliza para a desnaturalização da profissão, podendo levar a uma nova forma de pensar o “ser professor”, nesse caso, um professor que seja tão “obediente” quanto seus alunos. Enquanto ação dotada de intencionalidades a criação dos colégios militares demonstram o engendramento do governo em favor de uma lógica neoliberal, visando silenciar e domesticar os professores.

Na certeza de uma nova ordem estabelecida com a militarização, questionamos aos professores, sobre as possíveis mudanças que ocorreram no espaço escolar. Os professores salientam, em maioria, mudanças de ordem disciplinar como é possível evidenciar nas respostas abaixo.

“Muitas, inclusive discordar e indignar são as melhores palavras que tenho no momento. Perdas, inclusive do respeito do professor em relação ao aluno, (o professor perdeu o respeito). Punições (é o nome dado à antiga advertência) que não dão em nada, levando o professor a cair em descrédito. Projetos que requerem tanta burocracia, aulas práticas (se tornou difícil tirar o aluno de sala), prejudicadas, debates, juri-simulado e etc” P1.

“Em relação a aspectos positivos, vejo que a restrição/proibição do uso particular de aparelhos eletrônicos ajudou, mesmo que pouco, na concentração em sala de aula” P2.

“Com relação aos aspectos positivos destaco: o uso do celular e do fone de ouvido (na escola militar, o uso de tais artefatos é expressamente proibido. E, os alunos poucas vezes desrespeitam a norma) e a colaboração efetiva de alguns militares na disciplina dos alunos em sala de aula” P3.

“Sinto que acabo usando dos mesmos métodos nos outros locais em que trabalho, no que se refere à organização de material. Mas isso, acredito, é questão de compromisso mesmo. No entanto, observo colegas de trabalho que mantêm comportamentos variantes, como por exemplo, faltar ou se atrasar em escolas ditas “normais” e ali não, pelo fato da cobrança direta” P5.

A indisciplina dos educandos é um dos grandes problemas enfrentados pelos professores em sala de aula. Pelo que podemos observar nos depoimentos, este é o aspecto mais marcante para os professores entrevistados. Neste sentido, os mesmos chegam inclusive a demonstrar um certo alívio de atuarem em instituição tão rigorosa no trato da indisciplina. Entretanto, os professores se esquecem de que “essa disciplina” advém de repressão, já que os militares são vistos como figuras punitivas dentro da instituição, o que leva os alunos a um estado de medo, o que os paralisa. Na certeza de que aprender é abrir janelas para o mundo, o medo pode se tornar um obstáculo, deixando o aluno intimidado no interior da escola, local que deveria ser espaço de expressão e criatividade.

Diante do contexto de disciplinarização, parte nosso questionamento: Não seria a escola um espaço de indisciplina por natureza, já que a busca pelo conhecimento parte da indagação que movimenta e tumultua? Não estamos defendendo aqui a indisciplina enquanto agressão, insubordinação, rebelião, subversão por exemplo. Nossa defesa reverbera para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o outro, a humanidade que existe em cada educando, onde haja espaço para o diálogo, onde haja o movimento, debates, com respeito ao modo individual de cada sujeito, onde não haja espaço para a reclusão e opressão. Isso é possível, principalmente se considerarmos que a escola é lugar de dar asas e não de cortá-las. Marcando a importância da liberdade, Carvalho, Pagni, Gallo (2016, p. 01) colocam que:

A liberdade é fundamental na formação das diferentes potencialidades humanas a envolver: credos, posicionamentos políticos, sexualidades, multiplicidades subjetivas, estilísticas de existência, diferenças de pensamento; mas também a liberdade é fundamental na produção livre de afetos, de modos de perceber o mundo, de estar do mundo, de ali se ver e fazer-se humano.

No que concerne ao fazer pedagógico os professores reiteram que não houve mudanças, continuam desenvolvendo suas aulas como já planejavam anteriormente à militarização. Reiteram ainda acerca da falta de recursos para o desenvolvimento das aulas:

“Ainda enfrentamos falta de materiais didáticos como livros, atividades fotocopiadas restritas, superlotação em salas pequenas (o que dificulta o processo ensino-aprendizagem), a difícil logística de usar metodologias com Datashow, notebook e aparelho de som [...]” P2.

A concepção de educação que vigora na maioria das escolas é a tradicional. No contexto militar a questão é colocada por P5: *“Percebo que a escola é bastante tradicional, conteudista [...]”*. Tendo esta tendência pedagógica como um dos prismas, o silenciamento do alunado e o professor enquanto único detentor do saber, bem como a disciplina como elemento chave, entende-se que o relato da docente não poderia ser diferente, haja vista que, o contexto militar favorece, e em muitos casos, enaltece essas questões.

Quanto ao planejamento os professores dizem ter influência dos militares, como demonstra a fala de P3. Esta docente também reitera sobre o ensino de ritos militares e cidadania. Se o objetivo da escola é a constituição de cidadãos engajados com as problemáticas do mundo o ensino de ética e cidadania se torna crucial desde que seja empregado para favorecer a diversidade e o respeito entre os indivíduos. Porém, acredita-se que no contexto militar os mesmos atuam enquanto mais um mecanismo para ma-

nutenção da ordem objetivada pelo comando militar dessas instituições, tão pouco favorecendo um exercício de crítica e reflexão.

“Alguns militares são designados pela Divisão de Ensino a atuarem em sistema de colaboração com o professor de ética e cidadania, onde são trabalhados os ritos militares e as noções de cidadania. Os militares não exercem nenhum tipo de influência no planejamento de aulas nas demais disciplinas. As aulas de todas as disciplinas são planejadas conforme o “Currículo Mínimo” da Secretaria de Ensino do Estado” P3.

A professora comenta acerca do trabalho com os ritos militares, na certeza de que se presta a fazer o aluno entender a rotina da escola: chegar e cantar o hino nacional e prestar continência. Porém, o que contribui para a constituição destes alunos enquanto cidadãos?

Na busca por compreender se os professores participantes da pesquisa notavam diferenças entre as escolas públicas normais que atuaram e os colégios militares indagou-os acerca da questão. Mais uma vez a questão da disciplina é colocada como ponto chave como se percebe nos relatos abaixo.

“A escola militar possui rituais militares, tais como: formação dos alunos no início do dia letivo com os militares; presença do chefe de turma e de um sub chefe em sala de aula, estes são auxiliares do professor quando solicitado e no controle da disciplina da turma; apresentação da sala pelo chefe de turma com formalidades militares no início de cada aula para o professor regente. Além disso, nas escolas militares existem muitas normas de disciplina e conduta que os alunos devem seguir (corte de cabelo, uso do celular, uso de maquiagem, brincos e roupas) embora muitas vezes as normas não sejam executadas adequadamente e os alunos não recebam as punições cabíveis. O

respeito ao professor é uma das normas a serem cumpridas, embora o aluno não receba punições efetivamente sérias. Às vezes os pais são convocados na escola para saberem a respeito da conduta de seus filhos, mas em geral os alunos ficam iguais ou piores quando retornam à sala de aula” P2.

“A escola militar exige disciplina e organização diferenciada. Uniformes impecáveis, respeito aos funcionários e professores, regras comportamentais em sala de aula, como apresentação ao professor, eleição de um chefe de turma semanal que auxilie o professor, chefes de companhia (anos escolares). Exigência da participação da família no acompanhamento do aluno, inclusive na realização das atividades escolares” P4.

“No que diz respeito à presença dos militares conosco, civis, não tenho do que reclamar! Trabalham no sistema de parceria, e nós professores ganhamos tempo de aula por não precisarmos nos preocupar com a disciplina e organização das turmas, pois esta parte da educação fica a cargo dos militares e não nosso. É claro que sempre tem alguém um pouco mais “cri cri”, ou “ranzinza”...mas na minha opinião, isso não é devido a ser uma escola militar não; pessoas assim encontramos em qualquer ambiente de trabalho. Afinal, se tudo estiver perfeito...pode ter certeza que tem algo errado!” P5.

A presença dos militares tem alterado o cotidiano das instituições, levando a modificações nas relações estabelecidas entre professor-aluno, professores-gestão e alunos-alunos, e assim determinado outra ordem sobre o trabalho docente, onde, por exemplo, a disciplina não é uma questão do corpo docente, nem se resolve no interior da sala de aula.

Na constituição e ressignificação da identidade docente os atributos culturais como salienta Brzezinski (2002) são de suma relevância. Com a militarização outra ordem é estabelecida mo-

dificando a cultura escolar vigente até então, denotando outros contornos para o fazer pedagógico e, portanto, moldando outros prismas sobre a identidade dos professores, já que são as histórias e experiências vivenciadas que levam a um novo olhar sobre a ação de ensinar.

Por meio dos dados obtidos pudemos observar o quanto as “políticas apresentam nuances de perversidade e constituem um obstáculo para que os professores como categoria profissional; como identidade coletiva, desenvolvam um processo de profissionalização” (BRZEZINSKI, 2002, p. 9). O contexto militar como reflexo de uma política que objetiva uma qualidade neoliberal tem atuado em favor da (des)profissionalização. Assim, percebe-se na fala dos professores que reiteram a lógica capitalista quando, por exemplo, se mostram satisfeitos com a militarização, mesmo sabendo de seus pontos negativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os dados expostos, percebe-se a influência dos preceitos neoliberais no discurso dos professores, marcando nuances na identidade desses, o que leva a um discurso de aceitação e felicidade para com a militarização. Essa aceitação e conformação, juntamente a um exercício de individualidade tem fortalecido uma perspectiva tradicional, demarcando concepções de educação, ensino e aprendizagem que não consideram, por exemplo, o aluno como um todo, mas apenas como uma máquina cinzenta, ou seja, o seu cognitivo.

Corroborando com Alves (2012, p. 92) que o controle do Estado acerca do trabalho docente “por meio da organização do sistema; a centralização da definição de currículo, métodos e materiais didáticos que direcionam a atividade docente; as distintas formas de supervisão pedagógica. Tal controle leva à perda de autonomia, portanto, à desprofissionalização”. Os professores são conduzidos à outra conformação identitária, ressignifica-se o “ser professor” mar-

cando o mesmo com outras funções, colocando-o como responsável por todos os problemas da educação.

Neste sentido, concluímos este trabalho com a certeza de que inúmeras são as contradições que marcam o trabalho docente na contemporaneidade, todas essas questões estão imbricadas a processo permanente de (re)construção da identidade docente. Assim, enfoca-se a necessidade de resistência e enfrentamento coletivo, na certeza de como afirma Paulo Freire na epígrafe deste trabalho: “recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo”, pois acreditamos que somente essa força enquanto classe é que irá proporcionar o rompimento com os preceitos neoliberais, bem como levar a educação a outras margens, as quais estejam ligadas a emancipação, liberdade, reflexão, crítica e criatividade. E, que ocasione um processo de ensino-aprendizagem que tenha como base o diálogo, favorecendo a fala e a escuta, enquanto imprescindíveis durante a ação de conhecer, ou seja, de desvendar o mundo que nos circunda.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. L. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica de Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2012.

ALVES, N. N. L.; BARBOSA, I. G. *Identidade profissional da coordenação pedagógica na educação infantil*. Anais do XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes-Relatos/0415.pdf>>. Acessado em: 05 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p. 7-19.

CARVALHO, A. F.; PAGNI, P. A.; GALLO, S. Educação e coronelismo: é preciso defender a escola pública inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/educacao-e-coronelismo-e-preciso-defender-educacao-publica-inspirada-nos-principios-de>>. Acessado em: 24 de agosto de 2016.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE, S. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2011. p. 58-75.

CRUZ, L. A. C. M.; RIBEIRO, M. E. S. R. C. Militarização das escolas públicas do estado de Goiás: uma reflexão sob os olhares de Glória Anzáldua e Michael Foucault. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *Manifesto contra militarização e contra a privatização da escola pública por meio das organizações sociais*. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/16081-manifesto-contr-a-militarizacao-e-contr-a-privatizacao-da-escola-publica-por-meio-de-organizacaoes-sociais-os.html>>. Acessado em: 15 de agosto de 2016.

Corporação Britânica de Radiodifusão(BBC). Goiás aposta em ‘militarização’ de escolas para vencer a violência. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/search/?q=Militariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas%20p%C3%BAblicas%20em%20Goias>>. Acessado em: 10 de agosto de 2016.

FERREIRA-JR, A.; BITTAR, MARISA. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006.

FITRAE-BC. Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino do Brasil Central. *Em defesa do pluralismo político, de ideias e de concepções pedagógicas*. Disponível em: <<http://sintego.org.br/midias/downloads/17022016143745.pdf>>. Acessado em: 10 de agosto de 2016.

GOIAS, Governo do Estado de Goiás, Gabinete da Casa Civil da Governadoria, Superintendência de Legislação. Lei nº 8.125, de 18 junho de 1976. Disponível em: <www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7296>. Acesso: 10 de agosto de 2016.

HYPÓLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 47-76.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, S. M. C. R. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: a condução do professor à expertise. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. C. R. (Orgs.). *Poiésis e práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. 2º ed. Goiânia: Ed. América, 2014. p. 109-135.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SHIROMA, E. O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; TORRIGLIA, P. L. *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 81-98.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. O eufemismo da profissionalização. In: SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; TORRIGLIA, P. L. *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003. p. 61-79.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. O.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente – perspectiva comparada*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 147-170.

ESCOLA CASA VERDE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Oscar Ferreira Mendes Neto¹; João Henrique Suanno²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta análises de práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde – Aprendendo com os Pássaros, que atende crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição de ensino parte da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, por meio de ações/situações que permitam desenvolver a interação entre o sujeito e meio sócio-histórico-cultural do qual ele faz parte, proporcionando o desenvolvimento do sujeito cognoscente. Tais práticas pedagógicas dialogam com a teoria da transdisciplinaridade e com

-
- 1 Aluno do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (CNPq - Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil Lattes). E-mail: oscar.hand@hotmail.com
 - 2 Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona – UB/ES. Professor titular da Universidade Estadual de Goiás. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/UEG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/UB-ES e RIEC-Brasil. E-mail: suanno@uol.com.br

a teoria da complexidade, em que o conhecimento se apresenta como fruto das relações entre o sujeito e seus pares, entre o sujeito e a sociedade e entre o sujeito e a natureza, por meio do princípio da auto-hetero-ecoformação. Para tal, fez-se necessário lançar mão de aportes teóricos que abordassem sobre a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (OLIVEIRA, 2000; GOULART, 2003; BANKS-LEITE, 2000) e sobre as teorias da complexidade e da transdisciplinaridade (SANTOS, 2009; NICOLESCU, 1999; SUANNO, 2013; MORAES, 2014; SUANNO, 2010), além do princípio da auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013). O Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino serviu como base para identificar o perfil da escola e os eixos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde. Uma entrevista semi-estruturada foi aplicada com os idealizadores e diretores da instituição Escola Casa Verde, compondo o material de pesquisa em que seus resultados serviram para compor tal estudo. As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde por meio das interações entre as crianças, em que o par mais experiente contribui para a formação dos demais envolvidos através de práticas colaborativas, em interação com seus pares e com meio ambiente, produzidas a partir da interrelações entre os saberes científicos e culturais são resultados dessa sistematização.

Refletir sobre a educação na atualidade, nos remete a refletir sobre a sua funcionalidade em relação ao meio em que estamos inseridos e como o conhecimento desenvolvido nas instituições de ensino contribuirão para a solução de problemas que estão presentes em nosso cotidiano.

A Escola Casa Verde – Aprendendo com os pássaros, instituição de ensino da rede privada, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás, vem desenvolvendo suas práticas pedagógicas de forma que seus alunos possam desenvolver suas competências de acordo com as necessidades atuais, por meio da experimentação e da contextualização.

A instituição afirma desenvolver suas práticas pedagógicas a partir da teoria socioconstrutivista de Vygotsky (OLIVEIRA, 2000, 1992; GOULART, 2003; BANKS-LEITE, 2000), na qual o aprendizado se dá a partir das interações sociais entre as crianças e seus pares, de acordo com o contexto sócio-histórico-social na qual elas estão inseridas. A mediação por um par mais experiente permite com o conhecimento possa ser ampliado, a partir do princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal.

No entanto, a instituição ao desenvolver suas práticas pedagógicas vai mais além da teoria socioconstrutivista, aproximando também da teoria transdisciplinar e complexa (SANTOS, 2009; NICOLESCU, 1999; SUANNO, 2013; MORAES, 2014; SUANNO, 2010), aqui justificado por meio do princípio da auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013). O princípio da auto-hetero-ecoformação pode ser compreendido como: o sujeito individual e social responsável por sua formação, sendo este sujeito e objeto de sua formação (autoformação); a formação social, por meio das interações com os indivíduos na dimensão social, sendo o processo formativo caracterizado pela coformação (heteroformação); e formação com e para o meio ambiente e as relações com os indivíduos, desenvolvendo as dimensões ambientais e ecológicas (ecoformação).

No que tange a relação com ao meio ambiente nas práticas pedagógicas da Escola Casa Verde, é perceptível a relação de cuidado com a natureza, com aqueles que nela habitam e com os recursos dela extraído. A formação na instituição é voltada para consciência crítica dos alunos para o meio no qual estão inseridos e uma relação de respeito, harmonia e dependência para com a natureza.

Discutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Casa Verde, é refletir sobre novas possibilidades de conduzir uma educação que possibilite resgatar o “humano” nos seres humanos, por meio do exercício da colaboração, da solidariedade, da conexão, respeito e proteção para com a natureza e o meio do qual somos integrantes.

Durante o percurso da escrita, fez-se necessário lançar mão do Projeto Político- Pedagógico, sendo este documento o norteador das ações e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de ensino. A partir desse documento foi possível identificar como a escola concebe suas práticas e as relevâncias destas para a vida social de seus educandos.

Outras fontes sobre a Escola Casa Verde que foram utilizadas são os dados presentes no site institucional da escola, disponível em formato de website e de acesso à todos, além de uma entrevista semi-estruturada desenvolvida com os idealizadores da escola, a Diretora Elizete Maria de Lima e o Secretário João Batista de Lima, doravante identificados, respectivamente, como LIMA I e LIMA II.

TEORIA SOCIOCONSTRUTIVISTA E EDUCAÇÃO

A aprendizagem e desenvolvimento humano sob a perspectiva de Vygotsky é fundamentada por meio de estudos sobre a dimensão social e as relações estabelecidas entre os atores sociais, em que as concepções alcançadas fundamentam ideias acerca das funções psicológicas superiores e como o funcionamento do cérebro humano são desenvolvidas no decorrer das interações sociais do homem em relação ao meio sócio-histórico-cultural em que está inserido.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das relações entre o homem e o mundo, em que mediadas pelos instrumentos e símbolos culturalmente, possibilita ao ser humano criar novas formas interpretações.

É nesse sentido que a questão dos conceitos concretiza as concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas

formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. No caso da formação de conceitos, fundamenta no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas. A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento (OLIVEIRA, 1992, p.30-31).

Os resultados de tais estudos vêm sendo aplicados na educação, contribuindo para o desenvolvimento dos atores envolvidos no processo formativo, indo além do que já está estabelecido, no intuito de alcançar novas possibilidades por meio do processo de estimulação, interação e colaboração.

Vygotsky, durante seus estudos, observou que algumas crianças da mesma idade cronológica não possuíam o mesmo nível de desenvolvimento. Para ele, tais crianças não possuíam a mesma idade mental e que suas experiências e aprendizados não seriam os mesmos. Essa diferença existente entre as crianças, foi denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o espaço entre o desenvolvimento real (o conhecimento que já está internalizado) e o desenvolvimento potencial (aquele que se pode chegar por meio da mediação de um adulto ou um par mais experiente). Nesse sentido,

O nível de desenvolvimento real pode ser compreendido como o conjunto de funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer algumas coisas independentemente, é porque as funções que possibilitam está ação já amadureceram. A zona de desenvolvimento proximal caracteriza

as funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação que estão em estado embrionário. Tais funções podem ser estimuladas pelos educadores, delineando o futuro imediato da criança e do estado dinâmico de seu desenvolvimento. (GOULART, 2003, p.174).

Situações que possibilitam a interação e colaboração entre as crianças e seus pares, assim como entre as crianças e seus professores, devem ser parte fundamental durante o processo educativo. Nesse sentido, ao utilizar de tais interações e mediações nas práticas pedagógicas, é possível que possa ir além do que já estava internalizado nas crianças, provocando novos aprendizados e desenvolvendo novas capacidades.

[...] A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 1992, p.33)

A necessidade da existência de terceiros no processo de mediação do conhecimento é indiscutivelmente determinante para o desenvolvimento das crianças, sendo a instituição escola um locus privilegiado que possibilita o desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem, em que há a assistência e mediação

de um par mais experiente e contato com as demais crianças no processo de formação.

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção de um professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola (OLIVEIRA, 2000, p15).

A teoria sócio-interacionista ou sociocultural proposta por Vygotsky vem apresentar como o desenvolvimento cognitivo se dá a partir das interrelações estabelecidas entre as pessoas e seus pares dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, necessitando de influência do meio e seus pares para que possa desenvolver e ampliar o conhecimento. Para Vygotsky, o sujeito é interativo e contribui para a formação por meio das trocas estabelecidas entre seus pares (BANKS-LEITE, 2000).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na teoria sociocultural pode proporcionar aos alunos olhares mais críticos sobre o meio em que estão inseridos, através da mediação dos professores e/ou de pares mais experientes, além de formar para o trabalho em equipe com consciência social e coletiva, considerando a colaboração e a cooperação durante o processo de solução de problemas.

TRANSDISCIPLINARIDADE E COMPLEXIDADE

A teoria da transdisciplinaridade e a teoria da complexidade estão interligadas indissociavelmente, em que uma é princípio da outra, em relação de complementaridade (SANTOS, 2009). Tais teorias surgem em decorrência do avanço do conhecimento e na tentativa de romper com a fragmentação dos saberes, propondo uma nova forma de pensar as questões emergentes da sociedade.

Nesse sentido, as teorias da transdisciplinaridade e da complexidade apresentam a necessidade de religar os saberes compartimentados e fragmentados, religando os saberes científicos aos saberes culturais e humanos, não havendo uma superioridade entre de um saber para outro, mas em uma relação que um complementa o outro.

A Carta da Transdisciplinaridade (1994), documento internacional elaborado durante o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade apresenta

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (Art. 3º); A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento (Art. 4º); A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência (Art. 5º).

A Transdisciplinaridade não se apresenta como uma teoria que nega a disciplina, mas sim como aquela que religa as disciplinas, articulando os saberes e ampliando o potencial de produção do conhecimento. Dessa forma, é possível ir além do que já está estabelecido, ressignificando os saberes por meio do diálogo entre os já existentes, como afirma Nicolescu (1999, p.11) ao dizer que “a transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”.

Nesse o processo, o sujeito é parte fundamental e ativo da produção de conhecimento, considerando que este é carregado de saberes científicos e culturais e que através dessa mediação do conhecimento é possível desenvolver ações que venham realizar interferências no meio em que se está inserido, de forma crítica e cidadã.

O indivíduo passa a ser sujeito ativo do processo de formação, se apresentando como sujeito e objeto ao mesmo tempo. O ser humano passa a ser considerado a partir de sua multiplicidade de características e de sua complexidade, não o limitando apenas a caracterizá-lo como um ser racional, mas como um ser cognitivo, subjetivo, político, social, cultural, histórico, biológico, físico, afetivo, psicológico, moral, ético, lúdico, filosófico, poético, prosaico, dentre outras múltiplas características.

Uma educação que reconheça a complexidade da condição humana é aquela que trabalha para além dos conteúdos disciplinares desprovidos de conhecimento psicológico, sociopolítico, cultural e espiritual e vai ao reencontro do sujeito, já não mais esquecido pela ciência pedagógica ou abandonado em seus questionamentos, curiosidades, motivações e interesses (MORAES, 2014, p.14).

A teoria da complexidade e o pensamento complexo, em complementaridade com a teoria da transdisciplinaridade, propõem desenvolver novas atitudes no cenário educacional, de modo

que possa estabelecer uma formação mais ampla, humanística, relacionando os diversos saberes à vida. Provoca desenvolver o pensamento não linear, no intuito de desenvolver novas possibilidades para soluções de problemas por meio da interação entre os saberes e na produção de novos saberes que surgem a partir das junções, análises e discussões sobre saberes já estabelecidos, possibilitando desenvolver novas formas de resoluções de problemas emergentes.

O pensamento não linear implica outras possibilidade de resolução de problemas antigos e novos, não somente aqueles que já são conhecidos há tempos. Provoca um desafio de pensar outros meios de resolução, ampliando a maneira de perceber a realidade, em um pensamento complexo. Ao contrário da linearidade que traça um caminho com possibilidade única, restrita e engessada, explicando qualquer fenômeno de forma direta da relação causa e efeito, a não-linearidade possibilita o exercício da reflexão, a ampliação da forma de pensar a realidade, buscando compreender o outro e o mundo, levando-se em consideração os diversos contextos constituintes que envolvem a(s) pessoa(s) (SUANNO, 2010, p. 213).

A teoria da complexidade e a teoria da transdisciplinaridade surgem como teorias que de natureza multidimensional e multirreferencial, de forma interdependente, mutável e complexa, estabelecendo relações com o meio sócio-histórico-cultural em que se está inserido, no intuito de avançar no processo de produção de conhecimento. Tais teorias buscam transcender as fronteiras transdisciplinares, rompendo com o posicionamento dualista, transcendendo os níveis de realidade (MORAES, 2014).

Para pensar complexo, é necessário compreender o objeto de estudo e seus respectivos vínculos e relações, para assim, tentar captar sua dinâmica recursiva, retroativa e não-linear. Neste sentido, as metodologias de ensino deve ser interativas e

auto-eco-organizadoras de modo a favorecer a articulação de dimensões e referências (SUANO, 2013, p12).

Diante das demandas atuais, surge a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, por meio das teorias do pensamento transdisciplinar e complexo, em que faz necessário desenvolver uma identidade terrena, sendo o planeta Terra a pátria maior e assim a necessidade de preservá-la para futuras gerações.

4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e futuras gerações: a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras; b. Transmitir para às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, em longo prazo, a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra. (CARTA DA TERRA, 2010, p.84)

A auto-hetero-ecoformação, conhecida também como a teoria de tripolar de formação ou lógica ternária de formação de Pineau, apresenta uma relação ternária, dialógica e hologramática entre sujeito, sociedade e natureza, em que: o sujeito é sujeito e objeto de sua formação (Autoformação); as intervenções dos indivíduos uns sobre os outros e a coformação (Heteroformação); e a ação dos indivíduos sobre o meio ambiente e do ambiente sobre os indivíduos, as dimensões ecológicas e ambientais no processo de formação (ecoformação) (FREIRE;LEFFA, 2013).

Dessa forma, o princípio da auto-hetero-ecoformação sob a ótica da transdisciplinaridade e da complexidade vem apresentar como as relações com o meio social e meio natural podem influenciar na formação individual e coletiva de determinada sociedade, considerando que a formação se dá por meio das relações estabelecidas em determinado contexto sócio-histórico-cultural, associando saberes já conhecidos às necessidades emergentes na busca de soluções de problemas emergentes. De acordo com o

princípio da auto-hetero-ecoformação, o sujeito é individual, social e ecológico.

ESCOLA CASA VERDE

A Escola Casa Verde – aprendendo com os pássaros é uma instituição da rede particular de ensino, desenvolvendo seu trabalho com crianças nas modalidades de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Localizada na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás, a Escola Casa Verde é um espaço cercado por árvores do cerrado, árvores frutíferas, diversas plantas e flores, além de objetos que assumem funcionalidades diferentes das convencionais, como botinas, manequins, monitores de computadores, latas de tinta, dentre outros materiais de refugo que passam a compor o ambiente como vasos para os diversos tipos de plantas e flores existentes na instituição.

A instituição, por meio do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que norteia suas ações, afirma ser uma instituição que busca desenvolver uma “educação plena, reflexiva e dinâmica” (PPP, 2016, p.), considerando a escola “como um espaço de fomentação da criatividade e da cultura, como centro de formação coletiva, de discussão, de debate e de diálogo” (PPP, 2016, p.2). Por meio do PPP, a instituição afirma que seu compromisso é “uma educação democrática e participativa, voltada para o crescimento do educando, respeitando-o nas suas diferenças e individualidade” (PPP, 2016, p.2).

O Projeto Político-Pedagógico é pautado na teoria pedagógica Socioconstrutivista (ou sociocultural), pois

Acreditamos que o Sócio-Construtivismo contempla a proposta da Escola de formar alunos capazes de construir, com autonomia, seus sistemas de valores e conhecimentos e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca, participando como sujeitos históricos no meio social, político, cultural etc. (PPP, 2016, p.5)

As crianças da instituição estão em contato constantemente, proporcionando momento de interações maior parte do tempo. Durante esse processo de interações, que nos remete a teoria sociocultural (através da colaboração de um par mais experiente) e as teorias da complexidade e da transdisciplinaridade (por meio da heteroformação, integrante do princípio da auto-hetero-e-coformação) é possível perceber a mediação por um parte mais experiente, sendo com os professores e com as crianças ou com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam como mediadores para com as crianças da Educação Infantil, como afirma Lima I.

Eu acho que as crianças, elas te ensina. Por mais que a gente diga isso teoricamente, “eu aprendo com meus alunos, eu aprendo com meus alunos”, mas quando você começa a deixá-los em liberdade para que eles construam as competências que fazem sentido para eles agora é a grande diferença. Quando você observa aquele grupo de crianças, de dois a dez anos, que ali tinha crianças que nem dois anos e observa que a convivência entre eles é que se faz, se constrói, se estrutura, se equilibra, você começa a perceber assim, eu não acho que a minha criança de dez anos está perdendo tempo, porque ali, do lado dela, tem uma criança de três que ela precisa ajudar, ela não deixa de aprender por que eu deleguei a ela que o aprendizado dela só faz sentido se ela se faz importante, ensina e vive o que ela aprendeu, para que o par menos experiente a siga (LIMA I, 2017).

Para Lima 1, o aprendizado desenvolvido através das relações vai além do conhecimento sistematizado, mas permite relações de afetividade, de cuidado, do “desenvolvimento do humano” e da responsabilidade para com o outro.

Então, se você dissesse pra mim, não, esse negócio de trabalhar tudo série misturada é uma bagunça,

eu provavelmente diria pra você que é impossível. O que uma criança de dez anos tem pra aprender com uma criança de um ano e seis meses, que na verdade, ela nos desafia o tempo inteiro, ela nos desafia naquilo que nós temos de humano no sentido de dizer, eu posso ajudá-lo. Se eu aprendo e não é pra ajudar o outro e fazer do lugar onde eu estou um lugar melhor, ao meu ver aquilo que eu aprendi não me serve de nada (LIMA I, 2017).

Dessa forma, as interações desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem são benéficas para ambos os envolvidos no processo, em que as relações de mutualidade contribuem para a formação intelectual e humana das crianças e também dos adultos que acompanham e medeiam os processos desenvolvidos com as crianças.

O lema da instituição é aprendendo com os pássaros, pois, segundo os idealizadores da escola,

[...] os pássaros porque eles sabem muito mais longe, e seguem os ritmos da natureza para encontrar as rotas de migração. Também porque é um saber sutil e essencial à vida orientar-se para encontrar os próprios caminhos; um saber que pode ser ensinado e aprendido na educação básica (CASAVERDE, 2010, p.1).

A relação entre o aprendizado e a natureza (ecoformação) é característica constante na instituição. As crianças aprendem com e para o meio em que estão inseridas, em que o conhecimento não está limitado a se desenvolver em sala de aula, mas está presente em todos os espaços da instituição.

(...) para aprender a germinação do feijão, eles colocavam um copo com algodão e água, colocava o feijão lá e punha na janela e punha o nome pra acompanhar o processo. Então, pra que fazer aquilo se a natureza tá explodindo aqui fora? Toda

hora tá nascendo uma planta, tá nascendo um passarinho, então isso, o que a gente precisa aprender não tá fechado, tá fora, então a natureza ensina. O que a gente precisa aprender, não precisa eu pôr um feijão dentro de um algodão, pois aqui eu tenho um espaço que eu posso plantar uma infinidade de outras coisas que não seja o feijão, né?! Então a criança começa a ..., por exemplo, aqui a gente pega uma lagarta tá aqui e ela vai fazer o casulo, então todo dia a criança tá aqui e tá vendo o processo, quantos dias ela ficou encazulada, isso correspondeu a quantas semanas, isso passou quantas luas, então, o tanto de coisas que a gente pode explorar com o que tá acontecendo já, não precisa trazer nada de fora, tá tudo aqui. Então acho a gente tem..., acho que a proposta seria essa, está buscando o conhecimento dentro que eles estão vivendo.

O lema da escola é aprendendo com os pássaros, né?! Então eu acredito que a nossa proposta, da nossa escola, que se diferencia é esse cuidado de demorar o olhar em cima das coisas, aprender com o que a natureza nos expõe, aprender com o que..., por exemplo, a gente vai arrancar um pé de mandioca ou plantar um pé de mandioca, isso tudo a gente aproveita como uma vivência, e essas vivências a criança aprende e nunca mais esquece. Uma vez a gente foi plantar uma cana aqui, a gente falou que a cana veio da Ilha da Madeira, que na época que veio descobrir o Brasil, antes passa na Ilha da Madeira e de lá a cana é originária. Então, a gente vai olhar no mapa o percurso que o navio fez até chegar nessa Ilha da Madeira e daí até o Brasil a gente está explorando a geografia e a história ao mesmo tempo. Então, eu acho que tudo que a gente vai aprender, a gente puder experimentar é o diferencial, aprender e experimentar o que aprende, eu acho que é uma das coisas que a gente de diferencial. (LIMA II, 2017)

Essa relação de aprendizado com e para a natureza permite com que se estabeleça uma relação concreta entre o conhecimento sistematizado e a realidade, proporcionando às crianças que vivenciem novas experiências de forma concreta. Tais ações podem ir mais além, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência planetária, percebendo a necessidade de preservação e da coexistência com o meio natural. Viver em harmonia com o meio em que se está inserido, remete a viver em harmonia com os ecossistemas que compõem tal meio.

Essas formigas elas tem uma função nesse espaço, essa cigarra tem uma função, essa borboleta tem outra. Então, eles começam a observar que essas plantinhas atraem um monte de beija-flores, as crianças falam: “Se não é a flor, não tem beija-flor, não é professora?” É! “Se não é a flor, não tem o grilo né?!” É. Eles tem que perceber o nosso universo, para ele estar bonito. Nós, o homem é fruto do meio, eu estou refletindo o lugar em que eu estou e o lugar que me acolhe e me reflete, se a criança está aprendendo tudo isso (LIMA I, 2017).

A Escola Casa Verde se apresenta como uma instituição que propõe educar com e através do meio em que se está inserido, seja ele natural ou que já tenha sofrido intervenções. Por meio da natureza que os cerca, é possível desenvolver práticas educativas que permitem experimentar o conhecimento que antes estava apenas em livros, tornando tais situações mais relevantes significativas para as crianças que estão em desenvolvimento. É possível identificar no PPP que a Escola Casa Verde se “propõe educar as crianças para o exercício pleno da cidadania, com espírito investigador e crítico, capaz de resolver situações que se lhes apresentarem na vida diária” (PPP, 2016, p.5).

O educar para a cidadania na Escola Casa Verde vai ao encontro do educar para a cidadania planetária, em que as crianças desenvolvem práticas de respeito e cuidado com o meio ambien-

te, a proteção da natureza, dos ecossistemas e dos seres vivos que à compõem, do cuidado com a saúde individual e coletiva.

Eles estão observando, assim, os insetos, a Maria ³, ela olha todos os insetos e fala: “esse tem tesourinha?”, porque os insetos que tem tesourinha vai picar né?! Então você fala, como que uma criança dessa de dois anos vai saber se esse inseto tem tesourinha para saber se pode tocar nela ou não. Então, as vezes, no livro tá aprendendo é assim, quais são os insetos, quais são os mamíferos, quais são vertebrados, quais são invertebrados. [...] Não, e assim, são conceitos que ..., saber o que é um inseto, saber o que é vertebrado e invertebrado e continuar contribuindo pro tráfico de animal silvestre, pra desmatar desmedidamente. Então, o que vale essas competências, se eu não estou inserida num universo em que a folha que caiu da árvore tem uma função (LIMA I, 2017).

Procurar interferir o mínimo possível naquilo que já é bonito, que é a natureza. Conseguir compor, pra gente trabalhar junto com a natureza, pra gente estar e fazer parte do ambiente, a natureza ser a nossa casa, a nossa sala já é o quintal. Então, aí o que gente fez, a gente fez uma oficina de adobe, trabalhou com eles adobe. Porque a gente podia tirar todas as árvores, fazer tudo de concreto e colocar ar condicionado em cada sala (LIMA II, 2017).

Faz-se necessário formar uma consciência sobre as relações que existem entre a vida e a preservação do meio ambiente, de forma que haja preservação dos recursos necessários a vida humana e animal. O cuidado com o meio ambiente surge como forma de prevenção da escassez dos recursos naturais, sendo necessário desenvolver novas formas de intervir no meio, gerando menores impactos no espaço e convivendo em harmonia com a natureza.

3 Nome fictício para referir a aluna que foi citada durante a entrevista.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde – Aprendendo com os pássaros permite que possamos refletir acerca de uma formação integral e complexa, não priorizando apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Pontuar sobre a formação do ser humano e suas relações com o meio sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido, pressupõe considerar as interações que o ser humano estabelece com o meio e os resultados desta.

Refletir sobre a relevância das interações entre os seres humanos e seus pares, principalmente durante o processo de formação e descobertas, faz com que seja necessário discutir a importância da mediação do conhecimento, percebendo a importância do outro no processo de formação, no intuito de proporcionar uma formação crítica em relação a sociedade em que se vive, desenvolvendo a cidadania e a ética social.

Lançar mão do espaço natural para o desenvolvimento de práticas pedagógicas permite à estas crianças experienciar o conhecimento por meio das vivências desenvolvidas na natureza e como os seres vivos que nela estão presentes, sejam estes animais, vegetais, dentre outros.

Desenvolver ações que estimulem a formação ecológica, de respeito e proteção para como meio ambiente, se torna uma das mais importantes premissas da atualidade, sendo uma necessidade emergente, considerando a devastação causada ao meio ambiente e aos recursos naturais dos quais somos dependentes. Pressupõe preservar os recursos naturais para as gerações futuras, evitando desperdícios e a utilização consciente dos recursos naturais.

A Escola Casa Verde, dessa forma, possibilita aos seus alunos experiências que permitem refletir e intervir ativamente na sociedade, estabelecendo uma relação mais justa e de interdependência entre seus pares e para com o meio ambiente. Formar para a cidadania ativa, possibilitando reflexão acerca do meio em que se está

inserido, através de situações experienciadas e internalizadas, possibilita uma formação que tenha significado real para a vida.

REFERÊNCIAS

BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget.

Caderno Cedes, ano XX, n. 24, p. 31-37, 2000.

CARTA DA TERRA. In: FREITAS, Carla Conti de. *Sustentabilidade no Ensino Superior: uma prática transdisciplinar na formação de professores*. Goiânia, GO: KELPS, 2008, 2ª edição, 2010.

ESCOLA CASA VERDE, Aprendendo com os pássaros. *Projeto Político-Pedagógico (PPP)*. Aparecida de Goiânia, GO: 2016.

ESCOLA CASA VERDE, APRENDENDO COM OS PÁSSAROS. *Escola Casa Verde*. Aparecida de Goiânia, GO: 2010. Disponível em: <http://www.escolacasaverde.com.br/>. Acesso em 01 de maio de 2017.

FREIRE, Maximina; LEFFA, Wilson. A auto-heteroecoformação tecnológica do professor. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábolas, 2013, p.59-78.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica*. Petrópolis, SP: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa. *XVII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*, livro 4. Ceará, EdUECE, 2014.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. *1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo, abril de 1999*.

OLIVEIRA, Martha Kohl. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, 2000, p.11-18.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

SANTOS, Akiko. Complexidade e Transdisciplinaridade na Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. *Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 15-38.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida de. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: WAK, 2010, p. 207-227.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). *Criatividade e Inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

REFLEXOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Shêila Gomes da Silva Barros¹; Inaiane de Deus Fonseca²;
Leide Maria Leão Lopes³; Alina Mayara Dias Duarte⁴

INTRODUÇÃO

A violência está inserida na sociedade desde as primeiras civilizações, uma vez que o conceito de violência diverge de uma época para outra. Assim o presente trabalho aborda o conceito histórico da violência e os diferentes tipos da mesma, enfatizando a violência familiar e como esta está relacionada com o processo de ensino e aprendizagem e socialização das crianças nas séries iniciais. Sendo assim, este trabalho faz um levantamento bibliográfico à cerca da temática, e relata através de um estudo de caso a perspectiva dos professores da Escola Municipal localizada no Bairro Parque Lago da cidade de Formosa-GO, um estudo que

1 UEG/SEEDF

2 UEG/SEMF

3 UFAM

4 UEG

envolve a experiência dos professores das séries iniciais do Ensino fundamental em relação à violência familiar e aprendizagem escolar das crianças. Os resultados prévios obtidos foram que, a escola, bem como, os professores estão despreparados para assistirem os alunos que sofrem com problemas de violência doméstica. É necessário uma ação de formação para os professores e uma assistência maior por parte do conselho tutelar.

Ao longo dos anos a palavra violência adquiriu um significado amplo e complexo, desde a falta de respeito ao próximo a crimes hediondos. Atualmente considera-se que existem violências, devido a sua amplitude de manifestações. Os conceitos de violência divergem de uma cultura para outra, pois cada sociedade está cercada por suas violências, seja ela de natureza física, simbólica, institucional, psicológica ou social. Dessa forma, o que é considerado violento para um grupo social pode ser considerado normal para outras culturas.

Considerando as divergentes formas de violência é relevante enfatizar a violência doméstica, pois o presente trabalho tem como objetivo geral conhecer a percepção dos professores em relação aos reflexos da violência familiar no processo de ensino aprendizagem e na socialização das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos deste trabalho consistem em conhecer os diferentes tipos de violência e como esta reflete no ambiente escolar, demonstrar a relevância da interação família e escola e por fim apresentar sugestões para melhoria do desempenho escolar das crianças vítimas da violência familiar.

É relevante expor que a violência familiar tem sido foco de discussão na atualidade e este trabalho surgiu da necessidade de compreender como a sociedade, a escola e os professores agem diante dos casos confirmados das crianças vítimas da violência familiar. Sendo esse assunto, responsabilidade de todos os cidadãos, uma vez que é um dever de todos zelarem pela segurança e bem estar da criança e do adolescente preservando seus direitos.

Ao pesquisar a violência familiar é essencial citar a família, pois segundo Pereira (2009, p.21) “o meio social predominante na vida da criança é a família e a violência familiar é um forte prenúncio de violência escolar”, ou seja, a violência familiar pode está relacionada à agressividade da criança na escola.

Dessa forma, torna-se relevante que o educador conheça a importância da interação família e escola para favorecer a aprendizagem escolar da criança e busque em parceria com a instituição escolar oferecer atividades que aproximem a família da comunidade escolar.

Sendo assim, esse trabalho tem a intenção de apresentar os reflexos da violência familiar no ambiente escolar e como o educador pode agir diante dos casos confirmados de violência na escola, buscando efetivar os direitos da criança assegurados por lei.

VIOLÊNCIA E SOCIEDADE

A violência acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos, suas manifestações aconteceram e acontecem de maneiras diferentes, o que para uma época é considerado violento para outra faz parte do processo natural de sua cultura. Abramoway (2005) relata como é complexo conceituar a violência, pois cada sociedade enfrenta problemas diferentes devido a suas particularidades, assim atualmente não há um conceito único e fechado sobre violência, haja vista que cada sociedade está cercada com suas violências.

Para compreender as manifestações da violência na sociedade atual é necessário entender o contexto no qual estamos inseridos e as derivações da mesma através da análise e interpretação de fatos históricos, pois cada época enfrenta diferentes problemas. Observa-se que, conceituar violência é bastante complexo devido à sua amplitude de significados e interpretações até mesmo no sentido semântico da palavra. Dessa forma apresenta-se a necessidade de enfocar alguns conceitos e explicações do fenômeno em questão.

Violência vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego da força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa (MICHAUD, 1989, p. 8).

Diante desse pressuposto, Michaud (1989) considera que, há violência quando uma ou mais pessoas agindo de modo direto ou indireto causam danos à integridade física, psicológica, moral e cultural do indivíduo ou grupo.

Sendo assim, enfatiza-se a posição de Rocha (1996) citado por Levisky (2010, p.6-7), onde considera que, “a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto.” A definição de Rocha consiste na caracterização da violência como uma violação do direito individual do ser humano e como este passa a ser visto como objeto. É importante ressaltar que não existe violência, mas sim, violências que podem afetar diferentes áreas do ser humano desde as partes físicas e psicológicas até a moral do sujeito.

Reconhecer que a violência está presente na sociedade desde as primeiras civilizações, possibilita entender como esse fenômeno se propagou e adquiriu conceitos extensos ao longo dos tempos. Nesse contexto, é relevante discutir como as primeiras civilizações se organizavam e como a violência era vista pelos povos. Analisando a violência em seu contexto histórico, pode-se ressaltar que a mesma, está presente nas relações da humanidade desde os primeiros registros históricos, entretanto o conceito de violência diverge muito de um período para outro, sendo caracterizado e conceituado de acordo com a organização de cada sociedade e cultura.

Conforme a abordagem de Dadoun (1998) citado por Batista (1999), algumas manifestações de violência podem ser en-

contradas nos episódios bíblicos como a história de Caim e Abel ou a expulsão de Adão e Eva do Paraíso, existem outros episódios bíblicos que podem ser considerados violentos como a morte de Cristo que até hoje representa um momento de amor e fé para milhares de religiosos.

E contribuindo para essa discussão Pesavento (2006), aborda que as fotos dos períodos históricos são instrumentos valiosos para a observação de diferentes situações do aparecimento da violência, desde os relatos bíblicos até as guerras entre as civilizações e acrescenta que, as guerras estão repletas de violências, pois atinge o ser humano em diversas áreas, como física, psicológica, simbólica e cultural.

Realizada uma análise dos aspectos estudados, fica evidente que, as raízes da violência permeiam a sociedade desde os primórdios da humanidade. À medida que a sociedade foi se desenvolvendo e com o avanço tecnológico os conceitos de violência se modificaram, onde a sociedade contemporânea conseguiu superar alguns tipos de violência com a criação de leis e normas que regem o estado, entretanto, por mais que a superação de alguns tipos de violência seja real, a extinção da violência ainda é utópica, uma vez que, a sociedade está envolvida em várias vertentes de violência.

Reconhecer que existem violências múltiplas na sociedade, possibilita um conhecimento mais subjetivo sobre a temática. Sendo assim, é relevante discutir os diferentes tipos de violência que se lida no cotidiano e como estas violências estão presentes na vida do ser humano acontecendo muitas vezes de modo velado, como por exemplo, a violência familiar. A prática da violência ocorre em diferentes lugares e tornou-se motivo de preocupação da sociedade como um todo, pois nem mesmo o ambiente familiar que deveria proporcionar estabilidade à criança é considerado seguro, uma vez que, o espaço doméstico é um local propício para a manifestação da violência intrafamiliar e/ou doméstica.

VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E/OU DOMÉSTICA

A discussão sobre Violência Intrafamiliar e/ou Violência Doméstica tem se tornado interesse dos mais diversos setores da sociedade, envolvendo profissionais da área da saúde, educação, sistema judiciário entre outros. Esse interesse se dá na percepção do crescimento notável desse tipo de violência nas diferentes classes sociais em todo o Brasil. Para compreender de modo subjetivo o que é a Violência Intrafamiliar é necessário expor uma breve definição sobre a temática que consiste em:

Toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consangüinidade, e em relação de poder à outra. (CARVALHO 2010, p.31).

Diante da definição acima, nota-se que, a Violência Intrafamiliar envolve diversos tipos de violência que afetam a integridade física e psicológica de algum membro da família. É importante expor um conceito sobre Violência Doméstica para facilitar a compreensão sobre o tema e propor subsídios para estabelecer a diferença entre Violência Intrafamiliar e Violência Doméstica.

A violência doméstica contra crianças e adolescentes representa todo ato de omissão, praticados por pais, parentes ou responsáveis, contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado uma transgressão do poder/ dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA, 1998 *apud* SILVA p.32-33).

Para que o entendimento desse contexto fique claro, é necessário ressaltar a diferença entre Violência Intrafamiliar e Violência Doméstica, pois embora pareçam iguais, existe uma característica marcante que define a divergência entre elas. Segundo Saffioti *apud* Silva (2002), a violência doméstica acontece entre pessoas que não possuem laços de sangue ou afetivos, mas que dividem o mesmo ambiente familiar como, por exemplo, as empregadas domésticas. Em contrapartida, a violência Intrafamiliar acontece entre pessoas que possuem laços de sangue e/ou afetivos.

Ao verificar a diferença entre Violência Intrafamiliar e Violência Doméstica, percebe-se que, estas estão muito próximas, onde uma pode estar contida na outra, sendo o ambiente doméstico um dos lugares propícios para a manifestação dessas violências. A violência vivenciada no ambiente familiar ocorre nas mais variadas classes sociais, é evidente que pode ser mais frequente nas classes sociais menos favorecidas devido aos fatores sociais e culturais em que estão inseridos. Os pais do senso comum muitas vezes vêem seus filhos como objetos de seus desejos e assim, acreditam ter um domínio de propriedade sobre a criança, estabelecendo uma relação de poder autoritário de pai para filho, onde não é respeitado o direito individual de desenvolvimento da criança como ser humano.

Sendo relevante mencionar que até o séc. XVII segundo Ariès (1975) a criança era vista como um adulto em miniatura, onde não existia uma diferença entre o mundo da criança e o mundo do adulto, pois a sociedade não julgava importante proporcionar um ambiente saudável para o desenvolvimento da infância. Desse modo, era comum a sociedade da época submeter à criança a diferentes formas de violência.

Com o passar do tempo e evolução das sociedades, foram estabelecidas leis que amparavam a criança diante de situações de agressões físicas, entretanto, essas medidas de punições aos agressores não eram suficientes para coibir a prática da violência e somente em 1990 com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) houve uma mudança na visão da sociedade em relação à proteção da criança.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei de número 8.069 de 13 de julho de 1990, doravante chamado de ECA, foi criado a partir da Constituição Federal de 1988, sendo considerada uma conquista nas leis brasileiras. Pode se abordar que, o ECA surgiu da necessidade da proteção integral à criança e ao adolescente, uma vez que antes da criação do ECA as leis que amparavam a criança em situações de riscos não eram suficientes.

Para fins de esclarecimento e de proteção, o ECA (2006), definiu a fase da infância, considerando criança a pessoa com até os doze anos de idade incompletos e adolescente, a pessoa com idade entre os doze e dezoito anos de idade incompletos. Em seu artigo terceiro, assegura os direitos fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, garantindo a efetivação do acesso ao desenvolvimento físico, social, moral, mental e espiritual em condições de liberdade e dignidade.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 8.069/90, art. 4º, 2006, p. 09)

Partindo desse pressuposto, observa-se que é dever do poder público, da família e da sociedade em geral garantir à criança e ao adolescente a efetivação dos seus direitos, sendo relevante a reflexão de como o poder público têm assegurado esses direitos. Sabe-se que, o acesso a educação e saúde é um direito de todos, mas, será que o estado oferece realmente um sistema de educação e de saúde que condiz com o que é assegurado por lei? Esta pergunta remete a uma reflexão complexa, pois nem mesmo o poder

público que deveria zelar pela integridade física, psicológica e moral do sujeito cumpre de forma efetiva as suas funções.

A lei 8.069/90 aborda as medidas sócio-educativas que são aplicadas no ato infracional cometido por adolescentes, é importante mencionar que as medidas sócio-educativas são aplicadas para adolescentes entre doze e dezoito anos incompletos.

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I. advertência;
- II. obrigação de reparar o dano;
- III. prestação de serviços à comunidade;
- IV. liberdade assistida;
- V. inserção em regime de semi-liberdade;
- VI. internação em estabelecimento educacional;
(BRASIL, 8.069/90 Art.112, 2006, p. 35-36)

É relevante refletir em como essas medidas sócio educativas são aplicadas ao adolescente e como a sociedade vê esses jovens, será que estas medidas são capazes de transformar a visão desses adolescentes em relação aos atos de transgressão da lei? Ou consiste em apenas uma medida de punição? É importante que a sociedade questione a validade e aplicabilidade das medidas sócio educativas, pois estas deveriam servir como um meio para a transformação do comportamento inadequado desses jovens infratores e não como forma de punição.

A família pode ser considerada a principal responsável pela transmissão de valores socialmente aceitos pela sociedade, pois ela é o primeiro contato que a criança tem com o mundo externo, sendo a escola o segundo elemento responsável pela construção

de valores e aperfeiçoamento cognitivo. Assim é fundamental discutir agora a importância da relação da família e da escola no desenvolvimento saudável da criança. Segundo Wagner (2005, p.1), “importantes fenômenos e movimentos sociais, tais como, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e sua maior participação no sistema financeiro familiar acabaram por imprimir um novo perfil à família”. Assim percebe-se que, a inserção da mulher no mercado de trabalho modificou as formas como as famílias se organizam, pois ao procurar sua independência financeira e lutar pela igualdade de gênero, as mulheres abdicaram dos seus afazeres domésticos e suas funções maternas, fazendo com que muitos pais assumissem as responsabilidades da mãe.

Outro tipo de família que pode ser encontrada atualmente na sociedade é aquela composta por casais homossexuais sem filhos ou com filhos de relacionamentos passados. Essa ainda é uma estrutura familiar bastante polêmica devido aos costumes tradicionais em que a sociedade foi construída tendo como modelo a família composta por pai, mãe e filhos.

De acordo com Amazonas e Braga (2006), é relevante mencionar que independente de como a família seja constituída, ela continuará a existir, pois a família é a principal fonte de amor que a criança tem, sendo o ambiente familiar um espaço saudável para o desenvolvimento psicológico e afetivo da criança.

Diante do exposto, fica evidente a percepção nas mudanças das estruturas familiares e como estas estão relacionadas ao desenvolvimento saudável da infância, assim é necessário mencionar a relação entre pais e filhos e como esta é fundamental para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicológico da criança.

A família segundo Winnicott (2005) é o primeiro contato que a criança tem quando nasce, sendo a mãe a primeira pessoa que o bebê se relaciona, através da amamentação e o carinho em que a mãe o envolve. Esse é um momento muito especial em que a família estabelece mais um vínculo afetivo. Ratificando esse pensamento é relevante inferir que é no relacionamento mãe e filho que

a criança começa a desenvolver as habilidades interpessoais, sendo este um momento importante para o desenvolvimento saudável da criança. Dando ênfase no pensamento anterior, Dessen e Braz (2000) relatam que, a participação do pai nos primeiros meses de vida da criança é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que, este é um momento em que a mãe conta com a colaboração do pai para criar e educar a criança, outrossim, se faz necessário a presença da figura paterna para evitar eventuais carências afetivas advindas da ausência do pai.

A família é o primeiro grupo social responsável por educar a criança e transmitir valores socialmente aceitos, sendo esse um processo fundamental para que a criança construa suas noções de valores, limites e regras de convivência. Diante dos aspectos explicitados, Teodoro, Cardoso e Freitas (2010, p. 1) “o sistema familiar é reconhecido por vários teóricos como sendo de fundamental importância para a socialização primária e para a formação da identidade da criança”. A posição dos autores expressa claramente, a importância da educação que família oferece para a criança desde cedo, pois através da introdução básica das noções de respeito ao próximo e normas de convivência, a criança começa a aprender que existem limites e que o espaço do outro deve ser respeitado, assim construindo a sua identidade desde a infância.

Segundo Szymanski (2004, p. 3), “a criança, ao nascer, já encontra um mundo organizado, segundo parâmetros construídos pela sociedade como um todo e assimilados idiossincriticamente pela família, que, por sua vez, também carrega uma cultura própria”. A colocação da autora relata a relação social que cada criança encontra quando chega ao mundo, uma vez que, ela já está inserida em um contexto familiar e social particular que influenciará diretamente no modo ser criada e educada.

Dessa forma, Nunes (1994) em seus estudos relata a diferença da educação de crianças ricas de países desenvolvidos e crianças de países de baixa renda, onde a guerra e a fome fazem parte da rotina. Infelizmente, a sociedade ainda não superou esses males que estão

diretamente relacionados ao modo de vida de cada indivíduo. A família por ser o primeiro grupo social que a criança se relaciona tem um papel fundamental para o desenvolvimento saudável da infância, é nessa relação familiar que a criança se entende como ser único e pertencente a um grupo social, sendo a família o ponto de referência de segurança e amor.

O segundo grupo social que a criança se relaciona é a escola, sendo nesse espaço que ela começa a se relacionar com outras pessoas que não fazem parte do seu convívio habitual. Assim é relevante abordar agora como a escola se formou e consolidou-se na sociedade até fazer parte do processo natural de educação das crianças.

A LDB em seu artigo segundo (2010, p.8) relata que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. De acordo com o artigo citado, é obrigação do Estado oferecer um ensino que realmente atenda as necessidades do educando tanto nos aspectos cognitivos, sociais e culturais do aluno, sendo a família a principal responsável por fazer cumprir o direito de acesso à educação.

O ensino e aprendizagem é um processo contínuo que estimula o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, onde o indivíduo está sempre aprendendo. A escola é o primeiro contato social que a criança tem depois da família, sendo este um momento de adaptação ao novo. Segundo Winnicott (2005), a entrada da criança na escola pode ser um momento agradável ou não dependendo de cada criança e a participação da família, pois a escola é um espaço novo para a criança e a participação da família no processo de aceitação é fundamental para que aluno veja a escola como um espaço acolhedor.

A interação da família e da escola como recurso para favorecer a aprendizagem tem sido enfaticamente discutida na atualidade por professores, psicopedagogos, orientadores educacionais, entre

outros, como uma maneira de aproximar a família da realidade escolar incentivando a permanência e prosseguimento do aluno nos estudos. A maneira como cada família participa da vida escolar da criança varia muito de uma para outra, dependendo da disponibilidade de tempo dos pais e do interesse da família em participar do processo de construção da aprendizagem no ambiente escolar.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos pode estar ligada ao poder aquisitivo, por exemplo, as famílias ricas que pagam caro pela educação dos filhos querem ver resultados na aprendizagem e assim, são mais assíduos no ambiente escolar, em contrapartida algumas famílias pobres por falta de tempo ou interesse não participam assiduamente da vida escolar dos filhos. As relações da família e da escola devem favorecer a aprendizagem através do incentivo aos estudos, a permanência na escola e a interligação entre o ambiente familiar e educacional.

É importante mencionar que a relação da família e da escola no processo de construção da aprendizagem da criança estabelece um vínculo de proximidade entre a família e a escola, facilitando a relação dos atores envolvidos no processo educacional, pai, professor, direção, aluno e demais participantes da escola. Diante das colocações é evidente que a interação da família e da escola pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, entretanto a escola não pode omitir sua responsabilidade de educar o cidadão, além dos conteúdos escolares e fornecer subsídios para que educando desenvolva sua cidadania, ética e moral.

Sendo assim é necessário enfatizar, a importância da escola conhecer seus alunos não só nos aspectos cognitivos, bem como, a vida social e familiar do aluno, para que em situações de riscos como no caso das crianças vítimas da violência Intrafamiliar e/ou Doméstica a escola possa tomar providências cabíveis a fim de solucionar o problema.

A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E/OU DOMÉSTICA E OS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM

A Violência Intrafamiliar e/ou Doméstica e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem vem sendo cada vez mais discutida por educadores, psicólogos e psicopedagogos devido ao crescimento notável de crianças vítimas desse tipo de violência, uma vez que, os maus tratos sofridos no ambiente familiar podem interferir na aprendizagem da criança.

Segundo Pereira e Williams (2008), o rendimento escolar da criança deve ser observado, além do desempenho pessoal, considerando o ambiente familiar e escolar, uma vez que, esses elementos podem estar relacionados ao sucesso ou fracasso da aprendizagem do aluno. Pode-se perceber a influência que o ambiente familiar tem no processo de aprendizagem do aluno tanto nos aspectos positivos quanto negativos, assim o professor ao observar o desempenho escolar de cada aluno de modo particular, deve levar em consideração as idiosincrasias de cada sujeito.

Segundo Baquero (1998), Vygotsky considera que o meio social é um fator determinante no processo de construção da aprendizagem e socialização, ou seja, a relação entre o indivíduo e o meio pode influenciar diretamente os processos de construção do conhecimento. A colocação se refere à relevância de considerar o ambiente familiar como um elemento que está relacionado ao sucesso ou fracasso da aprendizagem, sendo a escola, um espaço para sanar ou minimizar os problemas de aprendizagem. De acordo com Weiss (2004), alguns aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais e sociais podem estar relacionados aos problemas de aprendizagem escolar. Assim é necessário levar em consideração todos esses aspectos para o sucesso da aprendizagem.

A escola e o professor devem fornecer meios para coibir a prática da violência familiar e não utilizá-la como subterfúgio para justificar o fracasso escolar, ou seja, a instituição e o educador devem tomar medidas cabíveis a situação, como comunicar ao Conselho Tutelar, registrar um boletim de ocorrência se necessário, encaminhar a criança e a família para o psicopedagogo ou psicólogo, afinal a escola não deve se omitir da sua responsabilidade.

de social de proteção a criança, para que assim, sejam superados os possíveis problemas de aprendizagem e socialização do educando.

Segundo Silva (2002, p.24), “a família e a escola passaram a ser, culturalmente, o lugar da socialização e da disciplina”, ou seja, a família e a escola são elementos que reproduzem a socialização e disciplina das crianças de acordo com os padrões socialmente aceitos. Diante das colocações acima foi possível notar que, a família e a escola são grupos sociais que favorecem o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, entretanto, existem famílias que não participam efetivamente do processo de educação do filho, sendo a escola a principal responsável por transmitir os valores morais e éticos socialmente aceitos. Assim é relevante mencionar como o professor pode ajudar a minimizar as dificuldades de aprendizagem das crianças que frequentam anos iniciais do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PESQUISA

O Estudo foi realizado em uma escola municipal localizada no bairro Parque Lago na cidade de Formosa-GO. É um órgão público de ensino que trabalha desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Fundamental II, mantido pela Prefeitura Municipal de Formosa. Essa escola foi escolhida pelo fato de estar inserida em bairro carente. Considerado pelas autoridades competentes como violento, bem como, pela própria descrição no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

O universo da pesquisa compõe-se da Escola e dos Professores que atendem alunos vítimas da violência intrafamiliar e/ou doméstica. A população da amostra avaliada compõe-se de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que exercem a função de educador a mais de um ano na instituição pesquisada. O instrumento de pesquisa utilizado, ou seja, o questionário é composto por cinco questões subjetivas e quatro objetivas que, visam alcançar os objetivos desse estudo. Desse modo, o questionário aplicado foi destinado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental,

sobre o conhecimento dos mesmos em relação à violência intrafamiliar e/ou doméstica e os reflexos na aprendizagem.

Nesse momento será explicitada a outra parte da pesquisa que compõe as questões subjetivas com a perspectiva dos professores. Diante da amostra em relação aos professores pesquisados foram selecionadas apenas as respostas que contemplavam a abordagem dos professores em sua maioria, tendo em vista a veracidade da pesquisa em questão.

1. A escola realiza alguma atividade ou projeto para abordar a temática da violência familiar? Quais? E como é trabalhado esse projeto ou atividade?

“Cada professor trabalha o tema em sala de aula, mas não tem um projeto específico”.

“Sim. Realizam palestras com os alunos voltadas para coibir a prática da violência de modo geral”.

“Sim. Este projeto é trabalhado através de reunião de pais abordando a importância da família e da boa convivência”.

“A escola ainda não realizou”.

Diante das colocações acima, percebe-se que, a escola realiza atividades voltadas para coibir a prática da violência de modo geral e procura incentivar a participação da família na escola, entretanto, foi apresentado que a escola ainda não realizou nenhuma atividade voltada para a temática da violência familiar.

É importante que a escola esteja atenta a esse tipo de violência e promova atividades que proporcionem o conhecimento sobre a violência familiar e as conseqüências de sua prática, como

as medidas de punição aos agressores, assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (2006) e as interferências negativas na socialização e na aprendizagem da criança.

2. Como você vê a formação acadêmica de pedagogos para a atuação com crianças que possuem dificuldades de aprendizagem e/ou socialização?

“Com muita teoria e pouca prática, porque aprendemos mesmo é em sala de aula”.

“Superficial. Infelizmente o professor aprende a lidar com essas dificuldades na prática”.

“A formação é boa, porém o suporte para a prática é precário”.

“Ainda é precária, pois a realidade para lidar com crianças com problemas é diferente dos conteúdos utópicos do curso de pedagogia”.

“A formação capacita os discentes de forma bem mais dinâmica que os demais cursos”

Diante das colocações acima nota-se que muitos professores consideram a formação acadêmica dos pedagogos falha para a atuação prática em sala de aula com alunos com problemas de aprendizagem.

É relevante refletir sobre a questão dos conteúdos utópicos do curso de pedagogia, como foi citado acima na pesquisa, uma vez que o conhecimento teórico adquirido durante o curso fornece subsídios intelectuais para o educador adequar as teorias à realidade escolar, ou seja, compete ao educador a função de

mediar o conhecimento teórico e a prática vivenciada no ambiente escolar. Marques (1994) relata claramente que o processo de formação do professor é contínuo, ou seja, o educador deve se sempre buscar diferentes maneiras de ensinar, para atingir o maior número de alunos possíveis.

3. Como você identifica na sala de aula as crianças vítimas da violência familiar?

“Pelo comportamento e pelos hematomas”

“Principalmente através do comportamento agressivo com os colegas e professores”.

“Através da falta de socialização com a turma e atitudes agressivas”.

“Cometem as mesmas ações presenciadas em casa”.

“A criança agressiva com os colegas e professores ou muito quietas com medo de tudo e de todos”.

“geralmente são crianças violentas, agressivas, depressivas, muitas delas tem total desinteresse pelo estudo”.

“Pelo comportamento, alguns se abrem com o professor quando adquirem confiança”.

Diante do exposto é evidente que existem diferentes maneiras do professor identificar em sala de aula as crianças vítimas

da violência familiar, assim espera-se que o professor não se omita diante dessa situação e busque as medidas de proteção à criança, uma vez que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (BRASIL, 8.069/90, art. 4º, 2006, p. 13).

4. Qual é ou seria a atitude tomada por você ao identificar crianças na sala de aula que sofrem violência familiar?

“Comunicar a direção e conversar seriamente com o autor da agressão. E dependendo da gravidade, através de denúncias ao Conselho Tutelar”.

“Comunicar a direção para as devidas providências”.

“Passo para a direção que comunica ao Conselho Tutelar e encaminha para a psicopedagoga”.

“No momento não temos muito que fazer”.

“Infelizmente nós, profissionais da área da educação não podemos agir, pois cada dia que passa somos desamparados”.

Percebe-se que os educadores buscam resolver a situação de diferentes maneiras, através de conversas com os familiares, acompanhamento com o psicopedagogo e denúncia ao Conselho Tutelar, em contrapartida alguns educadores se sentem desamparados para lidar com a violência familiar, uma vez que a escola está localizada em um bairro violento, o que dificulta o trabalho do professor. É complicado essa situação de conflito entre a vítima

(criança) e o agressor (familiares) para o professor, pois o que fazer para não ser omissos, mas também não sofrer ameaças externas por parte dos agressores? Essas questões são complicadas, visto que a escola, uma instituição que deveria oferecer proteção a criança sente-se ameaçada em tratar o assunto da violência familiar.

Diante do exposto da pesquisa acima nota-se que os professores se sentem despreparados para lidar com a aprendizagem e a socialização das crianças vítimas da violência familiar. Consideram também que a formação acadêmica não proporciona subsídios para trabalhar com essas crianças em sala de aula.

É importante ressaltar que o profissional de educação que deseja alcançar sucesso na aprendizagem escolar de todos os alunos necessita de uma formação continuada, ou seja, rever a sua prática diária, atualizar-se e buscar novas maneiras de ensinar os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Segundo Marques (1994 p.54) “ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional não interrompe seu período de formação, antes o retoma em novas bases, em desafios outros e em nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria”, ou seja, o educador deve buscar novas formas de ensinar, novas formas de apreender e buscar cada vez mais relacionar a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceituar os diferentes tipos de violência, o presente trabalho enfatizou as divergentes formas da manifestação da violência familiar e como está pode interferir no sucesso da aprendizagem escolar e socialização, sendo este o foco principal deste trabalho. Durante a realização deste trabalho tanto no campo teórico quanto prático percebe-se que, diversos autores e professores atuantes em sala de aula consideram que, o ambiente familiar pode interferir na construção da aprendizagem, principalmente se a criança vive em um ambiente hostil, presenciando brigas conjugais ou até mesmo sofrendo os maus tratos.

Considerando que, a violência intrafamiliar e/ou doméstica interfere na aprendizagem e na socialização do aluno, a escola é uma das responsáveis por fazer cumprir os direitos da criança, seja por palestras de prevenção a prática da violência familiar ou por denúncias ao Conselho Tutelar. Infelizmente na hora da denúncia o professor se sente coagido, com medo das possíveis repressões dos agressores e se sentem desamparados pela justiça, ou seja, acabam na maioria das vezes apenas comunicando a direção da escola.

A escola e os professores são fundamentais para ajudar a coibir a prática da violência familiar, pois além de lidarem diariamente com as crianças vítimas da violência familiar, podem ser as únicas pessoas que a criança pode contar pra zelar pela sua segurança.

Os professores acreditam que, os diferentes tipos de violência sofrida no ambiente doméstico podem desencadear uma série de problemas na escola, como a agressividade com os professores, colegas de sala e outros membros que compõe o ambiente escolar. Considerando as pesquisas teóricas e prática do presente trabalho é relevante mencionar que a participação da família no processo escolar da criança favorece muito aprendizagem, sendo a interação família e escola uma forte parceria para coibir a prática da violência intrafamiliar e/ou doméstica.

Segundo Dessen e Polônia (2007), a família e a escola são as primeiras instituições que fazem parte da vida da criança. Assim é fundamental que a escola ofereça atividades que relacionem família e escola, considerando não apenas o aluno, mas todos os atores envolvidos nesse processo.

Carvalho (2000) considera que, a participação da família na escola é positiva se utilizada como recurso para favorecer a aprendizagem e não como instrumento para delegação de deveres da escola. Ou seja, durante o estudo de caso desse trabalho pode-se perceber que muitos professores transferem a culpa do fracasso escolar para a família, uma vez que nem todos os pais participam da educação dos filhos e cabe a escola não se omitir da sua função de educar o cidadão em sentido amplo.

Diante das colocações expostas até o seguinte momento é relevante mencionar que o presente trabalho não foi realizado apenas com a intenção de ser um trabalho de conclusão de curso e sim com o intuito conhecer os possíveis motivos da agressividade dos alunos em sala de aula, e as dificuldades de aprendizagem escolares. Sendo assim considero que a autora desse trabalho conseguiu alcançar os objetivos propostos, entretanto, considera-se necessário uma pesquisa mais aprofundada para esclarecimentos maiores. Como sugestão de futuras pesquisas percebe-se a necessidade de um estudo voltado para a observação do desempenho escolar das crianças, ou seja, uma pesquisa realizada diretamente com os alunos vítimas da violência familiar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, Mirian et al. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org.) et al. *A violência na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; BRAGA, Maria da Graça Reis. *Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas*. Ágora, 2006, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: S.A, 1981.
- BATISTA, Angelina. *A violência: ensaio acerca do "homo violens"*. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 3, n. 5, ago. 1999.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1998.

BRACALHONE, Patrícia Geórgia; FOGO, José Carlos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. *Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico*. *Psicologia: Psic.: Teor. e Pesq.* v. 20, n.2, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei 8.069/90, 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Câmara dos Deputados. Lei nº 9394, 20 dez. 1996. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5. ed. Brasília: Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Covilhã: LUSOSOFIA, 2009.

CARVALHO, Cláudia Maciel. *Violência infanto-juvenil, uma triste herança*. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org.). *A violência na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. *Cadernos de Pesquisa*. n. 110, jul. 2000.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da Violência: Pesquisas de Antropologia Política*. Publicado em 1980. Cosac & Nayfe, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRAZ, Marcela Pereira. *Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v.16, n.3, dez. 2000.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. *Paidéia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n.36, Apr. 2007.

LEVISKY, David Léo. *Prefácio*. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya (org.). *A violência na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Atica, 1989.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

NUNES, Terezinha. *O Ambiente da criança*. Cad. Pesq. n. 89. São Paulo, 1994.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus, 2009.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória e história: as marcas da violência. *Revista de história e estudos culturais*. Rio Grande do Sul. Set. 2006 v. 3, n. III. Disponível em www.revistafenix.pro.br. Acesso em 20 de jul. de 2017.

PEREIRA, Paulo Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. *A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar*. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas. Jun. 2008 v. 12, n. 1.

PINO, Angel. *Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo*. *Educ. Soc.* Campinas. 2007, vol.28, n.100.

SILVA, Lygia Maria Pereira. *Violência doméstica contra a criança e o adolescente*. Recife: EDUPE, 2002.

SOUZA, Marilene Proença Rabello de; TEIXEIRA, Danile Caetano da Silva; SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves da. *CONSELHO TUTELAR: UM NOVO INSTRUMENTO SOCIAL CONTRA O*

FRACASSO ESCOLAR?. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. *Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional*. *Estud. Psicol.* Campinas. 2004 v. 21, n. 2.

TEODORO, Maycoln L. M; CARDOSO, Bruna Moraes; FREITAS, Ana Carolina Huff. *Afetividade e conflito familiar e sua relação com a depressão em crianças e adolescentes*. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2010

UNESCO, *Cotidiano das escolas: entre violência*. Miriam Abramovay (org). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

WAGNER, Adriana et al. *Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília. 2005 v. 21, n. 2, ago.

WEISS, Maria Lúcia L. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem*. 10 ed. Rio de Janeiro: editora DP&A, 2004.

WINNICOTT, Donald Woods. *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O ENSINO FUNDAMENTAL E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CENÁRIO GOIANO: HERANÇA DA DÉCADA DE 1930-1960

Luciana da Silva Martins¹; Elianda Figueiredo Arantes Tiballi²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a herança educacional provinda da junção de diferentes propostas pedagógicas inseridas na educação goiana, nas décadas de 1930 a 1960, e seus impactos nas práticas educativas atuais. O espaço tempo delimitados apresentam relevantes propostas pedagógicas e mudanças sociais que interferiram diretamente no campo educacional, especialmente aquelas vindas do movimento escolanovista. Para sustentar a análise documental foram utilizadas como fonte de pesquisa exemplares da Re-

-
- 1 Mestranda em Educação Linha Teorias e Processos Pedagógicos pela PUC-GO, participante do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro (CAPES) e bolsista da FAPEG. Email: plucianamartins@hotmail.com
 - 2 Doutora em História pela PUC-SP, professora da PUC-GO, líder do grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro (CAPES) e orientadora cadastrada na FAPEG.

vista Educação (1959; 1960; 1962) e livros publicados por autores professores atuantes no período histórico delimitado e planos de aulas da prof. Amália Hermano Teixeira que exercia a função de professora na escola Normal Oficial. O trabalho subdividiu-se em três partes. A primeira parte apresenta uma reflexão sobre o conceito de práticas educativas. A segunda parte faz um retrospecto fundamentado no contexto histórico da educação goiana das décadas de 1930/60. Por último, a terceira parte apresenta um debate sobre as práticas educativas no cenário atual. Nas considerações finais encontra-se exposto o convencimento de que em Goiás produziu-se práticas educativas que se traduzem em uma herança cultural que justapõe diferentes teorias pedagógicas, sustentadas por um discurso renovador escolanovista. Acentua-se, ainda, que na atualidade as políticas educacionais condicionam os professores a promoverem práticas educativas sustentadas por uma pedagogia alienante e treinadora que favorece um saber prático, condicionado e reprodutivo.

Compreende-se que a “educação como prática social é histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam” (FRANCO, 2016, p. 546), tendo como pressuposto que a prática educativa ultrapassa os parâmetros da ação do professor como único representante das ações escolares, intercalando conexões com as inferências sociais e culturais trazidas de diferentes contextos, ao longo da história. Com este entendimento, pensar a escola no cenário do ensino fundamental, pela ótica das práticas educativas desenvolvidas em Goiás, é um processo que permite identificar as contradições que tornam-se relevantes para a análise das práticas educativas contemporâneas.

A história permite uma compreensão mais ampla do contexto no qual se estruturaram e se cristalizaram ideias ainda presentes em nosso contexto educacional. A partir do âmbito social e educativo, práticas transplantadas de contextos sociais e econômicas do passado vem sendo reproduzidas, sem contudo evidenciar seus fundamentos, perpetuando dessa forma, valores que reprodu-

zem em nosso cotidiano ações que não se submetem a um análise crítica de sua intervenção na sociedade.

Conforme aponta Buffa “é a preocupação em compreender o presente e, conseqüentemente, buscar respostas aos problemas atuais que anima a pesquisa histórica” (BUFFA, 2008, p. 14). Com este entendimento, o objetivo deste trabalho é dialogar com a herança educacional provinda da junção de diferentes propostas pedagógicas inseridas na educação goiana em meados do século XX e que ainda encontram-se presentes como herança nas práticas educativas atuais.

Considerou-se, ainda, como premissa para este trabalho, a contradição esteve na essência dos conflitos evidenciados no discurso escolanovista e que análise dialética deste discurso e das práticas pedagógicas que lhe são correspondentes permitem evidenciar que estas, ao mesmo tempo que servem para interpretar e organizar um processo de ensino, podem subvertê-lo de acordo com as subjetividades de seus sujeitos e sua interpretação acerca do objeto.

Para estruturar a pesquisa documental buscou-se como fonte de pesquisa, exemplares da Revista Educação (1959; 1960; 1962), livros publicados por professores que atuavam naquele momento histórico, sendo “O curioso caso da Escola Normal Oficial” de Amália Hermano Teixeira (1946) além de planos de aulas da professora que atuou em 1940, na Escola Normal Oficial. O suporte teórico das análises empreendidas esteve centrado, especialmente, nas concepções de Charlot (2013); Franco (2013;2016) e Pimenta (2013), Saviani (2013); Nepomuceno (1994); Silva (2005).

O trabalho subdividiu-se em três partes: a primeira parte retrata uma reflexão quanto ao conceito de práticas educativas nos tempos atuais e dialoga com a ótica de educação em uma visão crítica. A segunda parte faz um retrospecto fundamentado

3 Este trabalho é parte de uma pesquisa maior, cuja finalidade é analisar o contexto goiano, a partir de uma pesquisa histórica intelectual. Não se intenta apresentar todo um histórico das diversas propostas pedagógicas inseridas no âmbito educacional goiano, mas, provocar uma discussão a partir de propostas inculcadas pela Revista de Educação.

no contexto histórico da educação goiana nas década de 1930/60, época que instaurou-se em Goiás mudanças sociais e econômicas significativas, retratadas por meio da historicidade, situações, conflitos e depoimentos expressos na Revista Educação. A última parte propõe um debate, a partir dos enfrentamentos e inserção das práticas educativas no cenário atual. Finaliza-se com o posicionamento de que em Goiás produziu-se uma junção de práticas educativas que traduzem uma herança cultural justaposta a diferentes teorias pedagógicas, sob um discurso escolanovista. Enfatiza-se que, ainda na atualidade as políticas educacionais estão condicionando os professores a promoverem práticas alienantes e preparadoras que favorecem um saber prático, condicionado e reprodutivo, sendo que os professores críticos buscam resistir, negando-se a tornar profissionais tarefeiros.

ALGUNS CONCEITOS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS / ENSINO E FUNÇÃO PEDAGÓGICA

Concordando com a afirmação de Pimenta (2013), “o ensino, atividade característica do professor é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas”. Assim, esta atividade não se realiza aleatoriamente, mas está inserida em um contexto social, cultural e econômico do qual faz parte a escola, as políticas educacionais, os profissionais de educação. Há um processo imbricado entre a conjuntura em que se realizam as práticas educativas e as atividades desenvolvidas pelo professor enquanto sujeito histórico.

Franco (2016) faz uma separação interessante entre práticas educativas e práticas pedagógicas, pois afere que ambas estão interligadas, no entanto não são termos unívocos. Nesse sentido, conceitua prática educativa como “referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.” (FRAN-

CO, 2016, p. 536). A autora diferencia as práticas da Educação que abrangem o processo educativo, das práticas pedagógicas que atentam para as práticas da Pedagogia.

Assim compreendendo, o conceito de Educação se condiciona ao de Pedagogia, e traduz-se nas práticas educativas, diferentemente do proposto por Herbart.

Desde o século 19, quando Herbart preconiza o princípio de uma cientificidade rígida à Pedagogia, ele também impõe um fechamento epistemológico a essa ciência, de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser Pedagogia, em seu sentido *lato*, pois seu objeto – a educação – foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade científica da época (FRANCO, 2016, p. 537).

Várias das práticas educativas atuais são fundamentadas nos propósitos de Herbart. Segundo EBY Frederick (1962, p. 411) “para Herbart, o fim da educação e instrução é a produção do homem de cultura, que é continuamente obrigado por um senso estético a lutar pela obtenção dos mais altos ideais éticos”; na visão de Herbart os professores tem o poder de prever os princípios que norteiam os interesses futuros do ser humano.

É Responsabilidades dos professores, segundo Herbart, enxergar além do cotidiano e do atual, e é sua função na realização de sua prática pedagógica antecipar os objetivos preparando as crianças para desejarem aprender e realizar os objetivos traçados pelos professores, mesmo sendo dolorosos e difíceis. Herbart defende em sua teoria que a satisfação esteja embutida em uma prática eficaz, isto é, o professor deve fazer com que os alunos sintam interesse e desejos, focados na instrução.

É portanto, tarefa da educação introduzir os interesses e desejos adequados, a fim de construir o controle interior, dar à criança uma visão de vida

em todas as suas fases e amadurecer seus julgamentos. Esta complexa tarefa só pode ser realizada pelo que Herbart designava “instrução educativa” (EBY Frederick, 1962, p. 412).

Tem-se a partir desta ótica, um conceito de prática educativa como tarefa de produzir uma vontade firme ou determinação em apreender, e o conhecimento é o meio necessário para se alcançar essa vontade. Nesse sentido, “a ideia mestra da pedagogia de Herbart é que o único fundamento de toda a educação é a instrução” (EBY Frederick, 1962, p. 413).

Segundo Franco (2016), essa proposta de prática como instrução tem atrapalhado um aspecto mais amplo e consciente da prática educativa como ação crítica e não somente normativa;

Essa associação da Pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica - pressuposta a essa perspectiva teórica - será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, alastrou-se pelo mundo com variadas interpretações (FRANCO, 2016, p. 537).

Pimenta (2013) afere que a sociedade contemporânea é ressaltada por rápidas transformações que configuram uma nova realidade no mundo do trabalho, no avanço tecnológico incididos com a força da escola e aumenta os seus desafios, necessários para transformar as escolas e suas práticas e culturas tradicionais e burocratizadas. Para Pimenta (2013), as práticas educativas tanto quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores constituem um campo de intervenção na sociedade.

“O desafio é educar as crianças e jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico,

de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo” (PIMENTA, 2013, p. 12). Tem-se um conceito de prática educativa compreendida como prática pedagógica, em outras palavras, como atividade que ressalta os saberes, os valores, as experiências dos professores na atuação como complexas tarefas de intervenção na sociedade, procedendo como mediadores reflexivos e críticos.

Essa visão de prática educativa contraria a proposta apenas de produção capitalista, visando o aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, tão em voga nos cursos de aperfeiçoamento em nosso cotidiano educacional. Da mesma maneira, contrapõe a lógica econômica ressaltada pelas políticas educacionais, que responsabilizam a educação escolar como passaporte para ascensão social e produtiva, herança cultural que intercala na educação goiana desde sua organização ainda na década de 1930.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO GOIANA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EFETIVADAS

Em um processo de adensamento, a educação em Goiás vai conhecer novo momento histórico a partir dos anos 1930, impulsionado pelo ideário de produção capitalista que desencadeou um processo de mudanças sociais e econômicas decorrentes da revolução de 1930.

A Educação em Goiás anterior a década de 1930, era precária e reproduzia-se em um contexto oligárquico, com raras escolas, em cenário rural e rudimentar, o que não mudou radicalmente depois da revolução, mas veio a delinear novos padrões à educação. Segundo Brzezinsk (2006):

Em consequência de um quadro sóciopolítico e econômico de extrema pobreza, não se implantou em Goiás, no século XVIII, qualquer sistema de ensino. Somente no século XIX, o ensino teve lugar, porém de forma embrionária. [...] A

província de Goiás permaneceu com sua escola elementar embrionária mesmo depois da obrigatoriedade do ensino oficial-ensino mútuo- adotado nas províncias mais desenvolvidas (BRZEZINSKI, 2006, p. 5259).

Devido à sua localização geográfica e por estar distante dos grandes centros, a educação goiana não recebeu influência da educação jesuítica, como ocorreu em muitos estados brasileiros. Entretanto, as práticas educativas efetivadas nas poucas escolas do Estado, ressaltava uma prática de repetição de outras práticas apreendidas por mestres- escolas contratados particularmente ou aqueles que tinham um pouco mais de instrução. “Ademais, tais aulas deveriam ser financiadas a partir da cobrança de impostos destinados à instrução[...] A inexistência das “aulas régias” (aula avulsas) se deveu, certamente, à cobrança de impostos” (BRZEZINSKI, 2006, p. 04). Outro aspecto de falta de escolas em Goiás é assinalado por Nepomuceno (1994), que aponta como motivo a estrutura da economia goiana da época, pautada na agricultura e pecuária, característica rural, não tendo a necessidade de escolas para a sua população.

Até 1930, as necessidades do país, delineadas pelo padrão econômico agrário- exportador, comportaram um tipo de educação voltado exclusivamente para o atendimento dos interesses oligárquicos[...] Pensado nestes moldes, o processo educativo escolar que vigorou na Primeira República não alcançava amplos setores da população. O Movimento revolucionário de 1930, destruidor das bases constituidoras do estado oligárquico, abriu um novo espaço educacional, permitindo a realização das aspirações que emergiram neste setor no decorrer dos anos vinte, isto é, nos anos que antecederam e anunciaram a eclosão deste Movimento. Então o tipo de educação que se instaurou, após trinta, foi expressão e manifestação do novo padrão econômico que

deveria se fortalecer a partir desta data (NEPOMUCENO, 1994, p. 21).

A partir da revolução de 1930, e a expansão das políticas governamentais, ocorreu em Goiás uma aceleração educacional, pois a educação vigente não mais atendia aos interesses e às mudanças; fez-se uma força tarefa em prol de uma formação de professores com ideais renovadores, com o propósito de formar um batalhão em prol da civilidade por meio da educação. “E a educação Nova ‘apareceu’ como solução, isto é como um meio eficaz e disponível para a solução do conjunto de problemas que a sociedade vinha produzindo” (NEPOMUCENO, 1994, p. 23). Utilizou-se um discurso formulado pelos signatários da Escola Nova, entretanto as práticas pedagógicas ressaltavam um contraste entre ideais considerados tradicionais e renovadores.

Em relação à Educação Nova, constata-se que seus signatários acreditavam que por meio da educação mudariam o mundo e para isto o Estado deveria responsabilizar-se pela educação, que deveria ser laica, obrigatória e gratuita, pois somente assim atenderiam a todos. No Brasil os fundamentados escolanovistas se respaldaram na ótica de John Dewey, da escola ativa, uma escola fundada pelo ensino científico, experiencial. Em um cenário industrial propagou-se o ideal de escolarização que representasse o presente, a vida e a escola em uma mesma sintonia; buscavam-se, desenvolver uma educação que fosse útil ao ser humano, que atendesse suas necessidades vigentes.

Em Goiás essas mudanças educacionais atenderam as necessidades surgidas, pois de acordo com Nepomuceno (1994) o sistema educacional transplantado do modelo francês, constituíra-se em atender as classes agrárias que tinham o poder em suas mãos. Como em Goiás esta característica sempre fora marcante, cabia ao Governo instalar-se oficialmente no Estado este ideário.

Nepomuceno (1994) enfatiza que em Goiás tudo estava ainda para ser feito, o índice de analfabetismo foi estimado em cerca de 86,3% na década de 1930. Nesta época o Estado conta-

va com um jardim de infância e o ensino primário era mínimo pelo interior. Era necessário formar os professores que o Estado não possuía, então ressaltou-se na estruturação da escola normal, com o intuito de formar ³ professoras primárias, “estes fins tinham suas bases assentadas no ideário escolanovista, razão por que não constituiu incompatibilidade para o governo “renovador” (NEPOMUENO, 1994, p. 67).

Cabia ao governo formar os professores dentro dos decretos que seguiam, Decreto nº 10.640, de 10 de fevereiro de 1930, que retratava quanto a finalidade do ensino primário, sendo que os professores deveriam se formar não somente para a instrução, mas antes e sobretudo, para a educação;

Art. 59- O ensino primário tem por fim não somente a instrução, mas antes e sobretudo, a educação... destinada a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, para o que deverá ser considerado a infância... mas do ponto de vista dos motivos interesses próprios dela. [...] § Único- Para este fim os processos de ensino devem ser o mais possível socializados (NEPOMUCENO, 1994, p. 67).

As práticas educativas consideradas proveitosas, consistiam em promover a co- educação, o espírito cooperativo e a valorização do progresso social, além da valorização da criança em suas características psicológicas, entre outros. Entretanto, movido pelo golpe de 1937, e as “reformas” do Estado Novo, muito do que se planejou e instituiu no Manifesto dos Pioneiros foram deixados de lado, instituindo-se outras práticas, que ressaltavam como foco a produção, o amor ao trabalho e ao campo, caracterizados pelas práticas de ruralismo pedagógico.

Estas novas práticas foram inculcadas com o apoio do governo e de muitos intelectuais envolvidos na proposta de uma renovação baseada no ideário de crescimento econômico e sustentada pelo discurso escolanovista deteriorado de suas convicções iniciais.

A utilização do discurso escolanovista é constatada em análises dos depoimentos e práticas descritas por professores que atuaram naquele período, em que se explicitam a responsabilidade do professor em realizar atividades didáticas. Em depoimento a professora Amália Hermano Teixeira, professora da escola Normal Oficial (1946) ressalta sua prática educativa na formação das professoras primárias:

Além de catedrática de geografia, corografia do Brasil e cosmografia, no exercício de suas funções, imprimir e orientar pedagogicamente, melhorando o programa dessas matérias,[...] tomou a si a tarefa de ministrar a todas as alunas da Escola Normal Oficial lições práticas, despertando-lhes o interesse pelas coisas da natureza[...] desta maneira estimulando nas jovens o amor pelo trabalho, desenvolvendo um espírito de cooperativismo e camaradagem, para melhor conhecimento e valorização de nossas riquezas nativas e do nosso progresso social. Seguindo um programa cuidadosamente elaborado. (TEIXEIRA, 1946 P. 20)

A autora, que se auto declara participante da Escola Nova, retrata sobre a importância dos programas cuidadosamente elaborados; em pesquisa a um caderno pessoal em que ela realizava seus planejamentos enquanto professora na escola normal como formadora dos professores da escola primária, pode-se observar sua criteriosa descrição quanto aos conceitos e explicações dos significados dos termos, exemplo exposto de uma aula de didática;

Ponto I- Evolução da escola. Escola antiga e escola Moderna. Estudo comparativo de ambos. Plano de uma mesma aula de acordo com cada escola. I Plano de aula-Didática- (do grego, ensinar) significa desde seus primeiros tempos a ciência e a arte de ensinar. E nesse sentido tem sido empregada desde o século XVII. Para os pedagogos da velha escola, escola tradicional, parada ou livresca en-

sinar significa o mesmo que instruir isto é transmitir conhecimento. E, assim, confirmando o velho vocábulo didática, tanto na prática quanto na teoria tem sido interpretada como simples doutrina de instrução. Protestaram contra essa grave confusão [...] Ponto nº 8 Disciplina. Importância; meios para obtê-la e para mantê-la. Responsável pela disciplina. Erros: Disciplina ideal. Homem produto do meio- O meio- a escola, fator de educação[...] (TEIXEIRA, 1940, p. 50-54)

A partir destes exemplos fica muito evidenciado a característica das aulas ressaltadas por ideais escolanovistas, em que os professores goianos trazem para si a responsabilidade de efetuar práticas educativas civilizatórias e veem no ensino primário⁴ e nos jardins-de-infância o início deste processo. Entretanto, a mesma autora, em outro ponto do depoimento, ressalta sua atuação na constituição dos grupos agrícolas, uma caracterização do ruralismo pedagógico em Goiás;

Tendo, em maio último, [...] empreendido viagem ao Rio de Janeiro, [...] que ali fora especialmente convidar o Exmo. Senhor Ministro da Educação e Saúde, doutor Gustavo Capanema, a paranimfar a turma de bacharelados de 1944, encontrou dentro de curto prazo de quatro dias o necessário tempo para, no Ministério da Agricultura, apresentar a documentação exigida ao registro regular do ‘Clube Agrícola General Couto Magalhães’, da Escola Normal Oficial. (TEIXEIRA, 1946 p. 21)

Em reportagem a Revista de Educação (1959, p. 29) a professora Ana Braga Queiróz, ressalta o perfil do professor e as características enfrentadas pela educação primária em Goiás, expli-

4 A expressão “ensino primário” é tomada aqui para denominar as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Expressão muito utilizada ainda hoje por pessoas mais idosas, que corresponderam a esse tempo histórico. E expressão utilizada nas publicações da Revista de Educação.

citando um cenário de coeducação, de uma educação civilizatória e moralizante. Entretanto, na mesma reportagem a professora faz uma crítica às condições a que as escolas primárias se encontravam, ressaltando a necessidade de um olhar do governo em relação à educação primária e retrata a falta de estrutura e a mínima participação dos professores nas políticas educacionais;

[...] São crianças arredias, tímidas, as vezes, revoltadas, somente depois de inúmeras dificuldades por parte do professor, tornam-se- ao socializadas, livre para s caminhos largos dos estudos; para tanto, é necessário que o professor seja um “artista”, descobrindo -lhes, na alma as tendências, e dentro dos métodos indicados e com a ajuda da psicologia, saiba tratar essas crianças de tal modo, que elas aprendem a amar à sua escola e a gostar dos estudos. Mas, surge, bem nessa altura, outra dificuldade. E grande! E a falta, justamente do professor dotado de conhecimentos intelectuais que o habitem a desempenhar essa maravilhosa e difícil tarefa. (REVISTA EDUCAÇÃO, 1959, p. 29). Mas, vá ver Goiás: Este imenso Goiás, vá conhecer a realidade, como eu a conheço [...] que sempre é dura de ser vivida! Então as vistas das escolas isoladas, muitas cobertas de capim, sem bancos, sem mesas... sem quadros negros... Os grupos escolares sem material escolar que dê para todos os meninos pobres... E no lugar do mestre, muitas vezes, um homem ou uma mulher, quase analfabetos, transmitindo, apenas, o que “aprendeu” (REVISTA EDUCAÇÃO, 1959, p. 30).

Neste cenário são criados vários cursos com o objetivo de preparar/treinar os professores e na busca de qualificar implicaria também adequar-se a um tipo de personalidade, que atendesse algumas características específicas. Características ressaltadas pela Revista Educação cujo título sublinha considerações em torno do ensino sobre a personalidade do professor.

Mais do que em qualquer outra classe de ensino, dos primeiros contatos com os livros e com os mestres é que depende o florescimento da mentalidade estudantil, nos **quais os componentes morais e cívicos são tão indispensáveis como o intelectual**[...] No meio, são, relativamente, muito grandes as falhas ainda existentes no ensino de primeiro grau. E essas falhas merecem a nossa crítica[...] Crescem, nessas paragens, um mundo de isolamento, vendo apenas o que lhes cerca da pobreza e de toda sorte de necessidades, muitos meninos em idade escolar... (REVISTA EDUCAÇÃO, 1959, p. 29. grifo nosso)

Franco destaca que “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas, requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2016, p. 541). Observa-se, que pela ótica da historicidade, a organização das práticas educativas no contexto educacional goiano tem sido ao longo da história um processo contraditório marcado por jogos políticos, interesses econômicos e participação ativa de muitos intelectuais que adentram na representatividade dos pactos sociais que se formam. “Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição” (FRANCO, 2016, p. 541), sendo diversos os conflitos existentes entre deliberações e as considerações.

Nesse sentido, como herança cultural temos a cada dia presenciado que as práticas educativas têm perdido a essência da grande diferença entre “ser *práxis* e não treinamento; de ser dialética e não linear”. Nessa perspectiva, “as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática” (FRANCO, 2016, p. 538).

Assinala-se, que não houve grandes feitos em relação a educação primária durante o percurso de 1930 a 1960; efetivou-se quanto ao acesso, mas pecou-se muito quanto a reprovação e a

evasão, problemática que não caberia aprofundar neste trabalho. Entretanto, força-nos apresentar para efeito de crítica, depoimento do então Ministro da Educação à Revista Educação, ressaltado sobre um diagnóstico do ensino primário no ano de 1959. Panorama, este, apresentado pelo censo escolar da educação primária do Estado como justificativa dada a população para implantação de outros processos educativos, pautados nos moldes econômicos que, mais uma vez, ressaltavam práticas emergenciais. Ficou registrado na reportagem com o título: *As metas da Educação para o desenvolvimento*, assinada por Dr. Clovis Salgado Gama que:

A escola primária não preenche nem o mínimo a que se propõe: ensinar a ler, escrever e contar aos que a procuram. Dos 2.885.252 alunos matriculados na 1ª série, em 1957, somente 1.275.232 lograram promoção a 2ª série, em 1958, isto é, 44%, aproximadamente. [...] Em 1954, matricularam-se na 1ª série 2.954.475 alunos dos quais somente 537.000 chegaram à 4ª série[...] Justa é, portanto, a crítica que se faz à nossa escola primária: não alcança o mínimo de ensinar as técnicas rudimentares da leitura, da escrita e do cálculo. [...] A proporção que nós desenvolvemos economicamente, o nosso obelisco tenderá a tornar-se arranha céu robusto. Inversamente, poderíamos dizer: só seremos país desenvolvido economicamente quando nossa escola, ou pirâmide esguia, tornar-se um cubo maciço. Educação e desenvolvimento marcham juntos, são processos concomitantes (REVISTA EDUCAÇÃO, 1959, p. 12)

Importante evidenciar, que o plano apresentado pelo então Ministro apoiou-se conscientemente e intencionalmente em um plano emergencial que resolveria problemas pontuais, conforme explicito em seu discurso, concordava que tais propostas não resolveria os problemas: “não terá escapado ninguém, que o plano adotado é de certo modo fragmentário e só atende a fatores cir-

cunståncias. Devemos reconhecê-lo, não para desprezar o que se está fazendo, pois o que há de melhor poderia ser feito, na hora atual, dentro da realidade brasileira” (REVISTA EDUCAÇÃO, 1959, p.17).

Neste cenário apresentado, percebe-se que as práticas educativas estiveram à mercê das propostas educacionais, na maioria das vezes de forma impositiva. Ademais, “a de se lembrar que mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas tem ‘tempo de validade’ [...] E a contradição sempre está posta nos processos educativos” (FRANCO, 2016, p. 541-542).

ENFRENTAMENTOS ATUAIS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Franco (2016, p. 541) parafraseia Certeau (1994) ao ressaltar que “as práticas não são totalmente reflexos das imposições, elas reagem, respondem, falam e transgridem”. A atividade humana é caracterizada por condições subjetivas, que constituem-se numa atividade consciente e intencional, regida por conhecimentos historicamente construídos e cristalizados que resultam da história. No entanto, o homem não é apenas resultado desta história, ele também é sujeito que constrói essa história. Trazer historicamente heranças culturais advindas de nosso passado recente, não caracteriza por si só a explicação dos enfrentamentos pelos quais a educação escolar está inserida.

Não é apenas estabelecer conforme Buffa (2008, p.15) uma “precursorite”, ou seja analogias superficiais e semelhanças entre um passado e o que ocorre nos dias atuais, negligenciando o contexto histórico o qual ocorreu cada fato. Sabe-se que na atualidade, vivemos outros tempos, mas ao mesmo tempo em um contexto capitalista e produtivo. Dessa maneira, os enfrentamentos não correspondem em adentrar o sertão goiano e civilizar a grande massa, como ocorreu – de forma figurada – a partir da década de 1930, mas sim, enfrentar as políticas neoliberais com

propostas econômicas, a partir da oferta em prol de moeda de troca com projetos educacionais.

De acordo com Franco (2016, p. 543) “a educação, como prática social é histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam”. Então, mesmo arraizados a um contexto histórico produtivo e capitalista, a educação escolar, por meio das práticas educativas necessita revisar-se como ação social e intervir quanto a reprodução social vigente.

Compreende-se práticas educativas como “algo mais do que expressão do ofício dos professores”, que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que ocorrem traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas (FRANCO, 2012 in: FRANCO, 2016, p. 534). Contudo, os professores por fazerem parte diária do interior da escola, são os sujeitos que convivem continuamente com estes enfrentamentos.

As práticas educativas estão interligadas a vários enfrentamentos, que segundo Charlot (2013) estabelecem um movimento de contradição entre a função da escola em realizar como prática educativa a atividade intelectual e resolver problemas emergenciais, que surgem a todo tempo no contexto escolar. Um grande enfrentamento que Charlot destaca, refere-se ao desafio da escola em promover um saber como atividade intelectual, malabarizando-se, quanto às lógicas de qualidade e eficácia propostas pela lógica neoliberal, a concorrência entre diploma e formação intelectual, contrapondo-se a uma sociedade que enxerga na escola a função de ascensão econômica, como promotora de capital.

Dessa forma, a escola vive em descompasso, pois as necessidades de urgências a que são postas nas avaliações e treinamentos não permitem um trabalho reflexivo e voltado para a atividade intelectual, que representa um processo gradativo e intencional. Nesse emaranhado de situações, os professores são responsabilizados pela sociedade a desenvolver saberes, que associados a tensões e contra-

dições se arrasta em práticas educativas. Saberes estes que na maioria das vezes não são aclamados ao conceito de⁵ fazer sentido.

Outro desafio acentuado por Charlot (2013, p. 59), refere-se ao enfrentamento dos saberes escolares, às lógicas de qualidade e eficácia propostas pela lógica neoliberal, a concorrência entre diploma *versus* formação intelectual. Para o autor, a escola necessita ampliar o significado destas lógicas de eficácia e eficiência e não sucumbir ao significado imposto e neoliberal. Ele refere-se ainda, ao enfrentamento imposto à escola como mercadoria, sendo que a educação tem sido objeto de mercado livre, base de troca, pois prevalece a lei da oferta e da demanda. Isto é, a cultura escolar está sendo repaginada pela cultura da economia capitalista. Preparam-se bons operários, que sejam capazes de substanciar o mercado de trabalho com eficácia e eficiência.

São muitos os enfrentamentos inseridos nas práticas educativas, no âmbito mais amplo de educação e no âmbito mais específico como prática pedagógica escolar.

Na atualidade, devido a abertura democrática, ocorreu uma ascensão de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, que com seus fatores operantes ampliou o campo de discussão em torno das práticas educativas. Entretanto, mesmo essas pedagogias possuem suas limitações. Dessa forma, segundo Saviani (2013, p. 414) também as ideias pedagógicas contra-hegemônicas contêm ambiguidades, que revestidas de uma heterogeneidade que vai desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, cada uma considerando sua fundamentação, ressaltam suas propostas que destacavam-se entre uma pedagogia da autonomia, ressaltando à crítica das desigualdades sociais em uma interpretação marxista à pedagogias pós modernas.

Consideradas as diferenças de cada teoria e sua validade no campo educacional, a problemática enfrentada no contexto das práticas educativas, refere-se ao contexto histórico social a que estamos inseridos. Como realizar práticas educativas conscientes, libertado-

5 O conceito de saber utilizado por Charlot (2013) está estritamente relacionado a SENTIDO, fazer sentido.

ras e críticas, respeitando as diferenças históricas de cada sujeito e ao mesmo tempo desenvolvendo uma educação universalizadora?

Consciente de não haver respostas prontas que resolva esse cenário, compreende-se que esta problemática é algo que tem incomodado nosso cotidiano, e tem sido palco de muitas e diversas discussões. Parte-se do pressuposto de que conhecer a história da pedagogia nos permite tornar mais inteligível as discussões e análises atuais e buscar respostas a cada contexto, conforme as considerações de Franco:

As situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa. Portanto, o trabalho pedagógico requer espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, convergindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento, além das concepções teóricas e da consciência das ações cotidianas, num amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, tampouco sem este ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento. (FRANCO, 2016, p.546/547)

Diante disso, percebe-se que não existe solução pronta diante aos enfrentamentos atuais, requer de nós educadores um posicionamento diante destes enfrentamentos.

Posicionamentos diante de uma formação sólida e crítica, que ampare dando condições ao coletivo para se realizar práticas efetivas que ressaltem a atividade educativa como atividade intelectual.

Neste processo, concordamos com Saviani (2013, p. 421-422) ao ressaltar que “a educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assimila-se, que nessa ótica a prática educativa é uma mediação conectada à prática social, que apresenta-se como ponto de partida e ponto de chegada (SAVIANI, 2013, p. 422).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partir do pressuposto as concepções de educação modificam-se de acordo com as representações de cada momento histórico e que, na atual conjuntura, a escola se depara com uma série de obstáculos, “emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais” (CHARLOT, 2013, p. 102) que não correspondem unicamente a este tempo atual, mas traz em si, o movimento histórico carregado de entraves e contratempos de toda uma cultura historicamente construída.

Se de acordo com Franco (2016, p. 542), perceber-se a realidade social num processo dialético e contraditório, acredita-se que a linealidade não cabe nos processos educativos. Assim, respeitando os contextos explicitados desde a revolução de 1930, em Goiás, percebe-se que mesmo diante de tamanhas imposições e negociações em que o processo educativo tem sido articulado, as práticas educativas tem sido uma via dupla; por um lado ressaltam os saberes como ação intelectual mesmo nesta sociedade capitalista a que nos encontramos, e por outro lado tem sido lugar de saberes práticos, produtivos, que capacitam os sujeitos a serem operários bem preparados para o mercado de trabalho.

Resistir à lógica capitalista, consiste em transgredir a relação do saber como valor de mercado. Consiste em perceber” a educação como processo, em diálogos nas múltiplas contradições” (FRANCO, 2016, p. 543).

A visão teórica sustentada por Libâneo nos proporciona “armas” diante desta batalha que se trava na educação escolar, fatigada por interferências políticas e econômicas, que cada vez mais tem diminuído a autonomia do professor como profissional do ensino. Libâneo (2013) defende como tarefa da prática educativa que o professor garanta a ligação dos conhecimentos universais, historicamente construídos com a experiência concreta dos alunos (continuidade) ajudando-os, a ultrapassar os limites destes conhecimentos (cotidianos), a alcançar outros níveis de conhecimentos (científicos), não satisfazendo-se como professor em aceitar na satisfação das necessidades e carências, proposta tendenciosa nas políticas públicas dos mecanismos internacionais; contudo, contribuindo para que o aluno desenvolva sua atividade intelectual e sua personalidade, respeitando o contexto histórico dos alunos e do próprio professor.

Não existe fórmula mágica para o enfrentamento de nossa atual conjuntura educacional, o que existe é o não contentamento diante as situações. É por esta razão que se reafirma, que compreender o processo histórico das práticas educativas requer uma compreensão das teorias implicadas que permearam e permeiam-na atualidade, todo o processo histórico construído a cada circunstância, a cada momento político e observando a quem e a que estas práticas estão servindo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO F.M.L. *Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira*. Cadernos de História da educação. V.10, n.2- jul/dez.2011. p.237-255. Disponível em : 14624-55189-1PB pdf.

ARAÚJO , Jaqueline Veloso Portela de; *Ruralismo Pedagógico e o escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: oitavo congresso brasileiro de Educação*. Tese de Doutorado. UFScar. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2271>.

BRZEZINSKI, Iria- *Instituto de Educação de Goiás (1937-1972): o movimento instituinte–instituído*.faced.ufu.br-Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/479IriaBrezezinskiATUAL.pdf>

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber as práticas educativas*. Ortez, São Paulo, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Rev. Bras. Estud. Pedagógicos. vol.97 no.247 Brasília p.534–551. set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

NEPOMUCENO; Maria de Araújo. *A ilusão Pedagógica 1930-1945: estado, sociedade e educação em Goiás*. UFG, Goiânia,1994.

REVISTA DE EDUCAÇÃO . Janeiro–Fevereiro n.37, 1959.

_____. Janeiro– Fevereiro nº42, 1960.

_____. Março– Abril – Maio nº43, 1960.

_____.Junho– julho– Agosto nº 52, 1962

SILVA, Ana Lúcia. *A Revolução de 30 em Goiás*. 2. Ed. Goiânia: Cênone Editorial, 2005.

TEIXEIRA, Amália Hermano. *O Curioso “caso” da Escola Normal oficial; A história de uma Injustiça*. Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais Ltda. São Paulo, 1946.

TRÓPIA, Guilherme. CALDEIRA Ademir Donizeti. *A relação com o saber de Bernard Charlot e seu vínculo com a epistemologia de Gaston Bachelard*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007. Disponível em: <http://www.nutes.ufsc.br/abrapec/vienpec/CR2/p658.pdf> acessado em: 07/08/2017.

AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS E PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Hilda Rodrigues da Costa²

O PROFESSOR E AS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Tal afirmação nos leva ao conceito de que quanto mais iguais, em termos ideológicos, mais fácil será conduzir a sociedade. Esta homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, que analisam, estudam, pesquisam, investigam e vigiam o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim, como a escola tem esse poder de dominação, ela também

-
- 1 Projeto de pesquisa - Variação Linguística: as Práticas Linguísticas e Processo de Letramento na Educação Básica, desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas (2017-2019)
 - 2 Mestre em Estudos Linguísticos, doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás – UFG; Coordenadora e professora do curso de Letras, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Câmpus Inhumas; professora da educação básica da Secretaria de Educação de Goiânia – Goiás. hildardacosta@gmail.com

é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Portanto, o presente estudo visa analisar as práticas linguísticas e o processo de letramento na educação básica, em específico no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, de uma escola pública de Inhumas. Compreendendo que a participação do sujeito em uma determinada prática social só é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente em uma determinada situação comunicativa. O que de certa forma, pressupõe uma experiência social e exige uma interação com outros sujeitos (Bakhtin, 2002). Portanto, essas práticas linguísticas dependem diretamente do papel que é desempenhado pelo sujeito na sociedade. O que nos remete ao ensino de modelos de gêneros discursivos que possibilitam a comunicação, a interação social. Portanto, nosso objetivo principal neste estudo é compreender como esses gêneros se configuram em sala de aula, no processo de letramento, visando a ampliação e o fortalecimento da prática docente do professor de Língua Materna nas últimas séries do ensino fundamental de uma escola pública de Inhumas. Como aporte teórico-metodológico nos embasaremos nos estudos de Celani (2000), (Foucault (2000,2004), Moita Lopes (2006), Kleiman (2008), Signorini (2006), dentre outros.

Os profissionais em educação são a todo momento seduzidos e intimados por discursos que afirmam e reafirmam como eles devem ser e agir para que sejam perfeitos em seu ofício. Assim, diferentes formas de subjetivação contribuem para essas definições, ao mesmo tempo em que lutam pela imposição de significados acerca de quem, estes profissionais, devem ser em determinadas circunstâncias e como devem agir perante os desafios da cultura e do mundo contemporâneo. A imagem do professor, via de regra, está associada a redutores, dóceis, amáveis, ao mesmo tempo exigentes quando o objetivo principal é o progresso do aluno. Esta imagem nos leva a crer que a profissão de docente é algo divino ou vocacional, legitimada por “regimes de verdades” (FOUCAULT, 2004).

Segundo Foucault (2000), as relações discursivas emergentes de um determinado contexto, de uma determinada época é que produzirão o acontecimento em determinado momento da história, através das formações discursivas que as antecederam e que em dado momento irão precedê-las. Formações discursivas estas que estabeleceram uma ordem do discurso rígida e amplamente controlada, ainda que de forma sutil, instituindo e constituindo a identidade docente sob a forma de doses homeopáticas de sugestões, estímulos, produzindo certos efeitos. Portanto, tratar da identidade do professor é ao mesmo tempo estar atento às políticas de representação que instituem os discursos veiculados por determinados grupos, considerando os efeitos práticos e as políticas de verdade que constituem os discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva, cinematográfica, bem como a rede “internet” que “ajudam” na configuração da identidade deste profissional em educação.

A relação dos professores com o conhecimento tem sido uma questão amplamente debatida em diferentes fóruns e instâncias como nas escolas, na mídia, na academia. E tem levado em conta diferentes aspectos como: a formação que esse profissional recebe ou deixa de receber; as informações às quais tem ou não acesso; o conhecimento que ele constrói ao longo de sua vida profissional; o que ele deve ou não ensinar; o que sabe ensinar; para quem ensina etc.

Pois, de acordo com Celani (2000, p. 20),

as pesquisas, até pouco tempo estavam mais voltadas para as questões de aquisição de linguagem, de metodologia de ensino de línguas ou de descrição linguística, sem colocar os problemas em seu contexto social, político e econômico, sem se preocupar em examinar como as teorias de aprendizagem de línguas e as práticas pedagógicas, por exemplo estão ligadas a forças sociopolíticas mais amplas.

Portanto, busca pela informação, pelo conhecimento exige do professor práticas linguísticas que venham de encontro com a necessidade de comunicação em um mundo globalizado, onde não há mais espaço para a aprendizagem condicionada, estéril. Pois, a educação do indivíduo perpassa por campos diversificados, os quais devem possibilitar por meio da leitura e da escrita a inclusão social e a formação deste educando no mundo.

Uma das questões que emerge nas discussões sobre educação é a de como ele, o professor, desempenha essa função, que subsídios sustentam sua prática? De quais recursos ele lança mão para a realização de sua atividade profissional, hoje? Como ele lida com a demanda de atualização constante do conhecimento oferecido pelas secretarias da educação? Pois, não adianta o professor mandar o aluno abrir o livro didático e ler. É necessário todo um processo de planejamento que aborde contextos de uso real, capazes de incentivar o gosto pela leitura, possibilitando ao leitor seu crescimento intelectual.

Desse modo, o processo de construção e reconstrução do conhecimento em sala de aula exige não apenas elementos físicos (livro, sala, biblioteca, professor), mas a mediação do ensino-aprendizagem, por meio da intensificação de ações que venham incentivar à leitura e a escrita de gêneros textuais que estão presentes na vida cotidiana do educando do ensino fundamental, sem desvalorizar e sem desprezar sua herança “linguística” cultural.

E é este universo cultural que o indivíduo traz consigo que possibilita o planejamento de atividades de letramento capazes de adequar, não só, os conteúdos programáticos do livro didático à realidade do aluno, mas o resgate de sua cidadania, devolvendo-lhe a autoestima, e levando-o a desenvolver sua criticidade como sujeito pertencente a uma sociedade.

Assim, o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e seu conhecimento textual para construir sua interpretação sobre o que lê, analisando, agregando valores a atividade desenvolvida, sendo capaz de fundamentar sua escolha, interagindo com os elementos tex-

tuais, com o acompanhamento do profissional docente. E este, por sua vez, faz de sua prática docente um desconstruir–construir contínuo, configurando, demarcando, instituindo saberes que emergem em meio aos paradigmas epistemológicos presentes na disciplina de Língua Portuguesa. E que foram fundamentados ao longo da história, por teorias científicas.

Isso significa que todo conhecimento advém de algum lugar e que é necessário ir além da tradição científica de apresentar resultados, pois, para Moita Lopes (2006, p. 22), “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar [...]”. É ver por outro ângulo, é dialogar com outras teorias, buscando compreender “a multiplicidade de paradigmas que constituem o universo científico contemporâneo”, promovendo um repensar contínuo de “seu universo de referência” (SIGNORINI, 1998 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 23). Portanto, na medida em que estudos e pesquisas são desenvolvidos na busca de respostas para determinados problemas de aprendizagem, que conseqüentemente implicam na formação do professor de Língua Materna.

Daí a necessidade de conhecer os diferentes saberes que constitui a prática de letramento que é instituída no ensino fundamental, e a forma como o educando é integrado a sociedade, e principalmente nas transformações sofridas por ele com a modernização acelerada do sistema de ensino. O que implica em esforços, ou melhor, desafios capazes de fazer emergir indagações quanto aos saberes profissionais, ao ensino de Língua Materna e as competências a serem apreendidas pelo profissional docente no exercício de seu ofício.

Assim, é necessário fazer escolhas epistemológicas, didáticas e éticas, capazes de mobilizar competências criadoras de valores, normas e finalidades, pois como afirma Baillauquès (2001, p.216) “Toda a história social e psicológica do sujeito é formadora. Dizer que o professor é uma pessoa não ajuda tampouco a identificar, entre suas competências, aquelas que são inseparáveis de sua pes-

soa”. É necessário um trabalho investigativo sobre suas práticas de letramento em sala.

Portanto, propomos este estudo com o objetivo principal de descrever e analisar as práticas linguísticas e o processo de letramento na educação básica, em específico no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, de uma escola pública de Inhumas. Tendo como foco a relação entre as concepções teóricas e as práticas pedagógicas, bem como os traços discursivos que constituem a identidade do profissional de língua materna do ensino fundamental. Nossa metodologia será de cunho bibliográfico num primeiro momento e, posteriormente a pesquisa de campo, buscando identificar e de analisar a prática docente, pontuando as tendências, as escolhas metodológicas e teóricas adotadas pelo profissional ao ensinar a Língua Materna, evidenciando os avanços e as limitações, que hoje se encontram em sala de aula. Circunscrevendo e precisando certos traços discursivos fundamentais, associados à noção de saber, bem como o seu apagamento no decorrer do tempo, proporcionando o envolvimento do pesquisador com o universo da pesquisa em profundidade, adquirindo uma postura interpretativa, propondo compreender como são construídas as práticas linguísticas e processo de letramento na educação básica. Pois, o aparecimento de múltiplas abordagens, de bases diferentes, mas que tornam os saberes processo e produto da atividade histórica do homem representam a filosofia de uma determinada época. A qual, exige uma compreensão da dinâmica das redes sociais de qualquer organização científica, definindo e redefinindo suas acepções quanto a determinado conceito, concebendo assim, novas formas de reflexão sobre o processo de letramento no ensino fundamental.

O QUE É LETRAMENTO?

Segundo Magda Soares (2004) o termo letramento emergiu nos anos de 1980 na educação e nas ciências linguísticas como “fazer uso da linguagem, viver na condição ou estado de quem

sabe ler e escrever”. Próximo ao significado do termo Alfabetismo, o letramento surgiu como uma mudança nas práticas sociais, considerando as demandas sociais da época, pelo uso da leitura e da escrita. Kleiman (2008, p. 18), afirma que “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Tfouni (2010, p. 32) “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu [...] da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”, capaz interagir e transformar o modelo de educação vigente, pois na década de 1980 existia uma taxa de repetência escolar superior ao aceito pelos mecanismos educacionais da época. Daí a necessidade de se buscar meios capazes de mudar esta realidade e, que ao mesmo tempo representasse a nova imagem do ser “letrado”, capaz de fazer a diferença em seu meio social, distinguindo-se do indivíduo iletrado, enxergando as coisas com novos olhares, interpretando, refletindo criticamente sobre o mundo. Pois, a leitura não se limita apenas a decodificação dos signos linguísticos, ela antes de mais nada, requer de seu leitor determinadas competências e habilidades quanto a interação com o texto e o meio social.

E é preciso que este processo de aprendizagem seja despertado desde cedo, já nas primeiras séries, cabendo ao professor esta tarefa árdua que é despertar o gosto pela leitura, criando estratégias e mecanismos de aprendizagem eficazes quanto ao desenvolvimento do hábito de ler e escrever. Pois, como afirma Morais (1996, p. 201), “[...] aprendizagem da leitura é um produto cultural, baseado sem dúvida em capacidades naturais, mas pressionado por aquilo que as famílias e as instituições educacionais oferecem à criança”. O que nos leva a questionar o papel dos pais nesta caminhada de descobertas pelo mundo da palavra. Já que não é uma tarefa somente do professor, mas da família, que deve estimular o hábito da

leitura e da escrita, não como forma disciplinadora, mas de forma colaborativa, proporcionando a criança a interação com o mundo.

Pois, uma pessoa que não é capaz de ler e escrever tem cerceada sua liberdade de expressão e sua inserção social limitada. Segundo Smith (1973, p. 117 *apud* Soares, 2004) existem diferenças entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e na escrita, mesmo a segunda sendo reflexo da primeira. É necessário que a diversidade de métodos e metodologias de ensino, nos dias de hoje, busquem o melhor caminho para o desenvolvimento da aprendizagem no ambiente escolar.

Kleiman, (2008, p. 4) acredita que

“é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.”

Portanto, o papel do professor e dos futuros professores é, antes de mais nada, envolver o aluno ao meio escolar, criando novas estratégias e novas práticas de letramento, por meio da formação continuada. De acordo com Kleiman (2008, p. 10), outro aspecto que “parece relevante para a seleção curricular é a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno.”

Ainda, segundo Kleiman (2008, p. 18),

“[...] aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular. Envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e participação dos alunos em eventos letrados

próprios das instituições de prestígio, tais como ler textos literários, científicos, jornalísticos, assistir a peças de teatro, escrever um livrinho, fazer uma exposição artística, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos.” (p.18).

Assim, ao fazer o planejamento cabe ao professor juntamente com a escola trabalhar as singularidades e inserir o educando em outros meio sociais, despertando-o para vivências nunca antes sonhadas. Proporcionando a ele o direito a uma educação não somente de qualidade, mas uma educação para a vida, demarcando o lugar deste educando na sociedade que ainda nos dias de hoje é tão excludente.

E qual o papel da escola quando se fala de aprendizagem? Sempre ouvimos que o papel da escola é de suma importância, que a escola é o caminho para o sucesso, que é a solução para o futuro da sociedade. Mas, quando nos deparamos com as dificuldades estruturais (física e humana) de uma escola pública, apenas enxergamos um processo de sucateamento do patrimônio e não vemos o que esta escola produz com todas as dificuldades. Pois, não são as estatísticas globalizantes que devem demarcar o ensino ali forjado em meio a adversidade social. Existe ali um corpo docente que busca alcançar o aluno, fazer com que ele interaja com os colegas, a família, a comunidade, a sociedade, diminuindo a distância entre ele e o mundo, inserindo-o aos contextos reais e amenizando a discriminação social presente, até mesmo, na sala de aula. Portanto, cabe a escola a função de propiciar um ambiente de aprendizagem favorável ao processo de aquisição da leitura e da escrita, por meio da elaboração de projetos e o uso de novas tecnologia que permitam o contato do aluno com os mais diversos gêneros textuais.

O DESEJO DO DOCENTE E A ANGUSTIA DE ENSINAR

“Não é inútil nos apercebermos de que o professor se define, então, como aquele que ensina sobre os ensinamentos. Em outras palavras, ele faz recortes nos ensinamentos”.³

Definir a identidade do professor, como homem que professa ou ensina uma ciência, muitas vezes significa apenas uma denominação profissional. Conhecido por muitos, como aquele que apenas ensina, que prepara a criança, o adolescente e, até mesmo o adulto para a vida em sociedade, o docente se faz instrumento de um saber-poder, capaz de modificar destinos. Entretanto, a sociedade que o institui como mestre do saber é a mesma que o condena, pelo fracasso escolar de seu educando. Jogando a responsabilidade de uma má formação do educando, do cidadão na falta de uma educação de qualidade, restringindo os problemas sociais, na maioria das vezes, a pessoa do professor.

Diante do excerto acima, pretendemos iniciar aqui uma discussão sobre o desejo do docente e a angustia de ensinar, pois ensinar nos remete a uma problematização de um desejo. E de acordo com Lacan (1962-1963 [2005], p. 166) “o desejo é a lei”, lei esta que normatiza o próprio desejo a uma angustia.

Este desejo que leva o sujeito a uma demanda, a uma angustia, que segundo Lacan (1962-1963 [2005], p. 189), “não é desprovida de um objeto”. Objeto este que surge em sua materialidade, aparece como um status, que se coloca em campos de utilização, que se oferece a transferências e a modificações possíveis, capaz de se integrar em estratégias, mantendo sua identidade ou fazendo-a desaparecer, através do discurso autorizado. Criando “um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é “sujeitado” – e aquele que obedece.” (FOUCAULT, 2014, p. 93).

3 LACAN, J. (1962-1963 [2005]). O Seminário, livro 10. A angústia.

Esta angústia é capaz de revelar a inscrição ideológica deste sujeito-professor, que é dócil ou rebelde aos interesses institucionais, se opondo a trama complexa desenhada pela sociedade contemporânea na figura do mestre. Essa materialidade, por sua vez, constitui um conjunto de formulações quanto ao desejo do docente, implicitamente ou não.

Para Lacan (1962-1963 [2005], p. 193),

[...] o tempo da angústia não está ausente da constituição do desejo, mesmo que esse tempo seja elidido, não seja identificável no concreto. Aqueles a quem preciso sugerir uma autoridade, para que confiem em que não estou cometendo um erro, hão de se lembrar, a propósito disso, da primeira análise da fantasia feita por Freud em *Ein kind wird geschlagen* [Uma criança é espancada], análise esta que é não apenas estrutural, mas dinâmica. Freud fala, justamente, também ele, de um segundo tempo, sempre elidido na constituição da fantasia, tão elidido que até a análise pode apenas reconstituí-lo. O que não quer dizer que esse tempo da angústia seja sempre tão inacessível assim. Em muitos níveis, ele é fenomenologicamente situável.

A angústia, portanto, é um termo intermediário entre o gozo e o desejo, uma vez que é depois de superada a angústia, e fundamentado no tempo da angústia, que o desejo se constitui.

O que nos possibilita pensar na produção de poder, porém não podemos esquecer que onde há poder há resistência. Este poder é apenas um efeito de conjunto, diz Foucault (2014, p. 101) “o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. E estas relações de poder-saber são matrizes de transformação social.

Não podemos negar que a sociedade contemporânea vem evoluindo a cada dia, mas, esta mesma sociedade de controle de-

envolve mecanismos “democráticos” capazes de normatizar e disciplinalizar, por meio de instituições como a escola, que nomeia o professor como autoridade capaz de transmitir determinado saber, e não outros em seu lugar. Segundo Freud (1930-1936 [2010], p. 10) “É difícil escapar à impressão de que em geral as pessoas usam medidas falsas, de que buscam poder, sucesso e riqueza para si mesmas e admiram aqueles que os tem, subestimando os autênticos valores da vida”.

Para Lacan (1975-1976 [2007], p. 16), “É preciso escolher a via, por onde tomar a verdade. Ainda mais porque a escolha, uma vez feita, não impede ninguém de submetê-la à confirmação, ou seja, de ser herético de uma boa maneira”. Mas, o que leva este homem- professor a ensinar sobre ensinamentos? O que faz este homem buscar conhecimento e dividi-lo com seu semelhante? Freud (1930-1936 [2010], p. 20.), também indaga e responde: “o que revela a própria conduta dos homens acerca da finalidade e intenção de sua vida, o que pedem eles da vida e desejam nela alcançar? É difícil não acertar a resposta: eles buscam a felicidade, querem se tornar e permanecer felizes”.

Esta felicidade leva a compreensão desse desejo/angústia do professor a conhecer suas condições de produção, suas regras de controle, o espaço e o tempo em que ele se realiza, reforçando as relações de poder assimétricas entre os gêneros na nossa cultura, construindo identidades sociais e definindo comportamentos. Tal prática obedece a um regime de verdade próprio de cada sociedade, sendo acolhidos como verdadeiros em detrimento de outros.

De acordo com Lacan (1962-1963 [2005], p. 190),

O fato de podermos formular a alguém a questão do desejo do docente é sinal, como diria o Sr. La Palice,* de que a questão existe. É também sinal de que existe um ensino. E isso nos introduz, afinal de contas, na curiosa observação de que, quando essa questão não se coloca, é porque existe o professor. O professor existe toda vez que a resposta a essa pergunta está escrita, digamos, escrita em seu

aspecto ou podemos situar no nível do que chamamos de pré-consciente, ou seja, de algo que podemos tirar, venha de onde vier, das instituições, ou até mesmos do que é chamado de seus pendores.

Daí a necessidade de se conhecer esses pendores, suas ferramentas conceituais e metodológicas para compreendermos as interações entre os diversos saberes e suas ações práticas. Essa necessidade, por sua vez, faz emergir indagações quanto aos saberes profissionais, ao ensino e as competências a serem apreendidas pelo profissional docente no exercício de seu ofício.

Pois, de acordo com Lacan (1962-1963 [2005], p. 190-191),

Se fosse mais conhecida a verdade de que se trata de algo análogo à colagem, isso permitiria aos professores introduzir aí uma arte mais consumada, da qual a colagem, tal como ganhou sentido através da obra de arte, mostra-nos o caminho. Se eles fizessem sua colagem de maneira menos preocupada com a continuidade, mesmos comedida, teriam alguma chance de chegar ao mesmo resultado a que vis a colagem, ou seja, evocar a falta que responde por todo o valor da própria obra figurativa, quando ela é bem-sucedida, é claro. E assim, por esse caminho, eles conseguiriam atingir o efeito próprio do que é justamente, um ensino.

Entretanto, este processo vivenciado pelo professor é amplo e não linear e, ao mesmo tempo complexo, adaptativo e experimental, condicionado pela organização institucional, que rege a conduta deste profissional de educação. Sua formação, ou melhor, dizendo, o papel exercido pelo docente vai além do ensino científico, pedagógico ou didático. Ele possibilita a criação de espaços de participação, de reflexão e formação do indivíduo como cidadão capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. Portanto, é necessário fazer escolhas epistemológicas, didáticas e éticas,

capazes de mobilizar competências criadoras de valores, normas e finalidades. É preciso ter um olhar sobre diferentes ângulos, sobre outras perspectivas, fazendo emergir saberes críticos, pois a história social e psicológica do sujeito-professor é formadora.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho “As práticas linguísticas e o processo de letramento na educação básica” aqui apresentado é apenas um fragmento do nosso projeto de pesquisa a ser desenvolvido em uma escola pública de Inhumas, pois o mesmo se encontra em processo embrionário. Mesmo se tratando de um tema comum para a sociedade, aos olhos dos estudiosos da linguagem ele se mantém atual e, de certa forma, carente de estudos mais aprofundados quanto ao ensino e aprendizagem desenvolvidos no campo do letramento, principalmente na educação básica.

Precisamos olhar com outros olhos não somente o papel exercido pelo professor, mas como ele articula os saberes, e de que forma emerge essa interação entre as concepções teóricas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, cabendo ao educador construir sua própria identidade, por meio da experiência, concebendo o devir ao educando. Pois, as práticas linguísticas desenvolvidas no ambiente escolar vão além das paredes, transformam vidas, impondo significações que vão permear todo um saber, criando subjetividades que passam a fazer parte da cultura e do mundo contemporâneo. Portanto, a imagem do ser professor “dono do saber” deve ser desconstruída, fazendo emergir um profissional capaz de aprender ao ensinar.

Repensar a prática nas instituições formadoras (cursos de licenciatura em Língua Materna) também se faz necessário, principalmente quando o aluno-professor é apresentado a escola-campo, momento em que a teoria aprendida em sala deve se transformar em prática. Daí a importância do contato do acadêmico, futuro professor com os projetos pedagógicos propostos

desenvolvidos pela escola que envolvem direta ou indiretamente o ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS

BAILLAUGUÈS, B. *Trabalho das representações na formação dos professores*. In: KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

CELANI, M. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B.M.; TOMITCH, I. M. B. (org.) *Aspectos de linguística aplicada*. Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. (trad.) ALBUQUERQUE, M. T. C e ALBUQUERQUE, J.A.G. 1ª ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2014.

_____. *A ordem do discurso*. 6ª Ed. trad. De Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.

FREUD, S. (1930-1936 [2010]) *O Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. (trad.) SOUZA, P. C.- Rio de Janeiro - Companhia das Letras.

KLEIMAN, A. B. e SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____, A. B. *Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas*. In: Kleiman, A. B. e SIGNORINI, In. (org.). *O ensino e a formação do professor*. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

LACAN, J. (1962-1963 [2005]). O Seminário, livro 10. A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. J. (1975-1976 [2007]). O Seminário, livro 23. O sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MOITA LOPES. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

_____. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo, 2006, p. 169-190.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA

Alexia Maria Cardoso Melo¹; Luzia Rodrigues da Silva²

INTRODUÇÃO

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, a proposta de ensino de língua portuguesa no Brasil modificou-se. De um ensino pautado nas contribuições teórico-metodológicas da tradição gramatical e do estruturalismo linguístico, passamos a uma proposta de ensino de língua portuguesa que tem como objetivo o desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos orais e escritos de alunos do Ensino Básico. Entretanto, apesar de os Parâmetros Curriculares terem sido publicados há quase dez anos, ainda nos deparamos com um extenso caminho a percorrer rumo a um ensino de língua portuguesa a partir de textos de gêneros diversos para o desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos de alunos do Ensino Básico. Com a finalidade de contribuir para as discussões relacio-

1 alexiamaria.cardosomelo@hotmail.com / (PPGEB/CEPAE/UFG)

2 luzro7@yahoo.com.br / (Orientadora/CEPAE/UFG)

nadas a essa problemática, temos como objetivo para este artigo refletir sobre o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, considerando a relação existente entre língua e cidadania na escola, culminando em uma proposta de ação pedagógica que contemple o gênero textual carta como instrumento com o qual se pode trabalhar para desenvolver as competências de leitura e produção de textos de alunos do Ensino Básico. Isso, pois, acreditamos que essa reflexão, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios, procedimentos técnicos bibliográficos e abordagem qualitativa, que visa considerar a relação existente entre o sentido da educação, a formação para o exercício da cidadania, e a nova proposta de ensino de língua portuguesa no Brasil, pode contribuir para que professores do Ensino Básico possam construir novas práticas pedagógicas.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, o ensino de língua portuguesa no Brasil vem se modificando. De uma proposta de ensino calcada na tradição gramatical e no estruturalismo, passamos a uma proposta de ensino que tem como foco a interação verbal entre falantes contextualmente situados. Uma proposta de ensino que tem agora como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A partir de então, começamos a superar as práticas pedagógicas restritas aos exercícios de gramática, de ortografia, de acentuação, aos exercícios de metalinguagem, de análise morfosintática de palavras e frases isoladas etc. Iniciamos o trabalho com textos e gêneros diversos, com os vários discursos em circulação, enfocando a interação verbal em contextos social e historicamente situados.

Digo iniciamos porque ainda nos encontramos muito distantes das práticas propostas nos PCN. Diversos autores se empenharam, ao longo dos anos, em discutir esse tema e a propor caminhos de resolução. Mas a questão ainda permanece atual e o debate necessário.

Alguns se posicionam no sentido de que se trata de uma questão de formação de professores. A insuficiente implementação das propostas se deveria, nessa perspectiva, a uma formação

insuficiente dos professores, de modo que se encontrariam despreparados para lidar com a prática pedagógica sob essa nova perspectiva dos PCN, culminando na reprodução das antigas práticas com as quais estariam mais familiarizados.

Outros se posicionam no sentido de que essa nova proposta de ensino dos PCN, a partir do trabalho com textos e gêneros diversos, estrutura-se sobre uma vertente teórica que não contempla a interação comunicativa viva, de modo a considerar o trabalho com os gêneros textuais um fim e não um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos.

De todo modo, o que interessa apresentar inicialmente é que a discussão sobre essas questões ainda se mostra produtiva, justificando a existência deste artigo. Importa tratar dessas questões por seu impacto não só teórico mas também prático, repercutindo na formação de professores e alunos. Estes últimos em especial, uma vez que consideramos que o sentido da educação é essencialmente a formação do aluno para o exercício da cidadania.

Consideramos também que refletir sobre o ensino de língua portuguesa a partir da relação que o ensino estabelece com o sentido da educação é uma forma de se pensar um caminho para a superação dessa questão referente a não efetiva implementação das novas propostas. Essa reflexão, que relaciona língua e cidadania e escola e sociedade, tem sido pouco explorada, o que acaba por se constituir em uma lacuna nos estudos da área do ensino básico de língua portuguesa.

Acreditamos que uma visão mais global do ensino de língua portuguesa, relacionando-o ao conceito de cidadania, à educação, à sociedade, pode contribuir enormemente para se pensar outros, talvez novos, modos de atuação pedagógica.

É neste ponto que gostaríamos de dizer que este artigo interliga-se a um projeto de pesquisa de mestrado que procura explorar profundamente essa relação entre língua e cidadania e escola e sociedade, de modo a investigar se professores de língua portuguesa tem construído uma ponte consciente e sólida entre o

currículo de língua portuguesa e o sentido da educação, ou seja, a formação do aluno para o exercício da cidadania. Esse projeto tem também como objetivo construir uma proposta de ensino que articule os resultados do primeiro objetivo, obtidos principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas, a reflexões construídas por meio de pesquisas de revisão bibliográfica e de pesquisa-ação.

Para este artigo, enfim, considerando as extensões do gênero, temos como objetivo refletir pontualmente sobre o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, considerando a relação existente entre língua e cidadania na escola, culminando em uma proposta de ação pedagógica que contemple o gênero textual carta como instrumento com o qual se pode trabalhar para desenvolver as competências de leitura e produção de textos de alunos do ensino básico.

Para tanto, esta reflexão de natureza aplicada, com objetivos exploratórios, procedimentos técnicos bibliográficos e abordagem qualitativa, apoiou-se essencialmente nas concepções teóricas de língua e de gênero de Bakhtin (2014). Nas contribuições sobre o ensino de língua portuguesa de Antunes (2009), Cerutti-Rizzatti (2012) e Borges (2012). E nas contribuições de Michel Foucault (1992) sobre o gênero carta e sua relação com o desenvolvimento do cuidado de si. Este último teórico também contribuiu no que se refere à formação para o exercício da cidadania, por meio da relação que essa formação estabelece com a formação ética e o cuidado de si. Desse modo, também levamos em consideração as reflexões de Sílvio Gallo (2006) sobre as teorizações foucaultianas, a formação ética e o cuidado de si.

Organizamos as seções deste artigo de modo que em um primeiro momento refletiremos sobre o ensino de língua portuguesa e o currículo, em um segundo momento sobre o ensino de língua e a formação para o exercício da cidadania e em um terceiro momento apresentaremos a proposta de ação pedagógica.

ENSINO DE LÍNGUA E CURRÍCULO

Como apresentado na introdução deste artigo, desde a publicação dos PCN, em 1998, o ensino de língua portuguesa no Brasil vem se modificando. A tradição gramatical no ensino de língua mantém-se até hoje em grande parte das salas de aula de língua portuguesa do Brasil e sua história nos remete à gramática comparada, denominação que designa tradicionalmente os desenvolvimentos da linguística durante o século XIX (PAVEU; SARFATI, 2006).

Já a tradição estruturalista de ensino de língua, que também se mantém até hoje em grande parte das salas de aula de língua portuguesa, fundamenta-se essencialmente nas contribuições teóricas de Ferdinand de Saussure (2012). Esse teórico, conhecido como fundador da linguística moderna, privilegiou em seu *Curso de linguística geral* o estudo da língua em detrimento do estudo da fala. Segundo o teórico, o estudo da fala, por seu caráter individual, psicológico, mutável, não poderia se constituir, naquele momento, como objeto de estudo da linguística. Já a língua, social em sua essência e independente do indivíduo, poderia ser estudada à luz da ciência (SAUSSURE, 2012).

Essas correntes teóricas que direta e/ou indiretamente influenciaram e ainda influenciam o ensino de língua portuguesa trouxeram para as salas de aula práticas pedagógicas que privilegiaram os exercícios de gramática, de ortografia, de acentuação, os exercícios de metalinguagem, de análise morfosintática de palavras e frases isoladas etc. Não tendo considerado a língua enquanto comunicação, mas enquanto conjunto de regras, enquanto sistema abstrato, essas influências teóricas desconsideraram o que entendemos como sendo o essencial da linguagem, a interação social.

Desse modo, o desenvolvimento das competências comunicativas mais complexas de leitura e produção de textos orais e escritos foi e ainda continua sendo, em grande medida, deixado de lado. Apesar disso, precisamos admitir que desenvolvemos mal e mal algumas competências comunicativas. Não somos, aqueles que

passaram pelo processo de escolarização, até certo ponto, incapazes de ler e escrever aquilo que nos é necessário ler e escrever para sobreviver a determinadas dinâmicas sociais. Mas acreditamos que isso foi e ainda é desenvolvido muito mais pelas “aleatórias” pressões do meio social do que pelos conteúdos e métodos adotados para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras a partir dessas influências teóricas.

Assim, concordamos com os mais diversos autores que veem nos PCN uma nova e necessária contribuição teórico-metodológica que modifica os antigos objetivos e as antigas práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua portuguesa no ensino básico do Brasil, indo além dos exercícios de metalinguagem e análise morfosintática de palavras e frases isoladas.

Posto isso, pretendemos agora tratar do principal teórico que é referência para o desenvolvimento da perspectiva de ensino para o domínio das competências de leitura e produção de textos orais e escritos a partir de diversos gêneros do discurso em circulação em sociedade. Ou seja, o teórico que fundamenta um ensino de língua materna ancorado em usos sociais da linguagem, Mikhail Bakhtin (2014).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2014) apresenta as questões fundamentais do método sociológico da linguagem. A partir de uma revisão e crítica das vertentes teóricas por ele denominadas subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, Bakhtin propõe um novo olhar para o fenômeno da linguagem. Considerando o social, o histórico e o ideológico, Bakhtin demonstra como a língua não pode ser pura e simplesmente encarada como uma manifestação do pensamento, ou melhor dizendo, do discurso interior, como se este surgisse do íntimo do indivíduo sem uma correlação inicial com o exterior. O autor demonstra ainda o problema de se encarar a língua exclusivamente por seu caráter estrutural, como sistema estável, imutável, excluindo o cerne do fenômeno linguístico, a fala, ou melhor, os atos de fala.

Bakhtin apresenta a verdadeira substância da língua como sendo o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. Para o autor, e para nós neste artigo, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2014, p. 127). Não significa dizer que o autor, no decorrer de suas reflexões, não crê que a língua, em certa medida, manifesta um discurso interior, ou que ela não possua uma estrutura.

O autor, entretanto, ressalva que esse discurso interior, diferente de como interpretado pelo subjetivismo idealista, relaciona-se diretamente com o ideológico e, portanto, com o social e o histórico por seu aspecto semiótico. Ou seja, constitui-se como um fenômeno da comunicação verbal concreta, primeiramente relacionado com o exterior do que com o interior do indivíduo. Bakhtin também considera certa estrutura da língua, não imutável, mas em constante evolução, resultado da natureza da linguagem enquanto fenômeno social, histórico e ideológico. A língua é desconstruída pelo autor enquanto abstração e considerada enquanto comunicação verbal, enquanto interação entre falantes em contextos específicos.

Além dessas teorizações sociológicas sobre a língua, Bakhtin teoriza sobre os gêneros textuais. Os gêneros textuais têm sido objeto de estudo constante de pesquisadores preocupados com uma prática que privilegia a interação verbal e as diversas situações de interlocução, como apresenta Borges (2012). Desde a Antiguidade clássica, os gêneros textuais constituem-se como objeto de estudos da linguagem, mas é a partir do século 19 que o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas com o surgimento da ciência da Linguagem, a Linguística (BORGES, 2012).

Por todo o século 20 e início do século 21, houve o desenvolvimento de variadas perspectivas para a definição de gêneros textuais, sendo a principal delas a perspectiva sócio-histórica e dialética de Bakhtin, que considera os gêneros textuais como “ti-

pos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279 *apud* BORGES, 2012, p. 121). Conforme apresenta Borges:

Na teoria bakhtiniana, observamos que o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social no qual as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de vida de uma comunidade linguística. Assim, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis, ou seja, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280). (BORGES, 2012, p. 123).

Assim, percebemos a relação existente, nas teorizações bakhtinianas, entre gêneros textuais (enunciados relativamente estáveis), situação comunicativa e sujeitos em interlocução, o que nos interessa para as seguintes reflexões, em que abordaremos o espraioamento teórico decorrente da passagem dessas teorizações para o currículo de língua portuguesa, ou seja, para os PCN.

Cerutti-Rizzatti (2012) reflete sobre as virtudes e os vícios do espraioamento teórico decorrente desse processo de elaboração de documentos que intencionam contribuir para o ensino de língua portuguesa. A autora, conferindo destaque aos vícios desse espraioamento, discute o foco dado a conhecimentos de referência e/ou a dimensão categorial e taxionômica. Cerutti-Rizzatti questiona a organização de gêneros textuais determinados para séries escolares específicas no currículo, o que, segundo a autora, artificializa os usos da linguagem.

Cerutti-Rizzatti assim reflete:

Ao que parece, em nome de favorecer a ação do professor de educação básica, temos nos ocupado com arrolar gêneros cuja abordagem mostrar-se-

-ia mais adequada para esta ou aquela faixa de escolarização, recomendando que os professores de Língua Portuguesa permaneçam na abordagem de um mesmo gênero pelo tempo necessário para consolidar a apropriação das práticas de linguagem a ele correlatas. Sob essa perspectiva, se o trabalho com o gênero for apressado, os alunos não se apropriariam das práticas de linguagem constituídas por meio desse mesmo gênero, no entanto o que nos parece acontecer de fato é a preocupação com a apropriação do gênero, sob vários aspectos, concebido como artefato. (Cerutti-Rizzatti, 2012, p. 253).

Borges (2012) apresenta, de forma mais detalhada, a “origem” desse espraiamento. Segundo a autora, o projeto chamado grupo de Genebra, de perspectiva de estudo interacionista e sociodiscursiva sobre os gêneros, constituído, principalmente, por autores como Dolz e Schneuwly, resgatou a proposta de gêneros postulada por Bakhtin e a aplicou em suas escolas, para desenvolver uma didática de produção de textos a partir dos gêneros. Nesse sentido, segundo Dolz e Schneuwly “é através dos gêneros que as práticas da linguagem situam-se nas atividades dos aprendizes” (1999, p. 6 *apud* BORGES, 2012, p. 124).

A partir dessa vertente interacionista e sociodiscursiva é que, então, estrutura-se a proposta de ensino de língua portuguesa dos PCN, como nos mostra Borges (2012). Considerando também as contribuições dos autores Dolz e Schneuwly sobre sequência didática, seguiu-se a essa proposta de ensino com os gêneros uma intensa produção de livros e manuais para se ensinar como desenvolver o trabalho com esses instrumentos.

Essas produções didáticas forneciam informações, conforme apresenta Borges (2012), “sobre a forma e a função do gênero, geralmente com ênfase na forma, por vezes desconsiderando que é a prática social que constitui o gênero e não a forma materializada, cristalizada no papel” (BORGES, 2012, p. 126).

Aqui retomamos o que dissemos na introdução deste artigo. As novas contribuições teóricas e metodológicas fizeram com que iniciássemos a caminhada rumo a um ensino de língua portuguesa que levasse em consideração os usos sociais da linguagem, o desenvolvimento de competências de leitura e de produção de textos orais e escritos de alunos do ensino básico. Mas ainda nos encontramos distantes das realizações plenas dessa nova proposição e isso, como demonstraram Borges (2012) e Cerutti-Rizzatti (2012), deve-se inicialmente a esse processo natural de espraiamento teórico, com suas virtudes e vícios. As autoras seguem a essas considerações construindo suas críticas e propondo alternativas.

Borges (2012) constrói sua crítica a esse fenômeno considerando que existe certa “aceitação ingênua” por parte dos professores em relação a essa corrente teórica que, de certo modo, subverteu as contribuições fundamentais de Mikhail Bakhtin sobre língua e gênero. Em seguida, a autora apresenta uma alternativa teórica baseada no paradigma de estudos de gêneros textuais proposto pelo grupo americano de perspectiva sociorretórica e sócio-histórica cultural, que seria mais coerente com as proposições bakhtinianas e mais produtiva para o ensino de língua portuguesa a partir de textos e gêneros.

Cerutti-Rizzatti (2012), em contrapartida, percorre outro caminho para construir sua crítica e para propor uma solução. A partir das considerações de Halté sobre transposição didática, Cerutti-Rizzatti discute a oposição entre elaboração didática e transposição didática. A autora conclui que os professores do ensino básico realizam uma transposição dos conhecimentos a que tem acesso por meio de documentos e manuais quando deveriam construir uma elaboração didática, apropriando-se substancialmente dos conhecimentos de base e dos conhecimentos de referência.

Segundo a autora, a solução para essa questão da insuficiente implementação de um ensino de língua portuguesa que se volte para o desenvolvimento de competências de leitura e produção de textos orais e escritos, que se utilize dos gêneros

textuais como (mega)instrumentos e não como artefatos, está na consistente formação do professor de língua portuguesa do ensino básico. Cerutti-Rizzatti reflete que “se tais professores não estiverem preparados teoricamente, não saberão como lidar com bons materiais de ensino” (2012, p. 256).

A autora diz ainda que “caso não discutamos com mais vagar os arremates teóricos que têm tido lugar em nome de concepções bakhtinianas (...) é possível que as críticas comecem a se endereçar à teoria em si mesma e não a suas corruptelas” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 261). É nesse sentido que se estrutura este artigo, não como um manual, mas como um diálogo que repercute na formação docente, considerando as influências teóricas de base e de referência para além do que se oferece nos Parâmetros Curriculares, a fim de que se esclareça, mesmo que superficialmente, a relação existente entre os discursos teórico-metodológicos que influenciam o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Passamos agora às considerações sobre ensino de língua e cidadania com o objetivo de construir um outro percurso de reflexão sobre o processo de ensino em questão, culminando em uma ação pedagógica que gere diálogos produtivos.

ENSINO DE LÍNGUA E CIDADANIA

Ao considerar que o sentido da educação é, essencialmente, a formação do sujeito para o exercício da cidadania, pressupomos que o sujeito, em processo de formação, não é um sujeito qualquer, sem tempo e espaço de existência. Trata-se de um sujeito social, marcado por uma existência em um tempo e espaço historicamente e ideologicamente constituídos. Um sujeito que possui uma identidade cultural, que participa de um conjunto de práticas de determinada cultura, constituindo e sendo constituído por essas práticas.

Desse modo, formar para o exercício da cidadania pressupõe levar em consideração esses aspectos que nos faz encarar o

cidadão como tal. Formar para o exercício da cidadania não se trata, portanto, de ensinar direitos e deveres apenas, como se isso fosse algo estanque, imutável, suficiente em si mesmo, que não se relaciona com a realidade social e histórica, com a identidade e a cultura de um povo.

Entendemos que formar para o exercício da cidadania pressupõe formar um sujeito capaz de compreender, analisar e criticar essa realidade social e histórica em vive, um sujeito capaz de agir de forma autônoma, articulando seus conhecimentos sobre os discursos em circulação, sobre as repercussões desses discursos na constituição dos sujeitos, na constituição da sociedade e da cultura de um povo. Assim, para as reflexões que se seguem, formar para o exercício da cidadania é, essencialmente, formar um sujeito autônomo, capaz de atuar reflexiva e criticamente em sociedade.

Antunes (2009), em *Língua, texto e ensino*, nos oferece um capítulo com reflexões sobre a relação existente entre língua e cidadania e escola e sociedade. Em “Língua e cidadania: repercussões para o ensino”, a autora parte das concepções de língua que influenciaram e ainda influenciam teórica e metodologicamente o ensino de língua portuguesa no ensino básico para, enfim, oferecer respostas à questão: que concepções de língua poderiam favorecer um ensino que repercutisse positivamente na formação do cidadão?

A importância dessa questão se deve ao fato de que consideramos que a principal forma de se absorver e compreender a realidade social é por meio da linguagem. Articulamos, analisamos e criticamos essa realidade social e histórica com a qual temos contato por meio da língua. Interagimos uns com os outros, criando e recriando nossas atuações em sociedade essencialmente por meio da linguagem. Assim, pensar em formar para o exercício da cidadania requer pensar em concepções de língua que, articuladas ao ensino na escola, melhor possibilitem essa forma de ação do sujeito em sociedade.

Retomando a questão de Antunes (2009), a autora apresenta pelo menos quatro concepções de língua que poderiam fa-

vorecer o ensino que repercutisse positivamente na formação do cidadão. Em primeiro lugar, a autora apresenta a concepção de língua como uma atividade funcional, a serviço das pessoas e não de si mesma. Em segundo lugar, apresenta a concepção de língua em relação estreita e recíproca com a sociedade, a história e a cultura de um povo.

Em terceiro lugar, a autora apresenta a concepção de língua como sendo regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos aleatórios e de aplicações irrestritas. Em quarto e último lugar, a autora apresenta a concepção de língua que acontece inevitavelmente sob a forma de textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos.

Percebemos aqui a influência que as teorizações bakhtinianas exercem sobre as concepções de língua apresentadas por Antunes (2009). Além da influência dessas teorizações sobre as concepções de língua apresentadas, as teorizações bakhtinianas sobre gêneros textuais também influenciam a proposta de ensino de Antunes (2009). A autora posiciona-se a partir da concepção de ensino de língua que toma os gêneros textuais como instrumentos, como meios de desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos orais, e escritos e não como fim em si mesmo.

Desse modo, a um ensino de língua que tenha como sentido fundamental a formação do cidadão para o exercício da cidadania, interessa considerar essas concepções de língua e de ensino.

Gostaríamos de conferir destaque ao fato de que, quando falamos sobre o desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos, não falamos apenas de questões relacionadas ao linguístico, mas muito da relação que esse linguístico estabelece com o extralinguístico. Assim, retomamos a concepção de língua apresentada por Antunes (2009), e fundamentadas nas teorizações bakhtinianas, de que a língua relaciona-se estreita e reciprocamente com a sociedade, a história e a cultura. Desenvolver as competências de leitura e produção de textos nos alunos do

ensino básico é desenvolver também a capacidade de perceber, analisar e criticar essa relação de forma autônoma.

Nesse sentido, apresentaremos no tópico seguinte uma proposta de ação pedagógica a partir das contribuições de Michel Foucault (1992) sobre o gênero carta e o desenvolvimento do cuidado de si que articule essa relação entre o linguístico e o extralinguístico.

ÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DO CUIDADO DE SI

Como desenvolver no aluno, por meio do trabalho com a leitura e a produção de textos orais e escritos de diversos gêneros, a capacidade de perceber, analisar e criticar, de forma autônoma, essa realidade na qual vivemos? Sob a influência da pedagogia de si de Michel Foucault, acreditamos que é possível desenvolver essa capacidade de perceber, analisar e criticar a realidade a partir do cuidado de si, a partir de uma espécie de adestramento de si.

A palavra adestramento pode causar certo desconforto a muitos quando colocada em contexto de ensino e educação, mas quando falamos de adestrar-se a si mesmo, falamos em exercitar o pensamento para que se desenvolva um cuidado de si e um cuidado do outro.

Foucault (1992), em *As escritas de si*, nos diz:

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo (FOUCAULT, 1992, p. 133).

Assim, ao lado de outras técnicas de adestramento, como as memorizações, os exames de consciência, as meditações, o silêncio e a escuta do outro, Foucault apresenta a escrita como uma das formas que tomou esse adestramento de si. O autor, então, apresenta a escrita associada ao exercício de pensamento de duas maneiras

diferentes. A primeira toma a forma de uma série linear (a correspondência) e a segunda toma a forma circular (a *hypomnemata*). Enquanto a primeira vai da meditação à atividade da escrita e desta para o treino em situação real, a segunda vai da meditação às notas e, por meio de uma releitura destas, reativa a meditação.

Foucault, antes de proceder a uma discussão mais detalhada de cada uma dessas atividades de escrita como exercício do pensamento, diz que:

De qualquer modo, seja qual for o ciclo de exercício que tome lugar, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. (FOUCAULT, 1992, p. 135).

Assim, para a nossa proposta de ação pedagógica, consideramos a primeira forma de escrita como adestramento de si, a linear, como exercício do pensamento para a elaboração dos discursos recebidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Ou seja, como exercício de recepção, análise e crítica da realidade. Essa primeira forma de escrita adotada em nossa proposta trata-se, portanto, da correspondência/carta. Justificamos a escolha dessa forma de escrita e não da outra pela relação que estabelece com o real, com o exterior, sendo a outra forma menos produtiva em contexto de sala de aula.

Consideramos que nossa proposta de ação pedagógica pode ser desenvolvida em qualquer ano do ensino fundamental e série do médio, uma vez que não se trata de uma ação que tenha como finalidade o domínio do gênero carta, mas o trabalho com o gênero para o desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos, tendo em vista o sentido da educação como formação para o exercício da cidadania.

Consideramos ainda que modificações serão possivelmente necessárias para que essa ação melhor se adapte ao ano ou série

escolar, à composição da turma, à dinâmica professor-aluno, aos recursos disponíveis etc. Adaptações que consideramos necessárias sempre que lidamos com propostas de ensino, pois acreditamos que cada contexto de atuação apresenta suas particularidades e implicações. O cerne da proposta, aquilo que acreditamos ser fundamental e indispensável, entretanto, é esse trabalho com o gênero carta, considerando suas consequências para o desenvolvimento de um adestramento de si nos alunos.

Propomos que, de preferência em início de ano letivo, para aproveitar o provável primeiro contato entre professores e alunos e, portanto, o momento de conhecimento de uns pelos outros, o professor escreva aos alunos de uma a três cartas diferentes sobre coisas que o interessa, sobre algum acontecimento das férias, sobre memórias de infância, enfim, sobre qualquer conteúdo temático que se encaixe na situação comunicativa de um sujeito conhecendo e se fazendo conhecer por outro sujeito por meio do gênero em questão. É importante que o professor se coloque como o próprio autor da carta, de modo a aproximar-se ainda mais dessa situação comunicativa.

Gostaríamos de justificar brevemente essas ações. Em primeiro lugar, escrever mais de uma carta e distribuí-las em sala aos alunos torna o processo mais particular, mais dinâmico, criando a sensação de que cada carta foi escrita com um propósito específico para cada aluno em especial. Além de possivelmente gerar mais diálogo entre os alunos sobre a atividade de leitura e escrita, uma vez que cada qual terá algo diferente a dizer sobre o que leu e escreveu. Enfim, será uma atividade menos previsível, pois em cada carta espera-se que o professor não só modifique a estrutura do texto mas também o conteúdo temático, o tempo e o espaço etc.

Em segundo lugar, semelhante ao que dizem vários autores sobre a importância de que o professor de ensino básico seja um professor leitor, acreditamos que também se faz importante que o professor do ensino básico seja um professor escritor, em constante contato com o processo de escrita, exercitando o próprio ades-

tramento de si, além do adestramento de si nos alunos. O professor, então, participando desse mesmo processo de escrita com os alunos, pode perceber muito mais aspectos textuais e extratextuais que interferem nesse processo de escrita e de ensino. Além disso, o professor provavelmente desenvolverá mais empatia pelos seus alunos e estes últimos pelo professor que a eles se dirige de forma tão direta e particular.

Isso importa ao processo, pois, como considera Sílvio Gallo (2006) a partir de Foucault:

Na medida em que alguém escreve a um amigo ou a alguém da família, constrói uma narrativa de si mesmo, marcada pelo *olhar* sobre si mesmo e por um *exame* de si mesmo; aí reside o exercício do cuidado de si e o fato de construir-se numa técnica de subjetivação. Mas é também nesse olhar-se e examinar-se que possibilita a narração que reside no cuidado com o outro, na medida em que, a partir da narração de si mesmo, estabelece-se uma reciprocidade para com o outro, o convite para que o outro também se olhe e se examine (GALLO, 2006, p. 186).

Aqui retomamos a concepção de língua em relação recíproca com a sociedade, com a história e com a cultura. É principalmente pela relação recíproca, dialógica, que estabelecemos com outros sujeitos que acessamos a realidade e que sobre ela construímos reflexões e críticas. Nessa proposta de ação pedagógica, em que o professor é também escritor, todos participam do exercício do pensamento como adestramento de si e, portanto, do exercício de rejeição e de reconhecimento dos discursos concebidos como verdadeiros em circulação.

Até este momento, tecemos mais considerações sobre as relações que este exercício de escrita como adestramento de si estabelece com o extralinguístico, com o extratextual, com a formação do sujeito enquanto cidadão do que pode estabelecer com

o linguístico e o textual em sala de aula. Gostaríamos, então, de propor agora ações que levem em consideração aspectos mais linguísticos, textuais e de gênero. Isso, pois, acreditamos que os alunos provavelmente apresentarão dificuldades relacionadas a esses últimos aspectos.

Após esse primeiro momento de escrita e apresentação das cartas aos alunos por parte do professor, segue-se o momento de leitura, escrita e diálogo construído principalmente pelos alunos. Em um terceiro momento, inicia-se a recepção dos textos pelo professor. É imprescindível que essa recepção seja feita pelo professor escritor, pois a ele foram endereçadas as cartas-resposta dos alunos, é ele quem participa dessa situação comunicativa e não um corretor, por exemplo, sendo indispensável a sua permanência nessa relação para que a dinâmica se efetive enquanto uso social da linguagem para além de atividade escolar.

Nesse processo de recepção, sugere-se que o professor não faça anotações nos textos dos alunos, corrigindo desvios gramaticais, problemas textuais e de adequação ao gênero, que provavelmente aparecerão. Isso afetaria a dinâmica de produção textual enquanto uso social da linguagem, enquanto atividade de (auto) conhecimento, de exercício do pensamento, de adestramento de si. Assim, para que o professor não deixe de considerar as dificuldades de escrita dos alunos, sugere-se que tome notas à parte e que escreva comentários-resposta ao que os alunos escreveram, considerando apenas questões de conteúdo temático.

Na sala de aula, propomos que seja feito um exercício de socialização dos escritos, em que os alunos conversem sobre suas produções, e de revisão, em que o professor apresente e discuta com os alunos os principais problemas encontrados nos textos. Assim, de acordo com o ano ou série escolar da turma em atividade, os próprios alunos vão encontrando e corrigindo seus desvios e inadequações. Em seguida, sugerimos que o professor recolha novamente as produções dos alunos e revise-as para que possa

acompanhar esse processo de auto-observação linguístico-textual operado pelos alunos.

Por fim, gostaríamos de reiterar que essa proposta de ação pedagógica pressupõe a necessidade de adaptações a serem feitas por cada professor em seu contexto de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo deste texto que o ensino de língua portuguesa no Brasil, desde a publicação dos PCN, em 1998, vem se modificando. Há quase uma década nos foi apresentado um novo caminho teórico-metodológico de ensino de língua portuguesa na educação básica e ainda não conseguimos superar as dificuldades decorrentes dessa mudança de rumo.

Seja por questões relacionadas estritamente aos vícios dos espraamentos teóricos decorrentes da confecção de documentos como o PCN, seja por questões relacionadas à deficiente formação de professores, seja pela coexistência dessas questões, ainda temos um longo caminho de diálogos, discussões e debates a percorrer. Nosso objetivo com este artigo foi apresentar reflexões e caminhos de atuação, esclarecendo algumas questões e fazendo surgir outras relacionadas ao ensino de português no Brasil.

Para finalizar, gostaríamos de fazer uma ressalva com relação às influências teórico-metodológicas da tradição gramatical e do estruturalismo saussureano para o ensino de língua portuguesa. Sabemos que as aulas baseadas nessas vertentes teóricas tenderam a se restringir a exercícios de gramática, de metalinguagem, de acentuação e de ortografia, a exercícios de análise morfosintática de palavras e frases isoladas etc. Quando construímos uma crítica a essas práticas, não quisemos de forma alguma condenar, como um todo, essas vertentes teóricas e as práticas pedagógicas delas decorrentes.

Acreditamos, sim, que o ensino de gramática deve ser levado em consideração nas aulas de língua portuguesa. Acreditamos, sim, na produtividade de se observar questões de acentuação e

de ortografia. Acreditamos, sim, na relevância de se fazer análises morfofossintáticas etc. Mas que isso seja feito levando-se em consideração a textualidade da língua, o seu caráter comunicativo, a sua função social etc. Que os exercícios gramaticais e estruturais sejam realizados a serviço da melhor compreensão e produção de textos orais e escritos de diversos gêneros, que sejam observados no texto e a partir dele.

Essas vertentes teóricas contribuíram enormemente para que chegássemos aonde estamos e para que fôssemos capazes de pensar a língua e a linguagem como hoje pensamos. Por isso precisávamos fazer essas considerações finais que podem gerar mais diálogos, discussões e debates necessários para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hicitec, 2014.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. *Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, n. 1, p. 113-140, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. *Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo*. Alfa, São Paulo, 56 (1), p. 249-269, 2012.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992; p. 129-160.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006; p. 177-189.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. *As grandes correntes teóricas: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

APRENDIZAGEM EM VIGOTSKY SE DÁ A PARTIR DE CONCEITOS TEÓRICOS E PROMOVE O DESENVOLVIMENTO DO ESCOLAR

Andrea Jardim Portella Rezende¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa apresentar uma leitura sobre algumas ideias-chave de Vigotsky e seguidores que dão sustentação à teoria histórico-cultural. As discussões aqui apresentadas são o resultado de um estudo bibliográfico a respeito do tema em questão, com base na leitura dos autores russos Davídov, Leontiev, Elkonin, além dos dinamarqueses Heedegard e Chaiklin e dos brasileiros Libâneo, Freitas, Sforini, Mello e Rego. Escolheu-se abordar sobre esse assunto pois observa-se certo sincretismo em relação ao entendimento das ideias de Vigotsky por parte do público docente (professores pedagogos e licenciados) das escolas de Ensino Fundamental. Busca-se então, explicitar alguns conceitos básicos da psicologia da aprendizagem de Vigotsky, em termos do que

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/ PUC GO), Goiânia, Estado de Goiás. anpore@gmail.com

ele chamou de instrução (unidade entre ensino e aprendizagem), que são: as funções psíquicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal, a cultura – patrimônio de conhecimento da humanidade –, o conhecimento cotidiano e o científico, o ensino desenvolvimental, o sentido da atividade de estudo, o papel do educador e a especificidade do conhecimento escolar, que deve ser científico – teórico. A partir da elucidação destes conceitos é possível chegar-se à conclusão de que a aprendizagem a partir de conceitos teóricos promove o desenvolvimento do escolar e que a escola, enquanto lugar que trabalha com o conteúdo científico organizado de forma sistematizada, é o lugar privilegiado, que favorece que tal aprendizagem ocorra. Desta forma, percebe-se o peso do conhecimento científico-teórico na promoção do desenvolvimento do escolar e a importância da escola enquanto lugar específico de se trabalhar este tipo de conhecimento, dentro da proposta de educação focada na abordagem histórico-cultural.

As escolas de Ensino Fundamental têm passado por mudanças em termos da ancoragem teórica pedagógica nos últimos trinta anos, notadamente marcadas pela presença de ideias de autores progressistas, que consideram o aluno como sujeito ativo do conhecimento. Nesta linha de pensamento é marcante a presença do interacionismo da abordagem histórico-cultural, que tem como base os pressupostos de Vigotsky. Levando-se em conta esta realidade, este trabalho tem o objetivo apresentar uma compreensão sobre algumas ideias-chave de Vigotsky e seguidores que dão sustentação à teoria histórico-cultural. Optou-se, então, tratar sobre esse assunto pois observa-se certa confusão em relação ao entendimento das ideias de Vigotsky por parte dos professores pedagogos e professores licenciados das escolas de Ensino Fundamental. Procura-se então, explicitar alguns conceitos básicos da psicologia da aprendizagem de Vigotsky em termos do que ele chamou de instrução (unidade entre ensino e aprendizagem), que estão organizados de acordo com os seguintes itens: I. As funções psíquicas superiores; II. A zona de desenvolvimento proximal;

III. A zona de desenvolvimento proximal e o conhecimento escolar; IV. As funções psíquicas superiores e ensino escolar; V. A cultura – patrimônio de conhecimento da humanidade –; VI. O conhecimento cotidiano e o científico e a especificidade do conhecimento escolar; VII. O ensino desenvolvimental e a atividade de estudo; VIII. O sentido da atividade de estudo; IX. O papel do educador. Na conclusão, percebe-se o peso do conhecimento científico-teórico na promoção do desenvolvimento do escolar e a importância da escola enquanto lugar privilegiado de se trabalhar este tipo de conhecimento.

I. AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES

Vigotsky (1984, p. XXIII) focou suas pesquisas na questão do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores atrelados na busca de soluções de problemas. As funções psicológicas superiores dizem respeito à memória e atenção voluntárias, capacidade de planejamento, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, percepção, imaginação etc. São consideradas superiores, pois se referem a ações conscientemente controladas, processos intencionais, voluntários e complexos que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Esses processos mentais são então considerados superiores em relação aos processos psicológicos elementares, tais como “reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica” (REGO, 2014, p. 39).

Vigotsky enfatiza o caráter de formação iminente das funções psíquicas superiores, dentro do que ele denomina zona de desenvolvimento proximal, que se dá no contexto cultural da vida, numa relação dialética, em que o sujeito faz trocas com o meio, transforma-o, se transforma e é transformado por esse meio dentro de um processo que faz parte de uma totalidade e que é histórico, contínuo, dinâmico, não linear, carregado de contradi-

ções, relações e mudanças. Rego (2014, p. 95) escreve sobre isso da seguinte maneira:

É possível constatar que o ponto de vista de Vigotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

II. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

As pesquisas de Vigotsky sobre a apropriação da aprendizagem pela criança se deram não apenas no aspecto retrospectivo, daquilo que esta já sabe ou do conhecimento já apropriado, mas daquilo que poderia ser chamado de conhecimento prospectivo, ou seja, do conhecimento que ela tem, potencialmente, capacidade de se apropriar. Vigotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal o espaço existente ou a diferença entre o que é potencialmente possível de se avançar em termos de aprendizagem para a criança em relação àquilo de que esta já se apropriou, que é real. Em outras palavras, trata-se do que a criança faz hoje com a ajuda de uma pessoa mais experiente (professor, irmão ou colega mais velho, pais etc.) e que o fará amanhã sozinha.

O termo “com ajuda ou em companhia” é fundamental na teoria desenvolvida por Vigotsky, porque é justamente em companhia de uma pessoa mais experiente que ocorre o avanço do conhecimento, que está a ponto de ocorrer. Mas esse conhecimento suscetível de existir, iminente, não se dá espontaneamente. É preciso ser mobilizado para que venha à tona, é fundamental que haja então uma necessidade para que se dê, motivação que, a princípio, é exterior e alimentada pelos subsídios que o meio

fornece, por meio das trocas com o parceiro mais experiente e o meio. Pode-se dizer, então, que a aprendizagem ocorre num movimento entre o interpessoal e o intrapessoal, que se caracteriza por imitações e aquisições de hábitos e atitudes exteriores ao sujeito, sujeito esse que depois vai aprender a aplicar essas aquisições de modo consciente e arbitrário. Essa tomada de consciência e arbitrariedade do que foi apropriado por meio da imitação é que caracteriza desenvolvimento, que se dá de dentro para fora, num processo intrapessoal. Assim, conclui-se que o processo ensino-aprendizagem vem primeiro e mobiliza o desenvolvimento² (VIGOTSKY, 2010, p. 322).

Observa-se, porém, que não é uma imitação mecânica e automática, na qual o indivíduo se mantém como um reprodutor passivo. É uma imitação que ocorre em colaboração entre sujeitos ativos, em que o mais experiente orienta e ajuda o menos experiente, num ambiente de troca e superação de dificuldades intelectuais. De acordo com a psicologia moderna, “a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. [...] Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei” (VIGOTSKY, 2010, p. 328).

Vigotsky (2007, p. 357) ainda escreve a respeito da imitação em colaboração para o êxito da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e o significado disso para a zona de desenvolvimento proximal:

Na criança, ao contrário [dos animais], o desenvolvimento a partir da colaboração por meio da

2 O caminho da aprendizagem ao desenvolvimento passa por um processo de internalização, por meio do qual ocorre a reconstrução interna de uma operação externa. “[...] o processo de internalização consiste numa série de transformações: a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKY, 1984, p. 57-58).

imitação é fonte de surgimento de todas as propriedades humanas específicas da consciência; o desenvolvimento a partir de instrução³ é um fato fundamental. Portanto, o aspecto central para toda a psicologia da instrução é a possibilidade de elevar-se, graças à colaboração, a um nível intelectual mais alto, a possibilidade da criança de passar do que sabe a o que não sabe por meio da imitação. Nisto reside toda a importância da instrução para o desenvolvimento, e nisto consiste, na realidade, o conceito de zona de desenvolvimento próximo.

III. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E O CONHECIMENTO ESCOLAR

Vigotsky fez uma proposta que levasse em conta não apenas o nível real do desenvolvimento da criança, o conhecimento já adquirido, mas o nível potencial, iminente, a ser desenvolvido a partir de novos conhecimentos a serem adquiridos mediante a atuação da zona de desenvolvimento potencial. Foi mencionado que a aprendizagem no geral e mais especificamente na escola organiza-se com base na imitação em colaboração. Na escola, a criança aprende não o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor, sob a sua orientação e com outros colegas. É a zona de desenvolvimento proximal que vai balizar o campo das transições acessíveis à criança e que, segundo Vigotsky (2010, p. 331), “[...] representa o momento mais determinante na relação da aprendi-

3 Em sua tese de doutorado, Prestes relaciona o conceito *obutchenie*, em russo, ao de instrução, em português, e explica que: “para Vigotsky, a atividade *abutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos e da cultura e da experiência humana.” (PRESTES, 2010, p. 188); e que “[...] *abutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma, daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 185).

zagem com o desenvolvimento”. Como visto, a criança só imita e aprende aquilo que está dentro da sua possibilidade, ou seja, da sua potencialidade, não se apoiando tanto nas funções adquiridas, mas nas que ainda estão por se adquirir.

O trabalho pedagógico, portanto, não deve se apoiar tanto no ontem (já apropriado e já desenvolvido), mas se orientar principalmente no amanhã (novo, em processo de aprendizagem). Diz Vigotsky (2010, p. 331-332): “Na fase infantil, só é boa a aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”. E Vigotsky reforça essa ideia, assinalando que a disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Segundo suas próprias palavras, o “ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKY, 2010, p. 334).

IV. AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E O ENSINO ESCOLAR

Segundo Vigotsky (2010, p. 337), “[...] a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrarias”. Por conseguinte, a aprendizagem das disciplinas escolares garante as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento proximal. Assim, a aprendizagem pode, de certa forma, organizar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e influenciar, se não determinar, o seu caminho. Observa-se que ocorre uma interdependência entre essas funções – “o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica” (VIGOTSKY, 2010, p. 326), dentro das disciplinas escolares, formando um processo complexo e uno. A base comum desse complexo são a tomada de consciência e a apreensão.

V. A CULTURA: PATRIMÔNIO DE CONHECIMENTO DA HUMANIDADE

A educação deve garantir a reprodução, nas crianças, das aptidões humanas que têm sido produzidas pelo conjunto dos homens, ou seja, pela humanidade, e que sem a transmissão da cultura não se daria. Vale o registro de que reprodução aqui diz respeito não ao caráter negativo que é atribuído pelos críticos da escola como reprodutivista, mas ao fato, e cada novo ser humano precisa se apropriar das qualidades humanas que foram criadas pelos homens ao longo da sua própria história. Mello (2004, p. 141) assim explica: “Esse não é um processo de invenção de novas qualidades, mas de reprodução das já existentes e a partir das quais se faz possível a criação de novas”.

Deve-se lembrar, como refere Mello (2004, p. 135), que “[...] a consciência do homem faz de cada pessoa um ser único e irrepetível”. Portanto, não se trata da educação para reprodução com objetivo de homogeneização de pessoas e reprodução passiva da sociedade, mas de reprodução do conhecimento, que é patrimônio cultural da humanidade. O conhecimento serve de ferramenta simbólica para mudar o mundo, de acordo com as necessidades e desejos de mudanças do homem, em prol de um sujeito ativo e consciente.

Mello (2004, p. 139) ainda faz uma síntese das fontes essenciais do conhecimento humano, que se dá nos seguintes termos:

Assim, enquanto os animais têm apenas duas fontes de conhecimento – o instinto e a experiência individual que termina com sua morte –, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento da própria conduta –, a experiência individual – que deixa as suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual

as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então.

Reforça-se, desse modo, a ideia de que as características inatas – biológicas – do indivíduo são condição essencial para o seu desenvolvimento, mas não são suficientes, pois não têm força motora em relação a esse desenvolvimento. Basta lembrar das funções psíquicas superiores citadas pela autora: “linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento da própria conduta” (MELLO, 2004, p. 139). Na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorre. Isso significa que a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Assim, “[...] o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado” (MELLO, 2004, p. 143). Conforme Libâneo e Freitas (2007, p. 43), para Vigotsky, “[...] o desenvolvimento humano [é] um processo em que duas linhas fundamentais se cruzam: a filogênese (dimensão biológica, psicofisiológica) e a ontogênese (dimensão social, cultural, histórica)”.

VI. O CONHECIMENTO COTIDIANO E O CIENTÍFICO E A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR

O conhecimento cotidiano e o científico têm raízes e vias diferentes. O conceito cotidiano tem o seu início marcado pela experiência vivida; tem conteúdo empírico; há a valorização do contexto concreto – objetos vivos reais (VIGOTSKY, 2010, p. 348), em detrimento da consciência do conceito abstrato; é um conhecimento que está saturado na experiência (VIGOTSKY,

2010, p. 346). O conceito científico tem como ponto de partida o conceito. Pela definição verbal do seu conceito, que é abstrato, a criança tem a consciência do objeto representado.

O conceito cotidiano e o científico não apresentam um nível idêntico de desenvolvimento, com curvas diferentes de desenvolvimento, e a fraqueza de um é a força do outro e vice-versa. No conceito cotidiano, o desenvolvimento ocorre de baixo (concreto) para cima (conceito); é inconsciente, o que significa a ausência de generalização. No conceito científico, há a tomada de consciência e arbitrariedade, e o desenvolvimento se dá de cima (conceito abstrato) para baixo (objeto concreto). Ou seja, o conceito cotidiano é forte em concretude, mas fraco em conceitualização, que é abstrata. Já o conceito científico é forte em conceitualização, mas fraco em materialização.

No conceito cotidiano, “[...] espontaneidade e não-consciência do conceito, espontaneidade e ausência de sistema são sinônimos” (VIGOTSKY, 2010, p. 384), o que significa a inexistência de um referencial de generalizações, regras e leis.

No processo de desenvolvimento dos conceitos científicos o sistema (generalização – complexidade das relações todo e partes, coexistência de conceitos particulares) surge junto com o seu desenvolvimento e exerce a sua influência transformadora sobre os conceitos espontâneos. (VIGOTSKY, 2010, p. 358).

Aparece então o sistema – a generalização. Observa-se que são feitas generalizações sobre generalizações – reconstruções de generalizações. Há a “[...] reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança” (VIGOTSKY, 2010, p. 383), o que é algo de fundamental importância na história do desenvolvimento intelectual da criança.

O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas está na zona de desenvolvimento proximal e no nível de desenvolvimento real.

Hedegaard e Chaiklin (2005 *apud* LIBÂNEO, 2016) abordam a respeito da relação entre o conhecimento cotidiano e teórico por meio de um procedimento didático chamado de “abordagem do duplo movimento”, conforme citação que segue:

As situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano local (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 81). Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. (LIBÂNEO, 2016, p. 59).

O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano local. Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. Neste sentido, Libâneo (2016, p.60) explica que “o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local, os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida e das suas relações.”

Dentro deste contexto, o pensamento empírico aparece como uma possibilidade de se fazer avanços entre o conhecimen-

to cotidiano e o pensamento teórico na medida em que é concreto, podendo ser captado sensorialmente e expressado verbalmente. Assim o aluno terá mais condições de chegar a um conhecimento mais aprofundado do objeto em estudo no aspecto de suas várias relações e significações (que é o pensamento teórico-conceitual).

Vários autores entendem que o conhecimento escolar tem a especificidade de ultrapassar do senso comum, do conhecimento espontâneo, cotidiano, da experiência, ou seja, daquilo que o aluno já consegue saber a partir da sua vivência, que é imediata. Na escola há toda uma sistematização dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade no decorrer do processo histórico e cultural no qual está inserida. Vale a pena observar, com base na leitura dos autores que defendem a especificidade da natureza científica do conhecimento escolar, que há uma convergência de ideias no aspecto de que conhecimento escolar sem conteúdo científico-teórico fica vazio em termos de generalização e prejudicado em termos de emancipação.

Young (2016) fala a respeito do conhecimento científico usando o termo curricular e do cotidiano como aquele da experiência. Primeiramente, ele os distingue assim dizendo:

Não se trata de que um seja “bom” e outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. (YOUNG, 2016, p. 33-34).

Young defende a existência do conhecimento curricular na escola e assinala que a importância dele está no fato de permitir a generalização, que o conhecimento via experiência não alcança. O autor acredita que o conhecimento acadêmico, científico, teórico ou curricular é o caminho para a libertação e emancipa-

ção. Young (2016, p. 30, 31) refere-se ao conhecimento curricular como “conhecimento poderoso”, associado à ciência – “a forma mais racional de questionamento humano”.

Marx, fazendo referência ao conhecimento científico, diz que é aquele capaz de sair das aparências, do senso comum e penetrar na essência, no núcleo do objeto de estudo. Segundo ele, “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (MARX, 2008, p. 1080).

Sforni (2015) também fala a respeito da importância de se trabalhar o pensamento e conteúdo científico-teórico na escola. Para tanto, toma como referência a seguinte frase de Vigotsky: “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (*apud* SFORNI, 2015, p. 376). Segundo a autora, o conteúdo escolar-científico faz parte dessa correta organização da aprendizagem e tem a possibilidade de ser trabalhado como um instrumento ou uma ferramenta de natureza simbólica (linguagem, técnica mnemônica, sistema de contagem, diagramas, mapas, obras de arte etc.), que está inserida na atividade humana, na cultura e que serve para potencializar a ação do homem sobre o mundo.

Segundo Sforni (2016), o instrumento simbólico tem encarnado nele uma síntese, que revela todo um raciocínio, todo um pensamento relativo a um objeto ou fenômeno. Os sujeitos se apropriam de um instrumento simbólico quando conseguem fazer as operações mentais (psicológicas) que foram encarnadas nele para atender à sua finalidade. Quando o sujeito faz uso dos instrumentos simbólicos com apropriação, ele se liberta da necessidade de estar nos lugares para entender os acontecimentos *in loco*. A representação simbólica permite que o sujeito vá “nos ombros” dos que já viveram, já produziram conhecimento, ou seja, das gerações passadas. É uma representação viva, atuante de algo morto, que já passou, mas que é remanescente na cultura e está encarnado nela. É uma abstração para além da experiência imediata.

VII. O ENSINO DESENVOLVIMENTAL E A ATIVIDADE DE ESTUDO

Vigotsky teve seguidores que deram continuidade ao seu trabalho. Davídov faz parte da terceira geração desse grupo de pessoas que seguiram Vigotsky. Na proposta de atividade de estudo elaborada por Davídov e seus colaboradores, dentro da proposta de ensino desenvolvimental, a elaboração do pensamento teórico-científico percorre todo um caminho chamado de “ascensão do pensamento do abstrato ao concreto” (DAVÍDOV, 1988, p. 166). Davídov (1988, p. 167), explica esse caminho da seguinte forma:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações, obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado.

Dessa forma, as crianças utilizam conscientemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir (uma vez mais com o auxílio do professor) outras abstrações mais particulares e para uni-las no objeto integral (concreto) estudado. Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual

que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Observa-se então que em tal proposta o professor medeia o conhecimento cotidiano do aluno, levando-o a desenvolver a sua capacidade de análise das relações, fazendo generalizações dentro da totalidade em que o objeto de estudo está inserido, observando as contradições presentes nesse contexto, que é histórico, separando as particularidades do geral, chegando à elaboração de uma base geral, que tem um núcleo, onde se forma o conceito e de onde se podem fazer deduções e sínteses. A proposta de ensino desenvolvimental permite ao aluno avançar qualitativamente nesse processo de formação do pensamento teórico e desenvolvimento da inteligência, consciência e personalidade.

Segundo a periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin⁴, a atividade de estudo ou atividade formal de aprendizagem é a principal atividade das crianças ou em idade escolar. Libâneo e Freitas (2013, p. 339) explicam que a função da atividade de estudo “é a de propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas – a ciência, a arte, a moralidade, a lei – cujas bases são os conhecimentos teóricos científicos.” Libâneo e Freitas (2013, p. 339) ainda explicam a partir de Davídov, que:

[...] a atividade de estudo está orientada para a apreensão dos modos generalizados de ações materiais e cognitivas com os objetos de conhecimento, isto é, para o conhecimento teórico generalizado que, segundo Davydov, designa “uma

4 A periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin percorre os seguintes momentos:

a) Comunicação emocional direta: primeiras semanas até por volta de um ano; b) Atividade objetal manipulatória: 1 a 3 anos; c) Atividade do jogo: 3 a 6 anos; d) Atividade formal de aprendizagem (ou atividade de estudo): 6 a 10 anos; e) Atividade de relações sociais e socialmente útil: 10 a 15 anos; f) Atividade de estudo e profissional: 15 a 17, 18 anos (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 56 - 57).

combinação unificada da abstração substantiva, da generalização e dos conceitos teóricos” (Davydov, 1988b, p. 4). O objetivo e o resultado da atividade de estudo estão na formação de uma postura teórica em relação à realidade: aprender modos generalizados de atuação. Em outras palavras, colocar um problema de estudo ao aluno é introduzi-lo numa situação problema que lhe possibilite captar o método teórico geral (ou o modo geral), a relação principal de um conceito, de modo que aprenda a aplicar essa relação geral a casos particulares [generalização teórica].

Na atividade de estudo o professor tem a intenção de ajudar o escolar a “percorrer de novo (reproduzir) os caminhos que outrora levaram os indivíduos a descobrir e conceituar o conhecimento teórico” (Davydov, 1999b, p. 2 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 341). Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 341), “a atividade de estudo expressa a relação ativa e criadora do aluno com o objeto de estudo visando transformá-lo (ao fazer as relações entre o externo e o interno no conteúdo), desse modo, formar o conhecimento teórico.”

IX. O SENTIDO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

Com a entrada da criança na escola fundamental, o estudo passa a ser a sua principal atividade, que é então denominada por Leontiev de “atividade de estudo” (teoria da atividade) e que está dentro da proposta de “ensino desenvolvimental”, assim denominada por Davídov. Por intermédio da atividade de estudo, a criança é levada a reorganizar e reconstruir o que pensa, por meio de uma visão dialética, ampliando o seu conhecimento sobre o

mundo e compreendendo melhor as relações sociais. Essa proposta de educação é considerada omnilateral.⁵

A atividade de estudo precisa ter um sentido para a criança, isto é, responder, segundo Leontiev, a uma necessidade ou motivo da pessoa que a realiza. Davidov fala a respeito do desejo e emoção que fazem com que a atividade de estudo ganhe sentido na proposta de ensino desenvolvimental. Ambos os autores convergem na ideia de que deve haver envolvimento do escolar na atividade de estudo que realiza, seja pelos motivos ou pelos desejos envolvidos na sua realização. Mello (2004, p. 147) sintetiza a questão do sentido da seguinte maneira:

Leontiev [...] chama atividade não a qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas àquilo que faz sentido para ela. [...] se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao

5 “Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre” (SOUSA Jr. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.

seu resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa.

Com isso percebe-se que a atividade de estudo não é sinônimo de execução de uma tarefa pela criança. Mais que isso, envolve o conhecimento do objetivo pelo escolar. Ademais, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo, a uma necessidade, a um desejo ou a um interesse desse mesmo escolar. De acordo com Mello (2004, p. 151-152), a experiência escolar deve ser significativa “de forma tal que a criança envolva-se inteiramente em sua realização e que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o fazer da criança”.

X. O PAPEL DO EDUCADOR

O educador dentro dessa abordagem de atividade de estudo e de ensino desenvolvimental deve ser um elaborador de necessidades que favoreçam o desenvolvimento humano das crianças. Ele também vai ser reprodutor da cultura, que contém todo o patrimônio de conhecimento da humanidade. O educador vai ser o mediador da aprendizagem colaborativa da criança com o outro, que pode ser o próprio professor ou um colega mais experiente, e o meio. O educador é o conhecedor dos conteúdos teóricos (conceitos científicos) e como estes se processam no pensamento dos escolares, levando-se em conta os seus conceitos cotidianos (conceito espontâneo), já adquiridos (zona de desenvolvimento proximal), tudo isso levando em conta o contexto histórico-cultural de aprendizagem dos próprios escolares.

Libâneo (2016) reforça e completa a ideia acima, ao falar a respeito dos requisitos e condições, tais como salário e segurança profissional, de atuação do professor da educação escolar obrigatória. Refere o autor:

Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional. (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

CONCLUSÃO

Com base no estudo feito, reforça-se a ideia de que a aprendizagem a partir de conceitos científicos-teóricos tem peso fundamental e decisivo no desenvolvimento intelectual do escolar e no desenvolvimento da sua personalidade. Assim, o conteúdo teórico vai servir de instrumento ou ferramenta simbólica, dando suporte para a elevação e refinamento das funções psíquicas superiores, o que permite ao sujeito encontrar possibilidades mais amplas, diversas, profundas e criativas quando estiver em busca de soluções de problemas.

Em termos de conhecimento escolar, é o reconhecimento explícito de que a escola deve cumprir a sua especificidade de trabalhar com o conhecimento científico-teórico, uma vez que é na escola que a criança terá a oportunidade de manter contato com o conhecimento científico de forma sistematizada e dentro da proposta de educação focada na abordagem histórico-cultural. Conclui-se, portanto, que aprendizagem em Vigotsky se dá a partir de conceitos teóricos, o que promove o desenvolvimento do escolar.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, Vasilii V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, v. XXX, n. 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching: The Experience

of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.38-62, jan.-mar, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vigotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro; Goiânia: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 1 ed. Uberlândia: UDUFU, 2013, V. 1.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELLO, Suely A. A escola de Vigotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil*. Repercussões no campo educacional. UnB, Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SFORNI, Marta. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n 2, p. 375-397, abr.-jun. 2015.

SFORNI, Marta. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino. In: CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2015, Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP: Unesp, 6-7 jul. 2015. Publicado em: 29 jul. 2016.

SOUSA Jr., Justino de. Dicionário da educação profissional em saúde. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015. VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.18-37, jan.-mar. 2016.

PENSAMENTO E TRABALHO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Naldir de Sousa Rocha; Joana Peixoto;
Neuvani Ana do Nascimento

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta recorte de uma pesquisa em andamento¹ que buscou conhecer trajetórias de apropriações de tecnologias por professores da educação básica da rede pública do estado de Goiás. A pesquisa tem como objetivo geral conhecer, analisar e compreender o trabalho pedagógico escolar a partir da análise dos usos e das apropriações das tecnologias destes sujeitos. O estudo tomou o materialismo histórico-dialético como método de pesquisa, por entender que suas principais categorias nos permitem olhar o objeto de estudo em seu processo de mudanças, situando-o em seu contexto sócio histórico. Para apreender a trajetória de apropriação das tecnologias dos professores, a pesquisa empírica deu-se por meio de um acompanhamento sistemático da rotina

1 Financiada pelo Edital Universal CNPq n. 001/2016 e conduzida pelo *Kadjót* – Grupo Interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

pedagógica de 4 professores da rede pública de educação básica. Até o momento, foram acompanhados, observados e entrevistados dois professores, que atuam na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O artigo ora apresentado busca fazer uma análise, junto com um desses sujeitos (coautor deste artigo), de uma proposta de trabalho desenvolvida por ele na escola campo durante o processo de observação e coleta de dados. O estudo tomou os pressupostos teóricos de (MARX; ENGELS, 2010; MARX, 1987, VÁZQUEZ, 2011, DUARTE, 2004), bem como, pela abordagem que analisa as relações dos sujeitos com as tecnologias (BELLONI, 2001; CARDON, 2005; PEIXOTO), para nortear a análise.

A investigação aqui abordada dá continuidade à pesquisa já concluída - Ecos e Repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2015a) - cujo objetivo foi conhecer as percepções de professores da rede pública da educação básica sobre o papel das tecnologias na educação e repercussões em suas práticas pedagógicas. Essa investigação constituiu-se em importante momento de reflexões teórico-práticas que gerou novas demandas, outras perguntas que exigiam um retorno às escolas. A partir daí, definiu-se como objetivo conhecer, por meio da trajetória de apropriações das tecnologias, a produção do modo de vida do professor e a constituição docente desses sujeitos.

Se o exercício principal da primeira pesquisa foi o de dar voz ao professor, de dar visibilidade à racionalidade docente no contexto da educação básica e de suas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, nesse segundo momento, ao aproximar do professor, de sua trajetória formativa e prática docente, queremos pensar, com ele, o seu trabalho, para por meio de uma práxis reflexiva, compreender a racionalidade docente.

Sabemos que o processo de pesquisa não é definidor de uma mudança nas condições materiais e objetivas que dificultam ao professor apropriar criticamente dos resultados de sua prática pedagógica, (ECHALAR; PEIXOTO, CARVALHO, 2016,

p.135-136) mas acredita-se na possibilidade de, com essa aproximação, contribuir com esse movimento.

A estruturação da pesquisa em andamento visa, ainda, construir um corpo teórico-prático que possa contribuir para a compreensão da relação entre educação e tecnologias, isso sem cair na lógica que considera a inserção das tecnologias no processo educativo como uma meta para inovação das práticas pedagógicas e/ou como recurso transformador do processo educativo (PEIXOTO, 2007). Tão pouco queremos centrar esse estudo nos instrumentos técnicos, nas tecnologias, mas a questão nuclear, aqui, é o professor e sua prática docente.

O exercício é buscar no professor elementos que auxiliem na compreensão da escola e suas relações com as tecnologias, saberes que ajudem na sistematização de uma base teórica explicativa dessa relação. Empreendendo, então, um esforço em apreender essa realidade em sua totalidade, entendendo a prática docente como trabalho socialmente construído, que precisa ser compreendido em seu contexto sócio histórico e as tecnologias como instrumentos culturalmente construídos. Assim, interessa-nos buscar um “conhecimento que ultrapasse a imediatividade e a aparência da realidade” (CURADO SILVA, 2011, p.28).

O fato é, como vimos na pesquisa anterior, que as condições de trabalho do professor pouco possibilitam uma apropriação das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), no sentido de superar uma condição de submissão a suas instrumentalidades, compreendendo-as enquanto instrumentos social e historicamente construídos, cujos usos são influenciados e influenciam o meio em geral. Nessa perspectiva, toma-se a apropriação como um processo dialético, que envolve uma contínua construção e reconstrução do pensamento, processo que se dá na inter-relação com as formas como os sujeitos representam, significam, utilizam as tecnologias e as inserem em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, tal análise deve ir além das formas de utilização das TIC pelos sujeitos, compreendendo que “[.] o uso das

tecnologias se inscreve profundamente na vida social das pessoas e é limitado considerar-se o impacto das TIC como uma simples questão de custo, de funcionalidades ou de simplicidade das interfaces” (CARDON, 2005, p. 310). Compreendemos que as práticas de usos das tecnologias pelos professores são construções sócio históricas. Portanto, para “[...] apreendê-las, é preciso compreender como foram-se constituindo tanto do ponto de vista de seus resultados observáveis, como também dos sentidos que os sujeitos atribuem a elas.” (ECHALAR, MALAQUIAS, BUENO, MORAES, NASCIMENTO, 2015, p. 85).

Acreditamos que a noção de apropriação pode contribuir para a compreensão da maneira como se organizam as práticas pedagógicas com uso de tecnologias: a forma como professores e alunos se colocam no processo de ensinar e de aprender, as marcas do contexto sócio histórico, as dimensões material e simbólica dos objetos técnicos, as opções metodológicas adotadas, enfim, o conjunto de aspectos objetivos e subjetivos que configuram a organização do trabalho pedagógico.

Nesta direção, propomos como questão norteadora dessa pesquisa: de que forma as trajetórias de usos e apropriações das tecnologias pelos professores contribuem para a compreensão do trabalho pedagógico escolar? Tendo como objetivo principal compreender o trabalho pedagógico escolar a partir da análise dos usos e das apropriações das tecnologias pelos professores da educação básica pública do estado de Goiás. Ressaltando que a apropriação dos instrumentos técnicos é compreendida aqui como um processo de apreensão para além da realidade aparente, tomando-os em sua totalidade sócio-histórica-cultural, considerando concomitantemente sua dimensão técnica e simbólica; individual e coletiva, externo e interno, de forma e conteúdo (CARDON, 2006; BELLONI, 2008; FREITAS, 2008; PEIXOTO, 2012).

Para apreender a trajetória do professor da rede pública da educação básica e a forma como ele se apropria das tecnologias, os 4 sujeitos desta pesquisa foram selecionados dentre os

76 professores entrevistados para a pesquisa “Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias” (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015a). Até o momento, foram selecionados dois professores para realização dos trabalhos. O processo de coleta de dados, que abrangeu acompanhamento de rotina escolar e entrevista gravada em vídeo, será aqui analisado, a partir do ponto de um destes professores, coautor do presente artigo, trabalho que resulta de diálogo e reflexões desenvolvidas durante o processo de pesquisa, em momentos de interação no campo da pesquisa, durante entrevista e reentrevista e nos momentos de sua construção escrita.

Ao propor ao professor, sujeito da pesquisa, uma parceria na escrita desse trabalho, intencionamos nos envolver conjuntamente num processo de – ao mesmo tempo – constituir e tomar consciência da lógica explicativa por ele adotada. Ir além da imediatividade, da fase aparente da prática docente. Ao pensar e escrever, com ele, o relato de uma experiência vivenciada, pensamos em tirar o foco do processo prático, da ação, possibilitando, assim, pensar a prática em inter-relação com os pressupostos teóricos que a fundamentam e, também, com as condições sócio culturais e estruturais de sua realização, exercitando a racionalidade da práxis. Desse modo, ao fazer a relação teoria e prática, poder elevar o nível de consciência de sua atividade docente. Sabemos que, como ressalta Vázquez (2011), “a práxis não é só a via para interpretação do mundo, mas guia de orientação para a sua transformação.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Ao adentrar o campo da pesquisa empírica, estabelecer uma relação com o professor, considerando aí as questões apresentadas por eles, suas queixas, demandas, desafios e percepções acerca de sua trajetória teórico prático, nos deparamos com questões que se apresentavam como prioritárias, que demandavam uma análise criteriosa, com fundamentos teórico-metodológicos, isso pensando em uma ampla compreensão do processo educacional. Surgiram questões como:

- Produção e condições de vida e de trabalho do professor.
- Condições materiais, culturais e sociais da escolas e comunidade escolar

Tais questões exigiram um ir e vir dos pesquisadores. Desafio que demandou um mergulho aos pressupostos teóricos que dão sustentação ao método de pesquisa, visitas à escola campo, observações da prática do professor, estudos teóricos, apresentação e análise dos dados por todo grupo de pesquisadores, novos estudos teóricos, retorno às escolas e preparação da entrevista.

Entendíamos que esse desafio não seria vencido por um, uma vez que a produção do conhecimento ou a compreensão do real não se realiza individualmente ou tomando um aspecto da realidade dada, tampouco, como nos ensinam os estudiosos marxistas, desvinculado das condições sociais, históricas e materiais que a produziu. Reconhecendo que essa compreensão só podia acontecer tomando os conteúdos emergidos da realidade pesquisada, de seu contexto sócio histórico em estreita relação com o constructo teórico decorrente dos estudos do referencial teórico. Chauí (p.11) diz que “é a realidade que torna compreensíveis as ideias”.

Nesse sentido, fomos nos aproximando de conceitos do materialismo histórico-dialético presentes/fundantes na obra de Marx e Engels. Observa-se que os autores não se dedicaram a

estudos sobre educação escolar. Mas, acreditando que a produção de vida do professor vai além da escola e que os processos educativos estão entrelaçados aos processos sócio culturais, o método de análise da sociedade dos autores fornece elementos importantes para compreensão da trajetória do professor.

Nessa perspectiva, acreditamos que o contexto sócio cultural e histórico dos sujeitos se constitui-se como ponto de partida e de chegada na compreensão do modo de produção da vida profissional do sujeito pesquisado. Daí a necessidade da aproximação da realidade do professor, de sua trajetória de apropriação das tecnologias como meio para entender o trabalho pedagógico mediado por recursos tecnológicos. Chauí (1989, p. 48) ressalta que:

“(...) o método histórico dialético deve partir do que é mais abstrato ou mais simples ou mais imediato, percorrer o processo contraditório de sua constituição real e atingir o concreto como um sistema de mediações e de relações cada vez mais complexas e que nunca estão dadas à observação. Trata-se também de mostrar como o ser social determina o modo como este aparece aos homens”.

Dessa forma, compreender a realidade pesquisada, tomando como objeto de análise “trajetórias de usos e apropriações de tecnologias por professores da educação básica pública”, que em um primeiro momento é dada pela fala dos professores e observações das aulas, requer olhar os dados em uma tripla dimensão, que seja, estudos de uma base teórica acerca do processo formativo e constitutivo do trabalho docente, sua prática mediada por tecnologias (dados empíricos) e pressupostos teórico/metodológicos do método de análise. Entendendo que o conhecimento envolve apropriação crítica e reflexiva do objeto a ser conhecido, considerando seu percurso histórico constitutivo.

Planejamos, assim, conduzir nossa investigação em direção a uma racionalidade da *práxis* (VÁZQUEZ, 2011), que nos afaste de explicações dualistas e nos permita explicar e compreender a

gênese dos sentidos que os professores atribuem às tecnologias na educação (ECHALAR, PEIXOTO, CARVALHO, 2015a). Pois consideramos que as formas de usos e de apropriação das tecnologias pelos professores se fundamentam tanto nas condições materiais e objetivas como nos sentidos que estes constroem para o papel pedagógico das tecnologias em sua prática pessoal e profissional, constituindo uma *práxis*.

Os sentidos que os professores atribuem à tecnologia estão reciprocamente relacionados ao seu percurso de uso e apropriação de tecnologias dentro e fora do contexto escolar, ao seu processo de formação inicial e continuada, a suas experiências de comunicação e de lazer. Por esta razão, propomo-nos a recuperar o percurso de uso e de apropriação de tecnologias pelos professores.

A apropriação (BELLONI, 2001; CARDON, 2005; DUARTE, 2004, 2008, SMOLKA, 2000; VIGOTSKI, 2007) é tomada como:

[...] um conceito que permite explicar as formas de uso das mídias digitais em sua tripla dimensão: o domínio técnico e simbólico do instrumento, a integração do instrumento às práticas cotidianas e as formas de uso coletivo [...]. Assim, é um conceito que está inserido no referencial da Teoria Histórico-Cultural e se refere à ação do sujeito para internalizar o conhecimento que foi cultural e historicamente construído. (NASCIMENTO, 2014, p. 15).

Tomando o materialismo histórico-dialético como fundamento, além da apropriação, a *práxis* (VÁZQUEZ, 2011) é categoria básica desta pesquisa porque esta supera o idealismo especulativo e o materialismo simplificador. As relações entre as formas de uso e as possibilidades de apropriação das tecnologias pelos professores não podem ser tomadas apenas como consequências unilaterais e macro políticas, muito menos como comportamentos que resultam de uma visão alienada do professor.

Queremos compreender o trabalho pedagógico com uso de tecnologias e, para tal, não seria suficiente o mapeamento das formas de uso e nem a prescrição de formas de apropriação das TIC pelos professores. Isto porque, segundo a abordagem materialista dialética, o trabalho pedagógico remete necessariamente à questão do trabalho em geral (PARO, 1993).

O trabalho, em sua acepção ampla, é tomado em sua dupla dimensão - ontológica e histórica. O trabalho ontológico, produtor do homem, configura-se como atividade vital do desenvolvimento das potencialidades humanas, portanto da educação. Trata-se de um processo complexo de mediações e determinações constitutivas do desenvolvimento do ser social. Nesta perspectiva, dentre as dimensões que permeiam os processos educacionais, afirmam-se as relações entre as teorias da educação, as tecnologias, os processos formativos e o mundo do trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2010; PARO, 1993; MARX, 1996, 1987).

O trabalho pedagógico diz respeito à atividade intencional humana destinada à educação ou à formação humana compreendida “[...] como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432). Estas objetivações podem ser sistematizadas em conhecimentos, que precisam ser traduzidos numa determinada organização do processo pedagógico. Dito de outra forma, o modo de distribuição do conhecimento “[...] representa a organização do processo de trabalho pedagógico [...]” (MARTINS, 2006, p. 12), que se organiza a partir dos elementos do ato didático.

Assim, no contexto desta pesquisa, o trabalho pedagógico está organizado conforme os objetivos, o conteúdo e o método do ensino, o qual, por sua vez, só pode ser compreendido em suas múltiplas determinações. Ou seja, não se trata de compreender os elementos do ato didático como componentes instrumentais do ensino, mas como aspectos que compõem o contexto sócio histórico.

Segundo tal perspectiva, a racionalidade da *práxis* não se reduz ao conhecimento do objeto, mas de todo o seu processo de

inserção sócio histórica, abarcando as formas de uso em sua totalidade, considerando as práticas humanas socialmente e historicamente construídas. Envolve as formas como os sujeitos sociais concebem as tecnologias, como reagem a elas, como a elas resistem e a elas aderem, como as percebem e representam. Para isto, precisamos compreender as origens histórico-culturais das práticas e das teorias que as orientam, bem como sua inter-relação.

A COLETA DE DADOS

Acompanhamos a rotina de um professore da segunda fase do Ensino Fundamental. Fomos, por um semestre, à escola onde este trabalha, buscando acompanhar todas as atividades em que estivesse envolvido. Assim, foram realizadas observações das aulas, tivemos momentos de diálogos e reflexões acerca de sua rotina pedagógica, do processo de aprendizagem dos alunos, do contexto sócio histórico e cultural dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), bem como, do contexto e condições estruturais da escola-campo. Cada visita foi relatada em diário de campo, que contemplava a descrição das atividades do professor, os principais acontecimentos acompanhados pelos pesquisadores e primeiras percepções da dupla.

Todo o material coletado foi, semanalmente, apresentado e submetido a análise de todo o grupo envolvido nessa pesquisa, onde eram levantadas novas questões, repensados os instrumentos utilizados, traçados os próximos passos, novas ações. Todo processo está sendo realimentado por estudos do referencial teórico que fundamenta o método adotado, com aprofundamento de suas principais categorias e, ainda, das teorias do processo pedagógico, de formação e práxis docente. Ou seja, a análise não é vista aqui como uma etapa posterior, mas posta em diálogo com a fase empírica, buscando uma constante relação teórico-prático.

Ao final do semestre foram realizadas entrevistas com os dois professores-sujeitos da pesquisa, com ênfase em suas trajetó-

rias formativas. As entrevistas foram gravadas em vídeo e passaram por uma primeira análise do grupo, servindo, assim, de material norteador para a segunda etapa da pesquisa, que seja, a reentrevista. Nas entrevistas foram abordadas ideias, práticas, justificativas, questionamentos, inspirações e maneiras pelas quais o professor julga apropriar-se das tecnologias educacionais no seu trabalho cotidiano e de como compõe – juntamente com elas – um dispositivo² técnico e simbólico, segundo suas orientações didático-pedagógicas.

Realizamos, além da entrevista inicial, um procedimento de pesquisa que denominaremos de reentrevista. A primeira entrevista foi gravada em vídeo e analisada pelo coletivo de pesquisadores, com vistas a identificar e discutir o sentido que os professores atribuem a suas práticas. Para apreender a racionalidade docente subjacente a suas práticas com uso de tecnologias, após a análise da primeira entrevista, foi desenvolvido um processo de reentrevista.

A reentrevista consiste, na perspectiva desse estudo, em um novo encontro com o professor entrevistado, onde juntamente com os pesquisadores assistiu-se à gravação da primeira entrevista. Esta será objeto de análise, através de um diálogo sobre os sentidos atribuídos pelo professor a suas práticas pedagógicas com uso de tecnologias.

Todo o processo de entrevista e reentrevista desenvolveu-se com base na trajetória do professor sujeito da pesquisa e apoiada nos pressupostos da entrevista dialógica proposta por Freitas e Ramos (2010). Buscando entender o grau de consciência que

2 O conceito de dispositivo é aqui adotado no sentido de abordar os objetos técnicos em sua relação com os sujeitos, de maneira articulada ao contexto. Trata-se de compreender a apropriação dos objetos técnicos, simultaneamente, em sua dimensão técnica e simbólica, individual e coletiva. Segundo este entendimento, um “[...] dispositivo de formação é constituído de um conjunto de atores (aprendizes, tutores, responsáveis pela formação) e de ferramentas técnicas organizadas no espaço e no tempo, em função de uma meta de aprendizagem.” (PEIXOTO, 2008, p. 43).

se objetiva na apropriação das tecnologias durante seu processo formativo teórico-prático.

O acompanhamento, observação dos professores, assim como o processo de entrevista e reentrevista buscarão aprofundar a compreensão da razão de ser das práticas docentes, em nível de totalidade.

Assim, com cada professor, a coleta de dados constitui-se em três momentos - observação, entrevista e reentrevista - com os dados ou informações organizadas em diários de campo, áudios e vídeos.

EXPERIENCIA VIVENCIADA NO CONTEXTO ESCOLAR: O CONVERSAR COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE.

Nesta seção tomar-se-á a ação “aluno monitor”, desenvolvida pelo professor /sujeito na escola campo, como norteadora de um diálogo reflexivo. Ressaltando que o foco da pesquisa, não constituía no conhecimento aparente da prática, mas o alcance da relação teoria e prática. A finalidade é, por intermédio das observações, explicações e significados atribuídos pelo professor à sua prática, alcançar as razões que o orientam.

Durante o período em que adentramos à escola campo, fomos acompanhando as aulas e a rotina do professor na instituição e, ao final de cada dia, tínhamos momentos de conversas com o professor/sujeito. Durante esse período, que se estendeu por um semestre, presenciamos duas grandes iniciativas no sentido de criar um movimento diferente nas aulas de matemática dos sétimos anos que, segundo o professor, apresentavam problemas no processo de aprendizagem. A primeira iniciativa consistia em chamar os pais à escola e envolvê-los em uma atividade avaliativa com os respectivos filhos. Na segunda ação pensou-se em criar a atividade de “aluno monitor”. Essa última será descrita, aqui, pelo próprio professor.

O desejo, segundo o professor/sujeito, era sair do convencional, do previamente estabelecido. Era, conhecendo a realidade dos alunos dessas turmas, propor uma metodologia alternativa que alcançasse a realidade ou as demandas deles.

Destas duas iniciativas uma não aconteceu deixando o professor “bastante frustrado” como foi dito por ele em conversas durante a observação, relatado na entrevista e reafirmado na reentrevista. Ele demonstra que se sentiu ferido em seu direito de exercer a autonomia que, para ele, deferia ter todo professor.

“Senti um pouco ferido, me senti muito mal naquele momento, não sei que nome posso dar aquele sentimento. Fiquei magoado com a postura da diretora, mas depois fiquei sabendo que o cancelamento da atividade foi motivado por um ofício da secretaria coibindo qualquer iniciativa de tirar os alunos das aulas.”³

A seguir, seu depoimento evidencia que não se deixou paralisar ao ser impedido de realizar tal atividade e propôs a atividade “aluno monitor”. Esta foi planejada, proposta para a direção e desenvolvida ao final do primeiro semestre. Tal atividade é assim apresentada pelo professor:

“No final do primeiro semestre de 2017, sentimos necessidade em criar estratégias diferentes nos sétimos anos, turmas A, B e C no turno vespertino, Atividade que poderia ser desenvolvida para a introdução de novos conteúdos e aprofundamento dos conceitos de matemática. Acreditamos que possibilitar a interação dos alunos, possa melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem desta disciplina, em qualquer série e idade. Ressaltando, ainda, que ao desenvolver o estudo dirigido, poderíamos promover a aprendizagem dos alunos com

3 O texto do professor pesquisado será sempre apresentado entre aspas e com parágrafo em recuo.

mais dificuldades e, também, dos alunos monitores, já que estes deveriam empenhar-se para ajudar os colegas com dificuldades”

“Objetivou oportunizar aos alunos, aulas mais dinâmicas e atraentes e que incentivam os alunos a socializar, conhecimento relativo à disciplina por intermédio da resolução dos exercícios. Assim apresentar aos alunos outras possibilidades de aquisição de conhecimento na forma de compartilhamento de conhecimentos. Neste caso os alunos teriam que recorrer aos colegas para discutirem os conteúdos e resolução de exercícios, estabelecendo, assim, uma interação entre eles e deles com o objeto de conhecimento, que nesse caso constitui-se no conteúdo de matemática. Promovendo, assim, a comunicação, o respeito às diferenças e, principalmente, a aprendizagem da turma.”

Chegamos a um momento da pesquisa em que tínhamos diante de nós um professor com sua história de atuação docente, um sujeito com suas condições concretas de vida, não como parte isolada da totalidade, mas como síntese de múltiplas determinações. Em suas demandas estavam envoltas uma gestão escolar, determinações oficiais da Secretaria de Educação com seus programas curriculares, a realidade dos alunos com problemas que transpõem o espaço escolar, uma dupla de pesquisadores e todas as contradições que envolvem o trabalho docente.

Ao propor a reentrevista com base na atividade “aluno monitor”, na análise da primeira entrevista e em um texto fundamentado na Pedagogia Histórico- Crítica, pensou-se, nestes recursos, criar vias para acessar o pensamento do professor, para apropriar-se dos sentidos que ele atribui à sua prática docente. Para isso, colocou-se empiria e categorias teóricas em constante diálogo, inter-relacionando trabalho, interação dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem, autonomia do professor e racionalidade docente.

No diálogo com o professor ficou demonstrada a consciência das determinações que a sociedade exerce sobre sua prática docente, mas qual o nível de consciência é evidenciado quando condicionamos a escola a outras instituições?

“Acredito que as pessoas precisam ter discernimento, saber em que consiste a atividade e, se for benéfica ao aluno, brigar por ela em todas as instancias, ir ao Ministério Público se for preciso”

Sabemos, como ressalta Curado Silva (2011, p.19), que “o trabalho docente não está imune ao controle e às formas de racionalização que o Estado capitalista impõe”. Mas, vê-se que o professor anseia autonomia, mesmo que para isso, seja preciso negá-la em algum momento, tê-la legitimada por outro órgão, outras instituições.

(...) A escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é similar ao desenvolvido no setor da produção, mas é parte constitutiva e constituída desta realidade. Um exemplo das investidas da lógica racionalizadora sobre o trabalho docente é a qualidade total ou mesmo o neotecnicismo revestido, agora, de uma excessiva valorização da prática, do fazer. Estes são exemplos que permitem perceber que, apesar de sua especificidade, o trabalho docente sob as condições capitalistas também está submetido ao processo de alienação (CURADO SILVA, 2011, p. 19)

Observa-se que o professor, ao ser informada da não permissão para realização da primeira atividade, sob a alegação de que não poderia afastar os alunos das aulas convencionais, apropria-se de uma relativa autonomia, aquela que lhe foi possível, para pensar e estruturar uma nova atividade. Uma metodologia de trabalho que o possibilitasse criar um movimento diferente nas turmas de

sétimos anos. Percebe-se que a pequena margem de autonomia é usada para propor uma metodologia alternativa.

“Nesse momento percebi que não podia transferir um problema da direção e/ou imposição da secretaria para o aluno. Então veio em minha cabeça fazer outra atividade, ter outra iniciativa, não podia ficar parado. Foi então que veio em minha cabeça a ideia de desenvolver a atividade de aluno monitor”

“Assim estaria promovendo, além da aprendizagem dos conteúdos de matemática, maior envolvimento dos alunos nas aulas, o processo de socialização, a ampliação do vocabulário. E, principalmente o desenvolvimento, nos alunos, de novas estratégias de aprendizagem e colaboração entre os alunos e, destes, com o conteúdo.”

“Durante todo processo eu assumiria a função de mediador e coordenador, organizando os alunos para evitar tumulto, observando o revezamento dos alunos nos grupos para sanar as dúvidas, orientando os alunos a dirigirem aos monitores para tirarem suas dúvidas e, ainda, dando suporte aos monitores no atendimento aos colegas que tinham dúvidas.”

Ao ser questionado sobre os suportes teórico-metodológicos que orientaram a construção da atividade “aluno monitor” e outras iniciativas pedagógicas ele diz:

Primeiro eu coloco a ideia lá no rascunho, aí começo a pensar, se aquilo vai poder sanar os problemas dos alunos, as vezes vem em minha cabeça alguns teóricos de formação, que estudei na graduação ou na especialização, que poderia colaborar. Tem o Vigotski muito envolvido com a parte cultural, com as relações culturais, que eles (os alunos) têm facilidade de estabelecer diálogo

entre si, porque eles têm o mesmo linguajar, a fala, tudo isso ajuda. Não tive a preocupação inicial, mas depois a gente faz essa análise e identifica alguns teóricos. (...) tem o Libâneo que fala da importância do trabalho em grupo...”

Com base nesses relatos ou depoimentos é possível apontar algumas questões, a nosso ver relevantes, para este estudo e para a pesquisa em andamento. Qual o modelo de racionalidade demonstrado pelo professor quando enfrentou as determinações oficiais, propondo outra estratégia metodológica, para fazer frente às demandas dos alunos? Quais princípios orientam suas decisões pedagógicas? Quais as razões o mantiveram ativo em todo processo da pesquisa em desenvolvimento?

As questões elencadas acima foram levantadas pelos pesquisadores e serão objeto de análise na continuidade do processo investigativo.

REFERÊNCIAS

- CARDON, D. A inovação pelo uso. In: AMBROSI, A; PEUGEOT, V; PIMENTA, D. (Orgs.). *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre a sociedade da informação*. Tunes: C&F Editions, 2005. p. 309-341.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.
- CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatório. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17. n. 32, p. 13-31, jan. / abr. 2011.
- ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). *Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação*. Goiânia: Kelps, 2015.

ECHALAR, A. D. L. F.; MALAQUIAS, A. G. B.; BUENO, D. C.; MORAES, M. G.; NASCIMENTO, N. A. As práticas de professores quanto ao uso de tecnologias. In: ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). *Ecossistemas e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação*. Goiânia: Kelps, 2015, p. 85-102.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FREITAS, M.T. C. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação*, v. 32, p. 1-14, 2009.

FREITAS, M.T. A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Caderno de Pesquisa*, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

MARX, K. H.; ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 1984.

MAUÉS, O. C. A Agenda da OCDE para a Educação. A formação do professor. In: GARCIA, D. M. F.; CECILIA, S. (Orgs.). *Formação e profissão docente em tempos digitais*. Campinas: Alínea, 2009, v. 1, p. 15-39.

MARTINS, L. O legado do século XX para a formação de professores. IN.: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Unesp / Cultura Acadêmica, 2010.

MORAES, R. A. A Política Educacional de Informática na Educação Brasileira e as Influências do Banco Mundial: do Formar ao ProInfo: 1987 a 2005. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR, 7, 2006, Campinas. Navegando pela História

da Educação Brasileira. *Anais...* 10 a 13 de julho. CD-ROM. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 1-20.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Rev. Bras. de Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Orgs.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana*. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2012. v. 1, p. 283-294.

PEIXOTO, J. Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, p. 1479-1500, 2007.

SANCHO, J. Tecnologias digitais, formação de professores e contextos escolares: novos desafios, velhos problemas. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 3-14, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Ceovana Mendonça Lunardi Mendes, Juan Casanova Correa e Martha Kaschny Borges.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E DEMANDAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REGIÃO DE ABRANGÊNCIA DO IF GOIANO, CAMPUS MORRINHOS

Kátia Alves de Oliveira¹; Marco Antônio de Carvalho²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz as reflexões e apontamentos da investigação que objetivou identificar e analisar as possíveis lacunas, entre o disposto pelo PPC e o de fato realizado em sala de aula, presentes na formação docente no Curso de Pedagogia do IF Goiano *Campus* Morrinhos e as demandas efetivas no campo de atuação desse profissional, em sua região de abrangência. Iniciamos analisando de documentos acerca a constituição e estruturação do curso, do período de 2013 a 2015, registros sobre o efetivo funcionamento das atividades em sala de aula das turmas ingressantes no período. Foi possível apontar, nos documentos analisa-

1 Estudante de Iniciação Científica (PIVIC) – Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos – GO, katialves@gmail.com;

2 Orientador – Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos – GO, marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

dos, suas principais alterações e características que contribuíram para construção da identidade do curso, assim como em relação ao perfil do docente formador. Trazemos também, as perspectivas discentes relativas à profissão do pedagogo diante as experiências vividas nos estágios e a qualidade da formação deste licenciado oferecida pela instituição, levantadas por meio do procedimento grupo de foco dinamizado com as alunas da primeira turma do referido curso, concluintes em 2016. Com o mesmo propósito, realizamos entrevistas com gestores de instituições públicas de ensino dos municípios de Morrinhos e Caldas Novas que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. O percurso formativo dos futuros Pedagogos está formalmente adequado ao preconizado. Correlacionando ementas, planos de ensinos e lançamentos em diários, bem como compatibilizando formação do docente, disciplina que ministra e o conteúdo apresentado, houve significativa congruência. Apon-tamos nas asserções das graduandas a dimensão pessoal e profissio-nal quanto as expectativas em ter uma formação acadêmica e novas perspectivas de carreira profissional, assim como ressaltamos que em ambos municípios pesquisados tem-se a compreensão da necessidade do pedagogo, mas foi apontado que quadro docente atual das escolas investigadas, por questões contingenciais, ainda estão presentes outros profissionais licenciados, mas sem a habilitação adequada para atuarem em tais modalidades de ensino, que pela resolução que legisla a questão, são própria ao Pedagogo.

O presente artigo traz reflexões e apontamentos, a guisa de conclusões, decorrentes de pesquisas em Projetos de Iniciação Científica, conduzida pelos autores, “Perfil docente e fatores condicionantes à educação como campo profissional: o caso Pedagogia do IF Goiano Campus Morrinhos” e “Formação do pedagogo e demandas do ensino fundamental na região de abrangência do IF Campus Morrinhos”, respectivamente nos períodos de 2015/2016 e 2016/2017, que tinham como objeto a formação do pedagogo, buscando identificar e analisar os possíveis hiatos,

entre o proposto no PPC do Curso e o efetivamente realizado em sala de aula visando a formação de professores com perfil adequado às demandas efetivas no campo de atuação desse profissional, na Educação Infantil - EI, Ensino Fundamental I – EF I e na Educação de Jovens e Adultos - EJA, em sua região de abrangência.

Como propósito secundário, mas não menos importante, buscamos o fortalecimento de uma cultura e a constituição de um campo, espaço de saber em uma Instituição com características organizacionais em que predomina a cultura escolar própria das ciências agrárias. Entretanto, além das questões de campo de saberes, há que se ressaltar que as diretrizes preconizadas pela de criação dos Institutos Federais, Lei n.º 11.892/2008, que dentre outros propósitos, destaca que os Institutos deverão se preocupar com a formação de professores, com foco precípua na educação básica, prioritariamente nas áreas de ciências naturais e matemática, ao passo que o curso em análise tem seu eixo na formação de professores para a Educação Infantil - EI, Ensino Fundamental I - EF I e Educação de Jovens e Adultos - EJA, perícias estas que, em princípio, não faziam parte da história e identidade institucional criada em 2008 e ainda menos se considerarmos a cultura escolar anterior, conforme mencionamos.

O PPC do curso de Pedagogia aprovado pela Resolução do Conselho Superior do IF Goiano - Resolução CONSUP N.º 030/2012 de 17 de Agosto de 2012, propõe uma formação profissional de caráter multidisciplinar para atuação na EI, séries iniciais do EF e EJA, Gestão do Trabalho Pedagógico, incluindo atividades de Orientação, Supervisão e Administração Educacional, tendo como eixo temático os Processos de Ensino e de Aprendizagem relacionados à Educação Escolar, em consequência, a prática pedagógica é o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos.

Dentre os argumentos que fundamentaram a proposta do PPC para sua criação, destacamos a carência de instituições públi-

cas na região e a crescente demanda de profissionais com formação específica em pedagogia para atuação na EI, EF I e EJA.

Outro fator que igualmente contribuiu para a aprovação da proposta foi o fato de que, na fase inicial do Curso proposto, o corpo docente contaria com o apoio de professores efetivos do quadro do *Campus* Morrinhos que atuavam em disciplinas prope-
dêuticas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Após sua aprovação por parte do CONSUP e primeiro processo seletivo, o Curso de Pedagogia do *Campus* Morrinhos iniciou suas atividades com teve sua primeira turma de alunos iniciada em fevereiro de 2013, e, a partir de então, foram realizados concursos para admissão de professores de áreas específicas da pedagogia, assim como foram incorporados outros perfis formativos ao quadro docentes atual, que opera com uma equipe que conta, predominantemente, com Mestres e Doutores.

O curso passou, em sua fase de estruturação e desenvolvimento, por avanços e recuos, além de incertezas comuns ao processo de ajustes à sua própria cultura formativa, fenômeno facilmente evidenciado quando da pesquisa documental realizada na primeira fase da investigação, onde a presença de constantes mudanças no quadro de professores e coordenação de curso desde sua fase inicial, assim como pelos ajustes e adequações relativas ao PPC original.

Após conclusão do Curso, em fins de 2016, por parte de sua primeira turma ingressante, cabe mencionar que, em recente visita de Comissão de Avaliadores do INEP/MEC, primeiro semestre de 2017, o Curso recebeu o Conceito 5 em sua primeira avaliação, o que por si só já pode ser atribuído como indicativo de que está no caminho certo, indicando estar em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Instituição Avaliadora, assim como na apreciação dos avaliadores da Comissão, reconhecimento formal este que trouxe perceptíveis olhares positivos das comunidades externas.

Tais observações são indicativos de consolidação de sua imagem Institucional e regional como formadora de Pedagogos qualitativamente diferenciados e adequados às demandas de sua

região de abrangência, dentre outras possibilidades no campo da pesquisa educacional por se tratar, à luz da mencionada avaliação INEP, de quadros docente e discente com diferenciais que lhes permitem caminhar ainda mais longe na proposta de formação de professores, inclusive em nível *Stricto Sensu*.

Desta forma, o presente artigo busca trazer, mais uma vez, a reflexão acadêmica do papel do curso de pedagogia em foco na formação de professores na EI, EF I e EJA, assim como verificar se tal formação está adequada ao perfil demandado na região de abrangência do IF Goiano *Campus Morrinhos*, o que demanda posteriores estudos que verifiquem o processo de inserção dos egressos no campo de trabalho preconizado no PPC e pelas legislações educacionais inerentes a tais modalidades de ensino.

Estacamos ainda que, por ocasião das entrevistas com gestores de escolas de Morrinhos e Caldas Novas visando captar perfis docentes das demandas potenciais na região, ficou evidente nas falas e documentos consultados que, embora os professores atuantes nas escolas pesquisadas sejam predominantemente licenciados, portanto em princípio não, a presença do pedagogo na educação infantil ainda é escassa, o que justifica mais uma vez trazer à reflexão acadêmica sobre o papel do Curso de Pedagogia para a formação de professores com perfis que atendam à exigências legais, assim como se tais diretrizes instituídas vêm sendo observadas pelas instituições de ensino público e privado que atendem estudantes de tais modalidades educacionais, o que não será objeto de análise do presente texto, mas já faz parte dos propósitos do Projeto de IC aprovado para dar continuidade aos estudos em questão.

Entendemos que analisar a inserção dos egressos do curso no mundo e mercado de trabalho demandam interregno temporal mínimo, além de uma quantidade significativa de formandos, o que se torna possível no momento, visto que já estão divulgados na região editais de seleção de professores para atender as demandas das secretarias municipais de educação, com vagas para pedagogos para atuarem nas modalidades de ensino que coadunam com as

propostas pelo PPC do Curso. Além do fato de que sua segunda turma de alunas, ingressantes em 2014, concluem o curso e igualmente darão início aos seus respectivos processos de inserção no campo de trabalho do pedagogo, inclusive, cabe mencionar que muitas destas já atuam na rede de ensino público e/ou privado, na qualidade de professor leigo em sua maioria, portanto sem o reconhecimento formal e pecuniário exigido pelas legislações que disciplinam o funcionamento das instituições escolares que atuam na região de abrangência do Campus Morrinhos, referendando assim a necessidade de novos estudos.

No decorrer do texto trazemos as fases da pesquisa realizada em PIBIC 2015/2016 e 2016/2017, apontando o que nos revela os documentos formais analisados acerca a constituição e estruturação do curso, suas principais alterações e as características constantes que contribuíram para construção da identidade do curso, assim como em relação ao perfil do docente formador de formadores.

Trazemos também a perspectiva discente quanto ao curso e as expectativas iniciais e mudanças de percepções ao longo do processo formativo da primeira turma, quanto aos fatores de permanência, à profissão e carreira.

Ainda em relação aos resultados da pesquisa e propósitos do presente artigo, trazemos algumas percepções de gestores das redes municipais de Morrinhos e Caldas Novas, que atuam em instituições públicas da educação básica, na EI, EF I e EJA, o campo profissional, o perfil e fragilidades dos profissionais atuantes nesses níveis de ensino.

METODOLOGIA

Como estratégia de coleta e análise de dados, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, procedimento recomendado por Gil (2002), em sua primeira fase, finalizada (PIBIC 2015/2016), trouxe novos questionamentos, ocasião em que percebemos a ne-

cessidade de novas investigações documentais, assim como a realização de entrevistas para se alcançar resultados mais específicos.

Para tanto, visando captar percepções discentes foi construído o roteiro norteador de perguntas a ser utilizado num debate utilizando método de entrevista grupo de foco, dinamizado com as alunas do último período, a primeira turma a concluir o curso.

Da mesma forma, visando levantar e analisar o campo profissional na região de abrangência do IF Goiano *Campus* Morrinhos, elaboramos e aplicamos o roteiro de entrevista destinado aos gestores das instituições de EI, EF I e EJA nos municípios de Morrinhos e Caldas Novas, estado de Goiás.

No que tange às principais fontes documentais, após devida autorização de gestores da área de ensino do *Campus* Morrinhos, consultamos os arquivos físicos na Coordenação do Curso e Secretaria Acadêmica, além do arquivo eletrônico do Q Acadêmico³. Também foram acessadas as seguintes fontes: PPC de 2012 e atualização em 2015; 73 planos de ensino e diários de registros das atividades efetivamente realizadas em sala de aula, assim como outras fontes e registros que indicassem possibilidades pertinentes ao processo formativo dos discentes e construção de conhecimentos e habilidades compatíveis com o perfil do pedagogo indicado, tais como relatórios de estágios. Foi igualmente analisada, via Currículo Lattes, a compatibilidade da formação dos docentes envolvidos no período e disciplinas que ministrou.

Para levantar e analisar as expectativas e percepções discentes relativas ao curso e ao egresso, utilizamos o método de entrevista grupo de foco com as alunas da turma de 2013, concluintes em 2016, que segundo Aguiar (2011) “caracteriza-se por reuniões de indivíduos selecionados [...], com o objetivo de se entender seus pensamentos, percepções, ideias e opiniões referentes a um determinado assunto”.

3 Plataforma virtual de acesso à secretaria do Campus direcionada ao aluno, professor e pais.

Para captar expectativas do mundo do trabalho quanto ao perfil e fragilidades dos profissionais atuantes na educação básica nas etapas da EI, EF I e EJA na região de abrangente ao *Campus*, foram selecionadas instituições públicas nos municípios de Morrinhos e Caldas Novas, nas quais realizamos entrevistas direcionadas aos gestores destas. Gestor I escola A e Gestor II escola B de Morrinhos, assim como Gestor III escola C, Gestor IV escola D e Gestor V escola E de Caldas Novas. Utilizamos o mesmo roteiro de questões à todas entrevistas, devidamente autorizadas pelos informantes.

A fim de compreender e analisar as respostas relativas as falas dos gestores, recorreremos a Bardin (1977, p.31) e nos utilizamos da análise do conteúdo, que segundo o autor, é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, trabalhando os dados coletados e identificando o que tem sido discutido sobre o objeto, por meio de quatro etapas:

1. leitura flutuante, que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto;
2. escolha dos documentos, que consiste em escolher documentos que levem informações sobre o problema analisado;
3. formulação das hipóteses e dos objetivos, que consiste em confirmar ou anular uma hipótese;
4. referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que consiste na escolha dos índices procedendo a construção de indicadores precisos e seguros por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

A PESQUISA

Tendo como objeto de investigação o processo formação do pedagogo do IF Goiano *Campus* Morrinhos, na primeira fase da pesquisa, analisamos os documentos de planejamento e registros formais relativos ao processo de construção do conhecimento, sendo este o ponto de partida para a reflexão sobre os propósitos e identidade profissional que a Instituição pretende construir, apontando possíveis lacunas entre o proposto pela legislação e PPC,

comparados ao efetivamente realizado, à luz dos planos de ensino, os registros das atividades efetivamente realizadas em sala de aula e a formação dos professores envolvidos em todo o processo de construção do curso no período de 2013 a 2015.

Para reflexão e construção de identidade relativas ao contexto histórico do curso de Pedagogia, a formação profissional de profissionais da educação para atuar nas séries iniciais, evidenciadas nas legislações, as políticas educacionais e a categoria teórica Pedagogo, recorreremos à Brzezinski (2011), cujas reflexões apontam no sentido de que as identidades do pedagogo, vão se delineando em nosso país, a partir de certas determinações das políticas da formação dos profissionais da educação que se materializam em diplomas legais ou instrumentos normativos como, por exemplo, decretos, leis, portarias, resoluções, pareceres, e que se transformam em atividades educativas quotidianas.

Para a autora, para compreensão da identidade do pedagogo, instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN Pedagogia), é necessário “contextualizar ao longo da história e da cultura educacional brasileira as políticas de formação do pedagogo e as identidades do profissional, bem como analisar as identidades contemporâneas do pedagogo pós-DCN Pedagogia”, (BRZEZINSKI, 2011, p. 123).

O QUE NOS REVELAM OS DOCUMENTOS PRESCRITOS?

Iniciamos nossa análise apontando alterações na Matriz Curricular desde a aprovação do PPC em 2012 e o início do curso em 2013, cabendo informar que o referido percurso formativo inicial, já no ano subsequente, passou por ajustes que foram implementados quando do ingresso da segunda turma, de 2014.

Dentre as modificações formais ocorridas no interregno dos três anos de funcionamento do Curso analisado, primeira fase da pesquisa PIBIC 2015/2016, destacamos que os ajustes e adap-

tações ao PPC foram e continuaram a ser realizadas, de tal forma a minimizar as discrepâncias presentes em relação às determinações da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Neste período inicial, 2013 e 2014, disciplinas foram criadas e extintas, divididas e unificadas, até que, posteriormente, tais modificações foram formalmente instituídas após discussões e aprovação pelo NDE e Colegiado do Curso, que estabeleceram a nova Matriz Curricular e PPC de 2015, em vigor.

Com a implementação da Resolução CNE/CP N°2 de julho de 2015, não houve modificações em relação a carga horária, pois as alterações anteriormente mencionadas incluíram horas de atividades práticas às disciplinas teóricas, já baseados no pressuposto da indissociabilidade entre conhecimento teórico e o conhecimento prático. Ainda em à mencionada Resolução, no que se refere à obrigatoriedade de constar nos currículos de conteúdos relacionados aos direitos humanos, diversidades étnico-raciais, gênero, religião, geracionais e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, não contemplados pelo atual ementário por ocasião da coleta de dados na primeira fase da pesquisa, 2015/2016, tais conteúdos se fizeram presentes e ainda fazem parte das discussões inseridas transversalmente em disciplinas como Políticas Educacionais e Educação Brasileira e Educação e Antropologia Cultural, conforme descrito em Ata do NDE, n° 012 de agosto de 2012.

Cabe observar que não foi possível apreender com precisão quais destes conteúdos foram efetivamente integralizados e em que contexto de sala de aula das respectivas disciplinas, visto que o simples acesso aos conteúdos lançados pelos professores nos diários acadêmicos não permitiram uma análise mais precisa, pois foram inseridos transversalmente à conteúdos disciplinares dos planos de cursos, portanto currículo prescrito, mas que ao serem abordados carregam especificidades próprias dos conhecimentos prévios e nível de aprofundamento conceitual adotado pelo(a)(s)

respectivo(a)(s) professor (a)(es) quando estão tratando do tema, caracterizado segundo Sacristán (2000) como currículo em ação.

Para análise da formação docente dos professores do curso, considerado fator importante na construção para a formação do pedagogo, analisamos o percurso formativo dos professores que atuaram no curso no período de 2013 a 2015. Isso feito a partir do acesso ao Currículo Lattes disponível SITE do CNPq, assim como, em alguns casos, nas pastas de documentos do corpo docente disponíveis na Coordenação do Curso, acesso este facultado após apresentação de solicitação formal informando sobre os propósitos da pesquisa e respectivas justificativas relativas aos procedimentos metodológicos adotados. Assim como as questões éticas e sigilo necessárias visando manter o anonimato dos envolvidos.

Em relação a legislação, não existem determinações específicas no que concerne a formação do docente para o exercício na formação de professores no curso superior de Pedagogia então baseamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que trata de forma geral o exercício do magistério superior, em específico no Art. 66:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL,1996)

Para o presente trabalho, à luz de Libâneo (2002,p.36), “Pedagogia como ciência da prática da educação, seu ponto de partida é a prática e a ela se dirige”, há o entendimento de que é positivo à formação do pedagogo, assim como para a identidade do curso, que a disciplina a ser ministrada esteja correlacionada à área de formação/pesquisa do docente que nela atua, de tal sorte que tenha formação inicial e continuada direcionadas a um campo de saber que possa contribuir com a prática pedagógica do futuro professor.

Quanto a análise do proposto e realizado, levantamos dados correspondentes às turmas de 2013, 2014 e 2015: respectivamente a primeira turma, registros do período de 1º ao 6º período; segunda até o 4º; e, a terceira turma a seu 2º semestre. Em relação ao PPC, planos de ensino e diários, recorreremos a três fontes de arquivo: os arquivos físicos da Coordenação do Curso e Secretaria Acadêmica do *Campus*, e ao arquivo eletrônico do Q Acadêmico⁴.

Considerando o aspecto sigiloso de parte dos documentos pesquisados, por questões normativas e éticas, conforme mencionado anteriormente, foram consultados com supervisão da Coordenação de Curso. Constatamos a ausência de alguns planos, períodos de 2013 a 2015, igualmente diários, do período de 2013 a 2014. Em seguida, considerando os propósitos da pesquisa, recorreremos formalmente à Diretoria de Ensino do *Campus* e sendo permitido o acesso supervisionado ao arquivo da Secretaria Acadêmica, foi possível complementar, parcialmente, a pesquisa documental em questão.

Ao discutir e analisar a estrutura da Matriz Curricular do Curso, foram utilizadas as categorias curriculares desenvolvidas por Gatti e Barreto (2009, p. 118), fundamentadas na estrutura do Curso de Pedagogia determinada pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso.

[...] fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação profissional específica, conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, outros saberes, pesquisa e trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

4 Plataforma virtual de acesso à secretaria do Campus direcionada ao aluno, professor e pais.

Após análises comparativas observamos pertinência entre o PPC do Curso de Pedagogia vigente e a legislação atual referente aos cursos de licenciaturas, particularmente o caso analisado.

No que tange o proposto e o realizado, foram consultados os diários de registros de todas as disciplinas a cada semestre letivo, preenchidos e assinados pelos respectivos professores responsáveis pelas disciplinas ofertadas em cada período letivo, que igualmente são assinados pela coordenação do curso para posterior arquivamento, tanto na Secretaria Acadêmica do *Campus*, além de arquivo específico para tais fins disponível na Sala da Coordenação de Curso.

Assim, foram observados os registros dos conteúdos e atividades realizadas a cada aula, asserções estas anotadas ao final de cada encontro semanal e demais atividades intra e extra sala, sendo a referida fonte de investigação um importante e imprescindível procedimento metodológico para apreender o realizado nos percursos formativos efetivamente realizados em sala e nas interações professores e alunos próprias do procedimento pedagógico realizado. Entretanto, por seu caráter deveras subjetivo, a interpretação dos registros e suposição do que o professor tenha realmente realizado, além da falta de clareza de alguns registros, dificultou tal correlação com o ementário, caracterizando assim uma limitação da pesquisa realizada, o que requer aprofundamento em investigações futuras. Assim, os registros nos diários foram utilizados somente como apoio para a análise entre o proposto na Ementa e o Plano de Ensino de cada uma das disciplinas semestralmente ofertadas no período, possibilitando correlacionar Ementa e os propósitos do Plano.

Portanto, a análise documental considerou a primeira versão do PPC de 2012, sua atualização em 2015 e de 73 Planos de Ensino e Diários coletados. Os itens observados no plano de ensino foram: ementa; objetivos gerais e específicos; bibliografia. Na análise das ementas constantes nos planos de ensino constatamos que, 42 das ementas mantiveram a redação e correspondência com o Ementá-

rio proposto pelos PPC, 30 foram modificadas, mas mantiveram as principais características do proposto e 1 não correspondia ao proposto. A ementa não correspondente abordava conteúdos distintos dos preconizados pelo Ementário.

No período de 2013 a 2014, constamos o maior número de modificações, devido as adequações feitas que originaram o atual Ementário constante no PPC de 2015. A redação das ementas foi adequada de forma a abranger a EJA e a Educação especial. Outras modificaram os aspectos gerais e semânticos, direcionando o eixo das disciplinas a uma área específica, pois haviam disciplinas distintas com a mesma redação documental, bem como foram corrigidos erros constados no Ementário de 2012.

Os objetivos gerais e específicos dos planos de ensino, em sua maioria, possuem correlação pertinente entre o proposto e o realizado. Da mesma forma, apenas um dos Planos de Ensino analisados não correspondeu no quesito ao que era proposto, se distanciando do prescrito e inserindo novas características a ementa e objetivos.

No que se refere a bibliografia básica constante no ementário do PPC 2012, observamos que 44 dos documentos analisados foram modificados e 29 mantiveram a bibliografia conforme o proposto. As modificações na bibliografia consistiam na retirada das obras mencionadas no proposto e a inserção de outras. As adequações ao Ementário de 2015, também contemplaram alterações nas bibliografias adequando-as as novas ementas.

O QUE NOS REVELAM AS NARRATIVAS DAS ALUNAS DO ÚLTIMO PERÍODO DA TURMA 2013

Nas análises resultados alcançados do grupo de foco dinamizado em fins de 2016 com as alunas do oitavo período de Pedagogia, levantamos as percepções, ideias e opiniões evidenciadas durante as discussões. O grupo focal desenvolvido entre doze alunas do último período, a primeira turma iniciada em 2013, e os membros desta pesquisa, objetivou verificar se as expectativas

profissionais das alunas do curso de pedagogia foram mantidas ao longo do processo de formação e quais se concretizaram. Particularmente as expectativas em relação ao ingresso; fatores de permanência; perspectivas iniciais e atuais em relação à profissão; percepções iniciais e atuais sobre a articulação teoria e prática; e, finalizando, a segurança para a atuação profissional após egresso e inserção no campo de trabalho e a carreira de pedagogo.

Ressaltamos dentre as falas das informantes as asserções por iteração durante o grupo focal. As alunas ao ingressarem no curso de Pedagogia do IF Goiano viam a possibilidade de uma formação em nível superior, independentemente da área, ingressando no curso sem muitas análises do campo profissional, ao mesmo tempo que vislumbravam a possibilidade de ascensão financeira com a profissão docente. As alunas afirmaram unanimemente, acreditarem que o curso era baseado na formação prática e ao ingressar perceberam que a parte teórica predominava, mas inicialmente viam como aspecto positivo a relevância ao conteúdo teórico, pois isso contribuiu para quebrar o preconceito que havia com o curso. Porém enfatizaram que consideram importante o contato com a prática desde o início do curso e não somente durante os estágios supervisionados obrigatórios realizados a partir do quinto semestre do curso.

Em relação à profissão do pedagogo, como a viam ao ingressar no curso e como a compreendem hoje, algumas ressaltaram que entraram sem pensar como era o campo profissional, outras declararam que ao entrar sentiam preconceito o curso, mas aprenderam a gostar e hoje defendem. Ao mesmo tempo viam a possibilidade de ascensão financeira com a profissão, porém durante os estágios, as declarações e reclamações dos profissionais atuantes causaram grande desânimo, o que as desmotivaram diante à docência nos níveis iniciais de ensino, e em algumas impulsionando o desejo da docência no ensino superior.

No que se refere a segurança para atuação profissional, relataram que chegaram ao estágio com incertezas e insegurança.

Afirmaram, com exceção das alunas que já tinham contato com a prática da docência antes do curso de pedagogia, que não se sentem seguras para atuação prática. Sugerem a antecipação do contato prático e o oferecimento de mais oficinas e cursos que agregam novas experiências fora do ambiente acadêmico que possam ser utilizados na prática docente.

Das demais questões que emergiram durante o debate, as expectativas e percepções discentes indicam um sentimento de gratidão das alunas para com a instituição e equipe docente pelas oportunidades e possibilidades oferecidas e vividas; o grupo, em sua maioria, deixa claro que optaram pelo curso como oportunidade de uma formação de nível superior e no decorrer da graduação suas expectativas foram se modificando e passaram a ver a docência como uma possibilidade; e os desarranjos enfrentados por serem a primeira turma foram mínimos em relação aos ganhos.

Na perspectiva de Petry (2005, p. 41), acerca do debate da base teórica, a reestruturação da docência é enxergar o professor como intelectual transformador, que opera uma atividade intelectual e desenvolve um discurso que relacione a linguagem crítica à linguagem da possibilidade:

A questão intelectual é útil no sentido de que oferece base teórica para olhar a atividade do professor como forma de trabalho intelectual, contrário a sua definição em termos puramente técnicos. Deve se oferecer, também, tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores possam funcionar como profissionais.

A valorização do conhecimento prático em detrimento ao conhecimento epistemológico presente no discurso das alunas informantes, é frequente ao primeiro contato com a prática docente, assim como apontam Garrido e Lima (2005-2006, p. 06):

Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a

profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Perceber a docência como uma “possibilidade” para um curso de formação de pedagogos cujo eixo central está baseado na própria, assim como se refere o perfil pedagógico do curso, como descrito em seu PPC (2015), reforça os argumentos de Libâneo (2001), que trata a concepção do curso de Pedagogia, enquanto formador de professores, como reducionista. Antes de preocupar-se com a formação escolar “[...] ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo dos conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (2001, pg. 156). As práticas educativas são inerentes a sociedade, tal qual não existe sociedade sem práticas educativas. Para além das práticas escolares o curso de pedagogia diz respeito a imensa gama de práticas educativas, à medida que a educação ocorre ante as diversas modalidades em diversos lugares. A educação como prática humana e social, esculpe a nossa realidade individual e coletiva à medida que remodela o ser culturalmente, fisicamente e mentalmente.

Nesse contexto o curso de Pedagogia possibilita não só o a educação escolar como campo de trabalho, mas a inserção na condução de processos educativos, existente em várias áreas. Sobre tudo a formação universitária que obtiveram vai além do profissionalizar-se, significa desenvolver a capacidade de compreender e transformar a realidade, sendo a universidade lócus rigoroso de “construção de conceitos de dos métodos historicamente produzidos da liberdade, da criação, da produção do novo e da ética (...)” (COÊLHO 1996 *apud* BRZEZINSKI, 2008. p. 1142).

Defendemos no processo de formação do pedagogo a concepção de que a educação como aparelho transformador social, tenha agentes com premissas ideológicas e construção da práxis docente, corroborados por interesses sociais, políticos, culturais e econômicos fundamentados no domínio epistemológico, crítico e prático que compõem sua formação inicial e continuada. Possibilitando a formação de profissionais que exerçam a docência, atuando na realidade e interferindo nela, formando indivíduos operadores de mudanças por meio do conhecimento e da luta por direitos e contra as injustiças sociais que sofrem.

O QUE NOS REVELOU AS PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES DA REGIÃO DO IF GOIANO

Ao estabelecermos as expectativas e percepções discentes relativos à profissão do pedagogo e a carreira docente, partimos para construção do perfil e fragilidades dos profissionais atuantes na educação básica nas etapas da EI, EF I e EJA na região circunvizinha ao IF Goiano Campus Morrinhos. Selecionamos instituições públicas nos municípios de Morrinhos – GO e Caldas Novas – GO, que atuam nas referidas etapas de ensino, nas quais desenvolvemos entrevistas com os gestores. As entrevistas foram direcionadas aos gestores das instituições por serem voltadas ao quadro de profissionais docentes, analisando a condição dos profissionais atuantes em sala de aula. Em ambos os municípios foi utilizado o mesmo roteiro de entrevista.

As entrevistas objetivando os profissionais EI e EF I do município de Morrinhos – GO foram realizadas em uma instituição que atende crianças na pré-escola e no EF I. Na instituição, de acordo com o Gestor I da Escola A Morrinhos, todos os profissionais possuem formação docente, porém nem todos os regentes são pedagogos, a maioria dos profissionais atuantes possuem formação docente em outras licenciaturas específicas como: português, matemática, geografia e história. Já na EJA, os profissionais

atuantes em duas turmas multisseriadas são pedagogos, conforme Gestor II da Escola B Morrinhos (2017), “não há leigos em sala de aula e todos trabalham em sua área”. Nas duas instituições os docentes possuem acima de oito anos de efetivo exercício em sala de aula e muitos começaram e permanecem na mesma escola.

Identificamos nas afirmações dos Gestores I e II das Escolas A e B Morrinhos, que todos os docentes do EF de Morrinhos - GO fazem parte do quadro de funcionários efetivos do município, com exceção de alguns professores substitutos contratados em caráter emergencial. Em contrapartida, na EI flexibiliza-se entre professores e auxiliares de sala efetivos em regime estatutário, contratados em regime temporário e comissionados. Os contratos são por meio de processo seletivo regulamentado por edital oferecido pelo município, o qual exige-se ser graduado ou estar cursando curso de licenciatura.

Reconhecemos nas afirmações dos Gestores I e II das Escolas A e B Morrinhos, e na recepção aos graduandos na comunidade escolar durante os estágios, também o compromisso por parte do município em receber e contribuir para formação prática dos futuros professores, proporcionando a proximidade com a realidade escolar, permitindo a formação de profissionais reflexivos e críticos, por meio da investigação da prática, relacionando-a aos princípios teóricos. Essa valorização é concretizada no Plano Municipal de Educação – 2015/2025, no que se refere a concretização de políticas municipais para formação e valorização dos profissionais da educação básica, desenvolvendo como estratégia valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando o trabalho sistêmico de conexão entre a formação acadêmica dos/as graduandos/as e as demandas da educação básica. (MORRINHOS, 2015, p. 116)

Percebemos, ainda, uma grande expectativa nas asserções do Gestor II da Escola B Morrinhos, em relação a primeira turma concluinte do curso de Pedagogia oferecido pelo IF Goiano. O curso de Pedagogia tem tido, desde sua instituição no Campus Morrinhos – GO, grande participação na comunidade por meio

do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e dos estágios que são realizados nas escolas da comunidade. Essa relação direta entre o IF Goiano e a comunidade morrinhense pode ser percebida também nos outros cursos oferecidos, demonstrando que os fundamentos da Universidade têm se concretizado na Instituição: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (SEVERINO, 2007).

Considerando a realidade do município de Morrinhos – GO, em que muitos dos profissionais que atuam na EI e no EF I não possuem formação adequada para estes níveis de ensino, onde docentes de disciplinas específicas atuam como pedagogos, podemos apontar como justificativa para tal fato a oferta de cursos em licenciaturas em áreas específicas como História, Matemática, Geografia, Letras e Biologia, ofertados pela Universidade de Goiás – UEG, instituição já consolidada na região.

Assim como, no município de Morrinhos, Caldas Novas também possui uma padronização salarial para os professores efetivos, que se flexiona de acordo com a carga horária, estabelecendo pisos salariais municipais e planos de carreira para esses profissionais. Em Caldas Novas – GO, as entrevistas ocorreram com gestores nas três modalidades de ensino EI, EF I e EJA. Nas declarações dos três gestores, percebe-se a preocupação com a necessidade de um profissional com formação específica em Pedagogia atue nesses níveis de ensino.

Na Instituição de EI, Escola C Caldas Novas, que atende crianças da creche e pré- escola, o quadro com trinta e três profissionais de educação que atuam em sala se divide em: doze pedagogos e vinte e um profissionais de apoio a educação infantil, profissionais com formação em nível médio que auxiliam em sala de aula. Para cada turma de alunos há no mínimo um profissional habilitado em Pedagogia e pós-graduado em área afim. Nas afirmativas do Gestor III Escola C Caldas Novas, ao ingressar na instituição, todos já haviam atuado na educação básica. A instituição

possui profissionais efetivos em regime estatutário e em regime de contrato por tempo determinado, selecionados por processo seletivo lançado pela Secretaria de Educação Municipal e encaminhados a unidade.

Na unidade de EF I do município de Caldas Novas – GO investigada, Gestor IV Escola D Caldas Novas, fazem parte do quadro: dois professores em áreas específicas com formação em Letras e Educação Física e dez pedagogos regentes, em sua maioria pós-graduados. Devido a concurso público recente, no ano de 2014, para suprir a crescente demanda da EI e EF I, alguns profissionais entraram a pouco tempo na unidade, incluindo ao grupo um profissional iniciante na profissão. Nessa unidade todos os docentes são efetivos em regime estatutário, conforme informações cedidas em entrevista pelo Gestor IV Escola D Caldas Novas.

Na unidade escolar que oferece a EJA – alfabetização, o Gestor V Escola Caldas Novas, mensurou a quantidade de alunos entre oitenta e cem alunos, incluindo alunos de uma comunidade cigana situada no município, atendidos por cinco pedagogos, que desse grupo três possuem especialização para atuar na EJA, todos com experiência na educação básica e alguns descobrindo uma nova perspectiva na carreira atuando recentemente na EJA.

Das entrevistas nas unidades do município de Caldas Novas – GO, ressaltamos que em nenhum momento os gestores se referiram ao IF Goiano Campus Morrinhos como lócus de formação de professores. Nos cursos de licenciaturas oferecidos pelo Campus, Química e Pedagogia, estão matriculados vinte e um residentes no município de Caldas Novas – GO, entretanto esses não têm participação na comunidade escolar desse município. De acordo com o regulamento de estágio supervisionado do curso de Pedagogia (2016), os estágios devem ser realizados no município em que o Campus está situado.

Porém esse fator não impede a inserção de projetos em parceria com a comunidade escolar dos municípios circunvizinhos aos Campus. Algumas Instituições de Ensino Superior situadas em

Caldas Novas – GO oferecem o curso de licenciatura em Pedagogia e têm a comunidade escolar do município como objeto de investigação e campo para os estágios supervisionados obrigatórios. Contudo, percebemos nas falas das gestoras das unidades de ensino pesquisadas, poucas ações de relevância tem sido elaboradas na comunidade escolar por essas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que no período e turmas de 2013 a 2015, especificamente em algumas disciplinas, que a rotatividade de professores e falta de acompanhamento devido, fenômeno apontado como comum em cursos em implantação, conforme Oliveira e Carvalho (2016), influenciaram em modificações nas ementas e bibliografias, mesmo após adequações no PPC o fenômeno foi observado, evidenciando ainda ações desconectadas e sem o devido acompanhamento, o que decorre da relativa autonomia docente, sendo procedimento inadequado no que se refere a documentos do percurso formativo ou currículo prescrito.

Apesar disso, observamos que, predominantemente, há correspondência e correlação entre o que é proposto pela legislação, documentos de planejamento e registros formais relativos ao processo de construção do conhecimento, não causando prejuízos ao processo formativo do pedagogo. Não havendo brechas, ou conteúdos que fogem das determinações, que poderiam descaracterizar a formação do profissional proposto no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia analisado, assertiva referendada pelo Conceito 5 INEP/MEC.

Na construção da investigação até aqui realizada, foi possível compreender o pedagogo pretendido pelo IF Morrinhos é um profissional capaz de atuar em diversos campos relacionados aos mais variados contextos educativos, compreendendo desta forma tal ator do processo educacional, assim como nos traz Carneiro e Maciel (2008, p.3) como um profissional “enquanto agen-

te crítico e detentor de saberes gerais e específicos necessários à explicitação e organização dos processos educativos, atuando em espaços diversos, além da escola formal”.

Ao analisarmos os documentos prescritos e inerentes ao processo de construção do conhecimento disciplinar do pedagogo no IF Morrinhos, averiguamos que o plano de ensino e bibliografias, em princípio conceitualmente neutros, sofriam influências dos professores, que não são e nem deveriam ser agentes neutros durante os percursos formativos, a que ministravam as disciplinas, demonstrando que a orientação da disciplina era modificada a cada troca de professor, o que proporcionou conhecimentos e habilidades distintas em relação a mesma disciplina ministrada às turmas do curso de pedagogia analisadas.

Por fim, destacamos que as lacunas encontradas, não descharacterizam a formação do pedagogo, não se distanciando do determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia (2006), havendo o comprometimento com a qualidade social da educação e atendendo os aspectos destacados em seus princípios.

Evidenciamos no discurso das formandas que o curso de Pedagogia do IF Goiano *Campus Morrinhos* lhes trouxe novas possibilidades, não somente baseadas no conhecimento adquirido, mas a cima de tudo na mudança de perspectiva na carreira profissional. Percebemos a dimensão pessoal e profissional quanto as expectativas em ter uma formação acadêmica, interpostas e solidificadas no processo de construção da identidade profissional, na emoção expressiva e novas perspectivas na trajetória final de formação destas.

Apontamos nas asserções das alunas durante o grupo focal, a aprendizagem epistemológica em detrimento da prática, relegada a segunda metade do curso de pedagogia, aspecto presente também em outras licenciaturas. As alunas trazem também a possibilidade de inserção de experiências práticas já na fase inicial do curso, o que ocasionaria o debate da realidade da docência na educação

básica em sala de aula, oportunizando a apreensão dos conteúdos epistemológicos relacionados com a prática, desenvolvendo novas metodologias e proporcionando uma formação crítico-reflexiva baseada na consistência do saber teórico e conteudista, assim como na prática pedagógica.

As incertezas e inseguranças ao enfrentar os primeiros desafios na sala de aula acerca as questões didáticas, psicológicas e sociais, existentes no processo de ensino-aprendizagem, serão sanadas no próprio cotidiano da sala de aula, no exercício profissional da docência. Para o discurso negativo em relação à educação básica, articulado pelos profissionais atuantes, salientamos a importância e necessidade da formação continuada para resolução dos conflitos e a viabilização de projetos de valorização docente.

Observamos no contato com as escolas, a instauração de uma cultura que percebe a importância do profissional com formação em pedagogia, como apto a conduzir o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças nos níveis iniciais de ensino. Os municípios estão se adequando as demandas sociais lançando concursos públicos com grande número de vagas para licenciatura em pedagogia, que buscam atender principalmente, a EI e EF I. Porém é grande o número de profissionais sem formação atuando na EI, ao passo que muitas turmas não possuem pedagogos ou apenas um profissional habilitado em sala. E ainda ressaltamos a presença de profissionais com formações em disciplinas específicas que atuam como pedagogos no EF I.

Ressaltamos também a importância de viabilização de projetos de extensão, além da atuais atividades de Estágio Curricular Supervisionado, hoje restritos ao município de Morrinhos, mesmo que a origem de boa parte do corpo discente seja de municípios vizinhos, de tal forma que tais iniciativas possam concretizar uma profícua e harmônica relação de cooperação e ajuda mútua entre o IF Goiano *Campus* Morrinhos e a comunidade escolar da região que o abrange não somente da comunidade que o recebe.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, H. B. Grupo de foco: notas de aula e contribuições NDE. Goiânia. Faculdade Padrão. 2011

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC/CNE, 2015.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade* [online]. 2008. vol.29, n.105, pp.1139-1166. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 de junho de 2017.

_____. Pedagogo: Delineando identidade (s). *Revista UFG*, 13, 10, Jul, 2011.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; MACIEL, Maria José Camelo. *Pedagogia e Pedagogos em diferentes espaços: interdisciplinaridade pedagógica*. 2013. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cad=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjPyLO3vOzOAhV-Jh5AKHQ-RAQsQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fendipe.pro>.

br%2Fanteriores%2F13%2Fpaineis%2Fpaineis_autor%2FT585-3.doc&usg=AFQjCNETc1eS9Y7kncFLWblf8-L3j2RrCA&sig2=FzmA-4gPvyQYKM17yzWuf_Q&bvm=bv.131669213,d.Y2I Acessado em: 01/08/2016

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

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. *Projeto Pedagógico do Curso Pedagogia*. Morrinhos, agosto de 2012.

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educação em revista* [online]. 2001, n.17, pp.153-176. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602001000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 de junho de 2017.

MORRINHOS. Plano Municipal de Educação (2015-2025). 2015.

NEVES, I. de S. V. Planejamento educacional no percurso formativo. *Revista Docência do Ensino Superior*. v. 2, 2012.

OLIVEIRA, K. A.; CARVALHO, M. A. Perfil docente e fatores condicionantes à formação do pedagogo: Primeiras aproximações. In: II Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação - ELPED, 2016, Urutaí – GO. *Anais do II Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação*. ISSN: 2447-8792. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/search/authors/view?firstName=K%C3%A1tia&middleName=Alves&lastName=Oliveira&affiliation=Instituto%20Federal%20Goi%20ano&country=BR> Acessado em: 24 de julho de 2016

PETRY, S. R. *Formação de professores: a pedagogia e suas contribuições*. Goiânia: UCG, 2005

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*. v.1 3. n. 3 e 4. pp.5-24. 2005/2006

SACRISTÁN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000. SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. et al. *Licenciatura em Pedagogia: Realidades, Incertezas, Utopias*. Campinas: PAPIRUS, 1997.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUBJETIVIDADE DA ALFABETIZAÇÃO

Márcia Regina Feitosa Santos¹; Joana Corrêa Goulart²

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objeto de estudo a alfabetização das crianças. Trata-se da alfabetização da criança e os vários fatores que podem interferir na aprendizagem. Com objetivo de discutir sobre a importância dos contos de fadas para trabalhar com a alfabetização; Discutir sobre a formação continuada dos professores, para a devida sistematização da aprendizagem e práticas de ensino e para elaboração de ações de novos conceitos para a solução de problemas detectados sobre a alfabetização; Analisar e discutir sobre a contação de histórias que já deixou de ser apenas dever dos pais, estando incluída no cotidiano escolar desde a pré-escola. Será discutida a função da literatura infantil, visto que a criança vive um mundo imaginário. É uma pesquisa bibliográfica exploratória, visto que pretende apresentar uma ideia da realidade vivida pela educação atualmente. Apresenta-se o conto de fadas como nova forma de trabalhar o processo ensino aprendizagem

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da UEG Quirinópolis

2 Docente da UEG Quirinópolis

na sala de aula. A realidade das instituições educativas atualmente é complexa por isso exige dos professores a tarefa de pensar sobre como ensinar a ler e escrever a partir desse contexto. A formação continuada pode ser a estratégia para auxiliar o professor no diagnóstico da capacidade e conhecimento prévios dos alunos. Essa formação possibilita uma sistematização da aprendizagem e práticas de ensino para elaboração de ações de novos conceitos para a solução de problemas detectados em relação a alfabetização das crianças. Sabe-se que os contos de fada e as literaturas infantis são ferramentas importantes no processo de apresentação dos sinais gráficos que começam a fazer a criança a querer interpretar e entender as palavras a sua volta e importante que o professor mostre para as crianças nas Bibliotecas a grande variedade de histórias e contos que ela pode encontrar nos livros que mais lhe agrada.

Alfabetização é uma importante pilastra do conhecimento nas primeiras séries do ensino fundamental e a partir dela que se inicia a ação de ensinar a criança a ler, escrever, formar um indivíduo crítico, consciente e atuante na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB 9394/96) “determinou que, a partir de 1996, o educação básica e obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2013) englobando pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Debates sobre a questão de alfabetização vêm ganhando corpo em função das contradições que permeiam o ensino fundamental, quando se fala em melhorar a mediação professor alfabetizador/aluno subentende-se que a escolas não estão cumprindo o seu papel, de alfabetizar, preparar cidadãos pensantes e críticos. Nesta abordagem faz-se uma discussão em torno da Educação Infantil e sua subjetividade para alfabetização englobando os problemas cognitivos, sociais e econômicos.

Ao auxiliar no ensino/aprendizagem da alfabetização, vamos ao encontro com a literatura infantil que acompanha a criança desde seu nascimento, com o propósito de conduzir a um mundo imaginário que o levara a sentir necessidade de aprender a ler e

escrever, outra opção de estudo é os gêneros textuais com ênfase no conto de fadas.

O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012) propõe uma perspectiva de aprendizagem entre os eixos temáticos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, e destaca o uso da linguagem por meio das práticas de oralidade (fala e escuta), prática de leitura, prática de escrita e prática de análise da língua, contemplando a apropriação de saberes e de construção de conhecimentos.

ALFABETIZAÇÃO: AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Para chegar-se à fase da alfabetização existem vários fatores que são essenciais para o desenvolvimento intelectual e moral da criança até sua adolescência, assim a cognição é o ato ou processo de aquisição de conhecimento, que se dá através da percepção de diferentes atividades da mente humana como o raciocínio, conhecimento, atenção, imaginação, entre outras. E faz parte do indivíduo desde o seu nascimento com o meio que se relaciona e a sociedade como mencionado por Stoltz (2011).

[...] Isso significa que não há inteligência inata, mas que ela é construída a partir da interação. O construtivismo piagetiano explica a passagem de um nível de menor conhecimento para um maior conhecimento. É preciso entender que, ao mesmo tempo em que o sujeito constrói o objeto, constrói a si mesmo como sujeito. E tudo isso por meio de sua ação interativa com o meio em que vive (p.17).

Diferentes teorias orientam o aprendizado de uma criança: Assim, para o construtivismo a criança constrói o conhecimento e escolhe o aprendizado e a partir do que já tem geneticamente continua a aprender com o mundo, o conhecimento resulta da interação da pessoa com o objeto do conhecimento. Para o Interacionista o meio é responsável pelo indivíduo o organismo humano nasce

com a capacidade de desenvolver funções psicológicas e com essas funções são capazes de aprender e se desenvolver. São referenciais teóricos inseridos para formação de professores que nem sempre sabem se ajudam ou atrapalham na alfabetização, sendo que essas teorias não respondem o porquê do fracasso escolar, conforme Carvalho (2009) relata que:

As teorias educacionais e os métodos de alfabetização, ensinados nos cursos normais e nas faculdades de educação, nem sempre respondem – nem se propõem a responder – às questões cruciais da prática. O senso comum das professoras e a necessidade imediata de resolver os problemas do cotidiano levam-nas a desconfiar da palavra dos teóricos e a valorizar a experiência de ensino. Mas quem ainda não a tem, faz o quê? (p.17).

Algumas crianças por falta de uma unidade de ensino próxima a sua casa, ou morarem no campo, dentre outros percalços, podem ter dificuldades de aprendizagem. Moll (2009), explica que “A “fome do dia” pode levar a criança a desinteressar-se pelo processo de aprendizagem da sala de aula.” (p.43). Por tanto esta fome que pode vir acompanhada do déficit na capacidade cognitiva, ou como resultado da distribuição desigual dos bens econômicos sociais. Os pais que não conseguem matrícula no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) ou pré-escola, que recebem crianças de zero a 5 cinco anos e 11 onze meses onde os educadores promovem a convivência e o relacionamento com outras crianças desde o primeiro ano de vida como forma de uma educação integral a criança passa a ter atividades educativas de boa qualidade, garantindo seus direitos, contribuindo com responsabilidade na formação do indivíduo, principalmente promovendo a inserção da criança com as primeiras etapas da cognição e com a aquisição dos primeiros códigos de leitura e escrita.

A alfabetização pra a criança pode ser vista de forma simples ou conturbada se a mesma não conseguir êxito no aprendizado

e, vários fatores pode atrapalhar a aprendizagem. Ferreiro (2004) explica que “Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget colocou no âmago de sua teoria” (p.22).

A realidade atual é complexa por isso exige dos professores a tarefa de pensar sobre como ensinar a ler e escrever a partir desse contexto. A formação continuada pode ser a estratégia. Porém o planejamento serve para auxiliar no diagnóstico da capacidade e conhecimento prévios do aluno. Essa formação possibilita uma sistematização da aprendizagem e práticas de ensino para elaboração de ações de novos conceitos para a solução de problemas detectados.

Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara De Educação Básica (MEC) (1998) em seu portal tem a seguinte informação para a matrícula no ensino fundamental no art. 8º “§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes”. E ainda de acordo com as normas do MEC (1998) “§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola)”. Mais conhecidas como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) a regra vale tanto para escolas públicas como para a rede privada.

Então já no 1º ano do ensino fundamental algumas crianças não conseguem acompanhar a turma, precisando de uma intervenção da escola, dos pais e da professora responsável pela alfabetização, que juntos chegarão a um consenso, se deverá ocorrer a intervenção durante uma hora no mesmo período de aula, contra turno ou pelo professor alfabetizador nos intervalos de suas aulas. Essa intervenção poderá ser feita com ajuda de jogos educativos e atividades lúdicas como dominó de palavras, gravuras, palavras, lista de palavras

e jogo da memória. O professor terá que se dedicar a ensinar essa criança estimulando-a para que a mesma não se sinta excluída de seus colegas na hora da leitura e escrita na sala de sala.

A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO.

Quando o educador escolhe um material didático para dar continuidade à alfabetização, ele tem a necessidade de conhecer ou estar de acordo com o Currículo na Educação Infantil, “[...] conceituamos currículo na Educação Infantil como um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionadas aos saberes e conhecimentos, intencionalmente selecionadas e organizadas pelos profissionais de uma IEI” (BRASIL, 1998, p. 76), para isso faz se necessário seguir as propostas pedagógicas.

Geralmente toda criança gosta de uma história e a contação de histórias já deixou de ser apenas dever dos pais, estando incluída no cotidiano escolar desde o CEMEI. A escola tem o papel principal de formar leitores e não apenas ensinar a ler e escrever más sim leva-los a descobrirem, Para que se lê? Como se lê? Mesmo nessa era digital de transformações da sociedade, especificamente depois da década de 80, os livros ainda tem espaço no âmbito do conhecimento escolar e, Coelho (200) explica essa nova geração.

Embora vivamos em plena *era da imagem e do som*, o livro continua a ser o instrumento ideal no processo educativo (ou pelo menos, deveria ser...). Note que não há meio de comunicação de massa *eficaz* que não tenha, como fundamento, um texto, isto é, uma rede de ideias que só as palavras podem expressar. Sem palavra que a *nomeie*, não há imagem que se *comunique* com a eficácia; pois, sem corresponder a uma *representação mental/verbal* na mente do espectador, a imagem não significa nada (p.10,11).

Nesse pensamento, é essencial que a criança comece logo na infância o vínculo com o mundo da literatura e para que seja de forma correta essa iniciação do aluno, o professor tem necessidade de conhecer as varias obras da literatura infantil. Ele deve inserir em sua programação curricular a visita da biblioteca escolar com seus alunos, “Nessa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, [...]” (COELHO, 2000, p.16).

Por meio da literatura infantil a criança vive um mundo imaginário onde sorri, chora, se alegra, se entristece e participa de cada detalhe de uma história, por meio da imaginação a criança brinca, se diverte, aprende novas palavras, brincadeiras, cantiga de roda, descobre as emoções, desenvolve a aprendizagem, aprende contar e recontar histórias e logo estimula a vontade de saber a ler e a escrever novas histórias conforme Coelho (2000) esclarece.

Expandem-se cada vez mais a ideia de que a literatura (narrativas, estórias, poesia) atua em seus leitores como uma espécie de “ponte” entre a sua experiência individual e o mundo de experiências contido no livro, mundo que, ao ser vivenciado pelo leitor, passa a integrar sua particular experiência de vida e oferece-lhe de maneira subliminar (inconscientemente) ou explícita, não só sugestões de conduta ou de valores (emocionais, éticos, existenciais, etc.), mas também um sentido maior para sua vida real (p.154).

A criança do ensino fundamental, no entanto deveria reconhecer com facilidade, os signos do alfabeto e entender a formação de sílabas compreendendo a leitura, porém se a mesma não tem aquisição dos signos, é necessário que o professor seja o narrador de livros e trabalhe com a criança como agente estimulador até que ela consiga decodificar os sinais gráficos, que influenciará também a escrita.

Para Abramovich (1997), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (p. 16). Assim, para contar histórias, o educador narrador precisa conhecer as crianças, escolher com critério os livros que conduziria o educando ao conhecimento.

Contar história não é apenas ler um livro, mas tornar-se parte do enredo, da trama, que envolve o narrador e os ouvintes em seu redor. Contar história deve ser por meio da expressão mágica muito conhecida “Era uma vez...” como início ser criativo e mudar o som da voz a cada personagem, prender a criança com suspense e emoção, conceituou Abramovich (1997), “[...] Que saiba dar pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo” (p. 21).

Essa estratégia de leitura impulsionará a criança para a vontade de ler seus próprios livros. A professora deve aproveitar o momento final da leitura para questionar sobre a interpretação oral do texto, práticas de oralidade, prática de leitura, prática de escrita e prática de análise da língua. Assim, descobrir das crianças se gostaram da história, se sentem vontade de ouvi-la novamente, desafia-los a criticar e analisar um livro. Então de acordo com Abramovich (1997).

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo o potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo (p. 143).

A partir desse contexto, a literatura infantil destinada aos pequenos leitores na idade de alfabetização apresentam algumas características: os livros devem conter imagens que predominam o texto, linguagens simples, cotidianas, frases curtas, figuras de linguagens como a onomatopeia, personagens simbólicos ou reais, o mundo da fantasia e do real. Dessa forma, por meio do desenho, pinturas, narrativas em imagens uma história sem texto, desafia o olhar e a atenção do leitor para decodificação da leitura.

No decorrer do tempo, à aquisição da leitura e da escrita esta cada dia mais próxima do indivíduo e a partir desse raciocínio, “À medida que a criança evolui na leitura, vão-se reduzindo as ilustrações em favor do texto, cujas letras também diminuem até o formato e o tamanho normais, o mesmo acontecendo com o próprio livro.” (CUNHA, 1989, p. 75). Neste momento de aprendizagem, precisa-se incentiva-las a ler livros com o mínimo de gravuras e ter cuidado para não subestimar sua inteligência para sua capacidade de leitura.

GÊNERO TEXTUAL: O CONTO DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O gênero textual é uma proposta do PCN de Língua Portuguesa que elege “o texto como unidade de ensino” (BRASIL, 1997) assim como instrumento de ensino e aprendizagem, isto requer uma nova atitude do educador posicionando-o como pesquisador ampliando seus conhecimentos desta forma aprimorando o planejamento e desenvolvimento das novas propostas de atividades, em incluir textos nas aulas de Língua Portuguesa e trabalhar com a diversidade textual na sala de aula, agregando os gêneros textuais específicos. Em consonância com Köche e Marinello (2015) que explicam:

O ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais permite ao aluno dominar progressivamente um número cada vez maior de recursos linguísticos. Com isso, ele terá condições de adaptar o

texto a ser produzido, especialmente sua estrutura, seu conteúdo e sua linguagem, ao possível interlocutor e à situação comunicativa em que esta inserido. A exploração dos gêneros em sala de aula traz benefícios para o aprendiz, pois é uma significativa oportunidade de se trabalhar com a linguagem nos seus mais diferentes usos do cotidiano (p. 7).

Nesse aspecto o ensino da produção textual adquire uma nova perspectiva, o PCNs (1997) esclarece que texto é o resultado da ação discursiva oral ou escrita, que relaciona coesão e coerência, formando a textualidade, esse conjunto de características que fazem do texto considerado correto e não um amontoado de palavras e frases. Ainda de acordo com o PCNs de Língua Portuguesa:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (p.26).

O gênero textual são produtos da cultura estipulada por uma sociedade, constituídos por elementos, estilos e formas particulares, apresentando funções sociais específicas, são modelos comunicativos permitindo a assimilação social. “Os gêneros são determinados historicamente. As intensões comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (PCN, 1997).

Compreende-se que cada um dos gêneros possuem características diferentes o que exige adaptação de seu ensino, relacionando objetivos sociais da comunicação oral e a escrita. Pode-se

determina-lo de acordo com o enunciado “era uma vez” uma frase que remete aos interlocutores reconhecer que a história se refere a um conto ou conto de fadas, assim facilita reconhecer o gênero.

A partir desse dialogo temos o conto de fadas como sujeito das novas formas da didática na sala de aula, tem a finalidade de reformular o aprender e nessa perspectiva tem a incumbência de prender sua atenção, despertar a curiosidade dos fatos, estimular a imaginação, aflorar as emoções, adquirir conhecimentos cognitivos, resolver problemas pessoais e ser confiante em suas decisões. O conto de fadas se torna um aliado do educador no inicio do ensino fundamental, não só para representar a literatura, mas, para incentivar a criança a se conhecer, e desenvolver sua personalidade.

Por ser uma narrativa que segue gerações em gerações, os contos surgiram para encantar o publico adulto. As histórias narradas não tinha nada haver com fadas, os temas eram impróprios para crianças contemplando a infidelidade e violência. E com o surgimento do sentimento de infância se vê necessário à literatura infantil contribuir para uma nova era de contos de fadas, sendo as histórias adaptadas aos leitores infantis.

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, etc.) A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo – se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinitivamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo, (AGUIAR *apud* ABRAMOVICH, 1997, p.120).

Embora o surgimento deste gênero textual perca-se no tempo, convém ressaltar que apesar de ser antigo, mantém-se atual mesmo diante das tecnologias existentes e tem uma presença marcante no universo infantil. Os contos de fadas originaram-se dos contos maravilhosos os quais pertenciam a uma das categorias dos contos populares. Uma característica interessante é o caráter universal dos contos de fadas o que explica as inúmeras versões espalhadas pelos vários continentes. Desse modo Abramovich (1997) informa.

Os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, foram estudiosos, pesquisadores, que em 1800 viajaram por toda a Alemanha conversando com o povo, levantando suas lendas e

sua linguagem e recolhendo um farto material oral que transcreviam à noite... Não pretendiam escrever para crianças, tanto que seu primeiro livro não se destinava a elas... Só em 1815 Wilhelm mostrou alguma preocupação de estilo, usando seu material fantástico de forma sensível e conservando a ingenuidade popular, a fantasia, e o poético ao escrevê-lo (p. 123).

Os contos desses autores misturam criação popular com imaginação de escritor transformadas em grandes obras-primas, conforme Cademartori esclarece, “No século XVII, o francês Charles Perrault, (Cinderela, Chapeuzinho vermelho), coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil.” (CALDEMARTORI, 1995, p. 33). Entre outros contos consagrados neste sentido Caldemartori, (1995) se tem a menção os irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), como também de grande referência, o autor Hans Christian Andersen, (O patinho feio), outro clássico do conto de fadas, já no século XIX.

O texto narrativo estará caracterizado como conto de fada no momento que sua história pertencer a um mundo fantástico apresentando personagens imaginários que possa ou não contar com a presença de fadas, mas utilizam de magia e encantamento, se defronte a uma série de conflitos onde o herói ou heroína busca vencer os possíveis obstáculos, chegando ao desfecho final de sonho realizado e triunfante final feliz e Coelho (2000) afirma sobre, "[...] Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; sofrem metamorfoses contínuas; defronta-se com forças do Bem e do Mal; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc." (p. 172).

Essas características do gênero textual contos de fada pode ser trabalhada na sala de aula, por ser rica em acontecimentos, melhorando as produções textuais, assim como sua estrutura que defrontam o protagonista do bem contra o mal e levando a criança ao desfecho de um conflito:

Nos contos de fadas, os conflitos apresentados são universais: a luta do bem contra o mal, o pobre e o rico, a alegria e a tristeza, a luz e as trevas. É através das histórias que a criança tem o primeiro contato com os valores de justiça, amor, agradecimento, heroísmo – além é claro, da ganância, avareza, ciúme, inveja e covardia, que afinal também fazem parte da vida. (ABRAMOVICH, 2015, s.p.)

A escola precisa utilizar com mais frequência o gênero textual conto de fadas nas aulas de língua portuguesa para auxiliar na aprendizagem contribuindo para a prática da leitura e escrita, facilitando a didática contribuindo especialmente para a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil na escola, os gêneros textuais e os contos de fada na educação são extremamente importantes para despertar a curiosidade nas crianças sobre os livros, a querer entender o que está escrito e a entrar em um mundo de fantasia, magia e aventura onde começa a entender noções de justiça de bem e mal e deste modo iniciar sua alfabetização.

O modo para alfabetização das crianças relatado no texto acima demonstra a importância dos gêneros textuais e da literatura infantil como ferramentas de apoio para iniciar o aprendizado das crianças na escola e que o conhecimento deve ser construído aos poucos com exemplos práticos e contínuos e que problemas sociais como fome e falta de estrutura familiar podem interferir neste processo de aprendizagem.

Neste contexto social o professor é muito importante, pois iniciara a criança a construir este aprendizado, respeitando as diferenças de aprendizagem de cada aluno e cabe não só aos pais contarem histórias para as crianças e necessário que se faça também nas escolas e que se escolha bons livros com bastantes gravuras, letras grandes de fácil compreensão no início e que ao contar estas histórias mude-se a voz, faça sons de animais e barulhos de modo que a criança se interesse pelo conto.

Os contos de fada e as literaturas infantis são ferramentas importantes no processo de apresentação dos sinais gráficos que começam a fazer a criança a querer interpretar e entender as palavras a sua volta e importante que o professor mostre para as crianças nas Bibliotecas a grande variedade de histórias e contos que ela pode encontrar nos livros que mais lhe agrada. Depois que a criança passa a se interessar mais pelas histórias, o professor pode neste momento utilizar livros com menos gravuras e letras menores para acostumar a criança a imaginar as situações e também a pensar em novas histórias com novos finais.

Observa-se também que uma história bem contada faz com que a criança pense, observe, discorde e questione querendo

do saber mais, características importantes para um bom leitor e que possa mudar sua opinião e a diferenciar o mundo imaginário do que é real.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices* – São Paulo. Scipione, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013.

BRASIL, MEC. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa . MEC: Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. 1997.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 1ª reimpressão. São Paulo. Brasiliense, 1995.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6.ed.- Petrópolis, RJ.Vozes, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática* – 1. ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida* – São Paulo. Ed. Peirópolis, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo. Ática, 1989.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*: (tradução Sara Cunha Lima, Mariza do Nascimento Paro). – 15. ed. – São Paulo. Cortez, 2004.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. *Gêneros textuais*: práticas de leitura escrita e análise linguística. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização Possível*: reinventando o ensinar e o aprender - Porto alegre. Ed. Mediação, 2009. 8º edição.

STOLTZ, Tania. *As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar*. – 3ed. rev.ampi.-Curitiba. Ibpex, 2011. – (Série Fundamentos da Educação).

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR

Luciana Santos Andrade Costa¹; Ana Rogéria de Aguiar²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as práticas de letramento na Educação Infantil analisando as práticas educativas realizadas com crianças de 5 anos em um Centro de Educação Infantil do município de Goiânia. Para desenvolver a pesquisa optamos pelo método materialista histórico dialético que possibilitou compreender e analisar as ações educativas e pedagógicas propostas no agrupamento de Educação Infantil assim como os dados construídos considerando as categorias: mediação e totalidade. Esta pesquisa se vinculou ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos e ao Curso de Especialização em Educação Infantil - PPGE/FE/UFG e se desenvolveu durante o curso de Especialização em Educação In-

1 Prof.^a da Rede Municipal de Goiânia. Especialista em Educação Infantil pela FE/UFG.lucianas_andrade@hotmail.com

2 Prof.^a do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC/UFG/FE.ana-rogeria@hotmail.com

fantil. O estudo aborda o letramento como destaque nas discussões acadêmicas e nas instituições de ensino, o que é evidenciado pelas publicações acerca da temática. No campo da Educação Infantil os estudos e pesquisas sobre processo de letramento, contribuíram para compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita. Consideramos que a linguagem escrita tornou-se fundamental para o processo de socialização. Sendo assim apresentamos relatos de uma professora acerca do tema utilizando como suporte teórico os autores, Bakhtin (1997) e Vygotsky (2008), pois estes estudaram a linguagem com princípio para a interação social e fundamentaram-se na concepção da criança como produtora de cultura e sujeito de direitos. Concluiu-se que na prática o letramento se consolida a partir das medições do professor, das brincadeiras e das interações das crianças com seus pares, sendo assim é necessário possibilitar ações pedagógicas diferenciadas.

O presente artigo discute o letramento Educação Infantil, tendo como suporte teórico autores que concebem a linguagem como elemento de constituição da subjetividade da criança sendo eles Bakhtin (1997) e Vigotski (2008) dentre outros que tratam a temática com a mesma perspectiva. Tais estudiosos enfocam o princípio da interação social que se fundamenta na concepção da criança como produtora de cultura e sujeito de direitos. Os autores enfatizam o homem como ser social, ou seja, compreendem que a formação do sujeito ocorre a partir de suas experiências sociais.

Tal embasamento teórico reitera a valorização do processo de aprendizagem e desenvolvimento, e não seu resultado final, isto é, prioriza o percurso de mudanças que caracteriza este processo. Neste sentido, abordaremos o letramento, refletindo sobre as diferentes concepções e sobre as possibilidades de ampliação e de transformação da prática pedagógica. Nosso objetivo com este estudo foi contribuir para a busca de um novo olhar do professor acerca da mediação do letramento para as crianças na Educação Infantil.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE PESQUISA

No campo da Educação Infantil os estudos e pesquisas sobre o letramento, contribuíram para compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita. Consideramos que a linguagem escrita tornou-se fundamental para o processo de socialização da criança. Entretanto, o entendimento do que significa leitura e escrita se restringiu, durante muito tempo, ao simples domínio de código alfabético ou da decodificação do nosso sistema linguístico.

O surgimento do termo letramento possibilitou uma compreensão ampliada sobre o código escrito trazendo contribuições significativas, por provocar, de modos diversos, a reflexão sobre a entrada das crianças no mundo da cultura escrita. Tal reflexão se destaca principalmente por considerar que o conhecimento do (signos) código alfabético da escrita e das relações entre fonemas e grafemas é insuficiente para a compreensão da linguagem enquanto elemento constitutivo do sujeito.

Na Educação Infantil, levando-se em consideração suas especificidades e finalidades, busca-se a compreensão sobre a concepção de linguagem escrita. Na prática o trabalho de letrar ainda está muito próximo ao de alfabetizar e foi devido ao fato de ter atuado como professora do 1º ano do Ensino Fundamental (antiga alfabetização) durante dezessete anos e posteriormente em uma sala de crianças de cinco anos da Educação Infantil, da qual a atividade centra-se no letramento, que me proporcionou uma nova percepção sobre a importância desse trabalho, mas ao mesmo tempo surgiram dúvidas sobre como mediar o contato com a leitura e escrita na Educação Infantil sem escolarizar?

Estas dúvidas se evidenciaram no início e durante o Curso de Especialização em Educação Infantil proposto pelo NEPIEC na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás. Durante o percurso foi possível refletir sobre a minha prática docente. Através dos estudos e das leituras percebi (ainda percebo)

o quanto minha prática e minha experiência estão vinculadas a uma concepção de um ensino que visa preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Diante dos estudos e das leituras, no Curso de Especialização em Educação Infantil, foi possível compreender a infância como fase da vida e de experiência de cultura e as crianças como produtoras e sujeitos de cultura. Tal entendimento sobre o que é o ser criança possibilitou-me a refletir sobre as crianças que trabalho no meu agrupamento, permitindo “observar” minha prática pedagógica e tal reflexão levou-me analisar as práticas de letramento no agrupamento em forma de pesquisa ação.

Assim, na disciplina de Análise Crítica da Prática Pedagógica propus a reflexão sobre como as professoras de Educação Infantil apreenderam as orientações teóricas da produção bibliográfica sobre letramento e como essa compreensão se materializava nas práticas de letramento em sala de aula. Durante as aulas de orientação a professora Ana Rogéria de Aguiar do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC/UFG/FE colaborou com orientações, questionamentos inferências para a realização da pesquisa e para a escrita deste trabalho de conclusão do curso.

Para realizar o trabalho tornou-se necessário um estudo que ampliasse o conhecimento acerca do processo de constituição da linguagem. Para produzir esse estudo optamos pela metodologia de investigação que se desenvolveu através leituras bibliográficas, leitura de textos, artigos e livros referentes ao tema. E assim, através do estudo de caso por meio de análise/observação da prática da professora do agrupamento nos propusemos Para subsidiar nosso estudo utilizamos as seguintes referências: Bakhtin (1997) e Vigotski (2007).

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A instituição de Educação Infantil pesquisada foi o Centro de Educação Infantil Maria Genoveva e está localizada em um bairro de classe mediana de Goiânia. O Centro de Educação possui aproximadamente 118 crianças atendidas com a faixa etária a partir de um ano até cinco anos e onze meses. São sete salas, quatorze professoras (matutino e vespertino), vinte auxiliares educativas³ no total, funcionando nos turnos matutino e vespertino. O horário de atendimento da instituição é de sete horas até às dezessete horas e trinta minutos. As Crianças, em sua maioria⁴, são residentes de bairro adjacentes, sendo uma pequena parte de bairros periféricos. As famílias responsáveis são em grande parte⁵ de trabalhadores assalariados, com longas jornadas de trabalho.

A instituição está estruturada para o atendimento de sete agrupamentos que foram organizados de acordo com o Estudo de Rede da Secretaria Municipal de Educação, realizado pelo departamento de Administração Escolar no final do ano 2014. As 118 crianças estão agrupadas da seguinte forma: Agrupamento B1 -18 crianças de 06 meses a 01 e onze meses; Agrupamento B2 -18 crianças de 06 meses a 01 e onze meses; Agrupamento C -15 crianças de 2 a 02 anos de 11 meses; Agrupamento D - 15 crianças de 3 anos a 03 anos e 11 meses;

3 Auxilia os professores nas atividades executadas nos Centros Municipais de Educação Infantil, promovendo ações que objetivem o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade, responsabilizando-se pelo descanso, higienização das crianças e utensílios de uso comum, bem como pelo recebimento e entrega das crianças aos pais ou responsáveis e, auxilia outros profissionais no desenvolvimento de programas e atividades socioeducativas em outras unidades do Município.

4 Dados obtidos pela coordenação pedagógica para o Projeto Político pedagógico - um documento fundamental para o planejamento e o acompanhamento das atividades de uma instituição de ensino.

5 De acordo com os dados obtidos pela coordenação pedagógica para o Projeto Político Pedagógico- um documento fundamental para o planejamento e o acompanhamento das atividades de uma instituição de ensino.

Agrupamento DE -15 crianças de 3 e 4 anos; Agrupamento EF -20 crianças de 04 e 05 anos e 11 meses e Agrupamento F - 20 crianças de 05 anos e 11 meses.

Quanto à estrutura física a instituição tem um pátio interno, espaço de convivência aberto que é utilizado para realização dos momentos coletivos, das apresentações culturais, das reuniões, das comemorações e das brincadeiras. Nesse mesmo espaço, são divulgados informativos escritos relativos ao desenvolvimento dos projetos de trabalho, com exposições de atividades das crianças, cartazes.

O refeitório é um espaço amplo, fechado, mas bem ventilado que, além de servir quatro refeições é também utilizado para diversas atividades de socialização e integração das crianças, bem como para reuniões com os profissionais e reuniões com os pais, comemoração dos aniversariantes do mês, atividades culturais, etc.

O banheiro das crianças tem entrada pelo refeitório, onde meninas separadamente dos meninos se vestem após o banho, auxiliados pelos educadores e têm a privacidade respeitada. Possui três chuveiros, três vasos sanitários e três pias na altura das crianças, tanto no banheiro das meninas como no dos meninos.

Quanto ao quadro funcional, no ano de 2015 era composto por 16 professoras regentes efetivas e 18 profissionais na função de auxiliares de atividades educativas, sendo todas em regime de contrato especiais. Uma profissional Auxiliar de secretaria - contrato e 01 Merendeira, e 01 Porteiro Servente em contrato temporário.

São 21 crianças matriculadas no agrupamento “F” e uma criança ouvinte (filha de uma funcionária) todas com cinco anos completos e muitas dessas crianças frequentam o CEI desde bebês. Após leitura dos dossiês pudemos perceber que as crianças, um número significativo, são oriundas de famílias de classe média, sendo que três são de famílias carentes. A configuração familiar é composta pela presença do pai e da mãe e três crianças têm pais que moram separados.

A sala do agrupamento F dispõe de um armário que é utilizado para guardar diversos materiais como: cola, tesouras, tintas,

pinceis, material de uso coletivo xampu, sabonetes, há uma mesa maior onde colocam -se as agendas e caderno de anotações/comunicações entre as professoras, seis jogos de mesinhas pequenas com quatro cadeiras cada, 20 ganchinhos fixos na parede que as crianças usam para pendurar toalhas e mochilas, um quadro verde grande e da altura das crianças.

Há televisão e um aparelho de DVD na sala. Há também uma mesinha pequena onde se coloca garrafinhas de água individual. Entre o armário e a mesa maior ficam os colchonetes que são forrados com lençóis para as crianças descansarem durante o intervalo das 11h20min às 13h00min. Para que o momento de descanso aconteça às mesinhas e as cadeirinhas são colocadas em um canto da sala uma em cima da outra para que em seguida coloquem os colchonetes para as crianças deitarem.

A sala é mediana com espaço para as mesinhas e cadeiras, não tem boa ventilação natural, conta-se com dois ventiladores e um ar condicionado a iluminação é precária, sendo necessário passar a maior parte de o tempo ficar com as luzes acesas.

A interação dos pais com a instituição acontece com trazem ou vem buscar seus filhos no CEI e poucos também compareceram nas reuniões para a entrega de relatórios semestrais. Durante o semestre oito pais trouxeram seus filhos até a porta da sala, quanto às outras oito crianças as professoras e a coordenadora relatam que os pais raramente comparecem ao CEI. São 12 meninos e 10 meninas deste total três frequentam o CEI apenas no período vespertino, pois estão matriculados na escola regular no período matutino.

Quanto à equipe de trabalho no agrupamento são quatro profissionais, duas professoras (matutino e vespertino) duas auxiliares de atividades educativas uma para cada período. Todas tem idade acima de trinta anos as professoras regentes têm formação em Pedagogia sendo que uma também é habilitada em Letras, as demais profissionais estão cursando pedagogia.

A professora pesquisada tem quarenta três anos de idade é formada em Pedagogia pelo Instituto Luterano ULBRA/ ILES da cidade de Itumbiara-GO. Trabalhou por dezoito anos como professora de alfabetização.

ALGUMAS REFLEXÕES

A pesquisa foi realizada com o grupo de crianças de cinco anos e completando seis anos, tendo como objetivo a reflexão sobre os aspectos do letramento desenvolvidos nesse grupo de crianças. Os instrumentos e atividades de pesquisa para o recolhimento de dados consistiram na análise da prática e dos registros da professora. A pesquisa teve o intuito evidenciar quais são os contextos de letramento em que as crianças vivem, enfocando o estudo na turma descrita.

A linguagem escrita esteve presente na rotina das crianças, por exemplo, na presença do calendário, no cartaz (em forma de lista) que apresenta a rotina a ser desenvolvida e na leitura dos crachás com os nomes das crianças atividades que a professora realiza junto às crianças diariamente. Tal descrição nos ajuda refletir sobre a linguagem escrita e suas diferentes práticas de uso social e como as diferentes funções podem possibilitar uma reflexão sobre a escrita e o seu uso.

Para Vigotski (2007) a linguagem escrita não segue uma linha reta e nem contínua, pois para o autor a linguagem escrita diz respeito à apropriação da produção da cultura, dos modos de vida, das crenças, das concepções dos conhecimentos elaborados e sistematizados partilhados com os sujeitos ou grupos que compõem o contexto mais próximo à criança.

O homem realiza sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos, de signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de

seu desenvolvimento cultural. Realiza-se assim a internalização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, de modo que o mecanismo de mudanças individuais ao longo do desenvolvimento tem suas reais na sociedade, na cultura. (FREITAS, 1994, p.90).

É importante ressaltar que na atividade há um entendimento de possibilitar as crianças o contato com o texto escrito. Aqui estamos refletindo as possibilidades de ampliação dessa atividade, o que poderia levar as crianças a uma maior exploração dos vários gêneros textuais, explicitando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada que a criança vive.

Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VIGOTSKI, 2007 p.125).

O processo de constituição da linguagem pela criança inicia fora das instituições educacionais. Cabe aos professores de Educação infantil trazer significado a esse processo, para o mundo da criança, onde ela tenha interesse. Refletir sobre o aprendizado da linguagem escrita na Educação infantil é voltar-se para a prática do professor e analisar se esta se fundamenta na escolarização e na repetição de atividades que não têm sentido e significado para as crianças ou se ao (re) conhecer que a aprendizagem da criança se dá em diferentes contextos e se propõe a organizar um trabalho intencional que considere o processo de aprendizagem das crianças “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (Vigotski, 2007, p.143).

A linguagem escrita na Educação Infantil encontra fundamento no fato da criança promover cultura através da interação com o mundo e com a variedade de produções culturais que existem, sendo a escrita o elemento fundamental dessa cultura,

dessa forma, a criança interage com a escrita, passa a entendê-la e dela se apropria como parte de seus conhecimentos para que se constitua a socialização.

Outra atividade que a professora realizou em vários momentos foi a contação de história. Na roda em sala, no pátio com apresentações teatrais, na hora do descanso, tais situações permitiam as crianças contato com a leitura literária.

A literatura, enquanto criação artística, ao contrário dos demais textos, estava presente e junto às crianças. É relevante notar que as histórias não pretendiam informar uma verdade ou convencer, mas desafiar, sugerir.

Kramer (2011) ressalta a leitura literária na Educação Infantil como ampliação da experiência estética, a literatura assim como a música, as artes plásticas, o cinema, a fotografia, a dança, o teatro, são “atividades” que devem ser apresentadas às crianças.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). (KRAMER, 2011.p.79).

Nesse contexto as crianças do agrupamento ao ouvir uma história literária utilizavam de uma série de elementos que torna essa leitura construtiva, reflexiva, prazerosa ou sofrida como no relato escrito no caderno de registro da professora:

Profª⁶. enquanto estávamos sentados na roda e as crianças “folheavam” ou “liam” seus livros uma criança disse:

Cr 1- Vamos gente peguem os livros e vamos ler o “coleguinha” vai ser a professora e vai fazer a leitura. As crianças pegaram os livros levam-

6 O termo **Profª** refere-se à professora regente do agrupamento e **Cr** refere-se às crianças do agrupamento.

taram da roda e foram sentar junto a uma mesinha com o colega que em pé esperava para iniciar a leitura.

A criança pegou o livro e realizou a leitura para as outras crianças do grupo.

Cr 1_ “Era uma vez...” disse a criança. (Caderno de registro. 01/10/2015).

É na infância que acontece, para a maioria das crianças, os primeiros contatos com os livros e com a leitura. O incentivo à leitura deve se fundamentar em contextos significativos à criança e não em contextos isolados e descontextualizados. Tal ensino deve partir das concepções iniciais de que a criança constrói nas situações sociais de leitura e que essas situações lhe permitem pensar e perceber que a escrita é significativa.

É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. (KRAMER, 2011, p.79).

Esses momentos foram compreendidos pela professora que ao perceber que as crianças reconhecem a importância da “leitura” ou do livro traz para o agrupamento as histórias e percebe que a medição da leitura feita por ela possibilita a construção de sentidos pelas crianças. O processo de constituição da linguagem na Educação Infantil se apresenta a partir da interação com o outro, com a professora, por exemplo, possibilita a criança brincar com as palavras.

Ao oportunizar as crianças as diversas manifestações das linguagens através de roda de conversas, músicas, danças, desenhos, pinturas e brincadeiras Barbosa (1997) reafirma que

“[...] aprender significa mais do que simplesmente adaptar-se, ou seja, aprendizagem é um processo que envolve incorporação e apropriação pela criança de hábitos, práticas, ideias, valores e conceitos, produzidos e organizados historicamente no bojo dos diferentes grupos e classes sociais e da cultura [...]” BARBOSA (1997, p. 149).

São essas possibilidades de aprendizagem nas diferentes linguagens: expressão oral e corporal, desenho, expressão artística, raciocínio lógico matemático dentre outras, que garantem a criança o direito de expressar seus desejos, emoções e ideias, nas constantes interações com outras pessoas, facilitando assim, a mediação com a cultura e os conhecimentos.

Nas diferentes linguagens (linguagem oral, gestos, desenhos, representações, expressão corporal, escrita, brincar) usadas pelas crianças, o brincar é mais significativo, pois através da brincadeira elas entram no campo da linguagem simbólica.

O brincar tem de ser compreendido como uma situação do cotidiano e um direito da criança para Oliveira (2010, p.5) “é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis”.

Por isso é necessário que o professor da Educação Infantil organize o espaço educativo de maneira que possibilite o estabelecimento de diferentes tipos de interação e experimentação. Isso inclui brincadeiras individuais, em pequenos grupos de maneira que as situações sejam significativas para as crianças.

Diante das exigências e da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, aponta-se para práticas pedagógicas que favoreçam a: imaginação, criatividade, alegria, afetividade, reconstrução de modos de viver o que está proposto, compreensão dos conflitos. (BARBOSA 2010). Assume-se o brincar como uma das atividades principais da infância até os cinco anos. (LEONTIEV, 1998) fundamental para o processo de aprendizagem e de-

envolvimento, na formação social e cultural infantil. (BARBOSA; ALVES 2011p. 7)

É essencial que as instituições de Educação Infantil ofereçam para as crianças ambientes ricos em possibilidades para que elas experimentem e criem suas fantasias. Uma boa estratégia dos educadores é trabalhar com as crianças em ambientes propícios, fora da sala de aula em espaços diferenciados.

AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOSTSKY E BAKHTIN PARA O PROFESSOR MEDIADOR

A linguagem nos permite uma compreensão do mundo, a comunicação entre sujeitos e a transformação de si e do mundo. Para Vigotsky (2007) a linguagem é ferramenta que constitui o pensamento e nas instituições de Educação Infantil o processo de constituição da linguagem se torna significativo.

O papel do professor mediador no processo de constituição da linguagem escrita perpassa por algumas considerações. A primeira é procurar compreender o que é específico na infância, o poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura.

É fundamental conhecer e considerar as características da criança de zero a seis anos e seus contextos, no seu processo de formação social e pessoal. Ter como referência a criança no trabalho pedagógico implica desenvolver um olhar sensível a fim de primar por experiências concretas, expressões e relações multifacetadas, compreendendo como ela conhece o mundo, o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar.

A segunda contribuição foi à compreensão sobre a importância da brincadeira para as crianças. Ao considerar essa atividade como histórica e culturalmente construída foi possível propor situações diversas no pátio, na sala para que as crianças ampliassem suas possibilidades de linguagem, de criação com outra criança ou com o adulto (professora).

A Educação Infantil, na função de promover o desenvolvimento integral da criança, tem no professor mediador o papel de assegurar o desenvolvimento e aprendizagem significativa.

Para Barbosa (1997) uma ação pedagógica perpassa na elaboração de um planejamento culturalmente significativo para as crianças e adultos, no sentido de que haja uma articulação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos.

Para que isso aconteça é necessário conhecer a criança, compreender e considerar as formas como ela aprende e se desenvolve cotidianamente. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se constituem a partir de seu contexto social, histórico e cultural e de encontro com os contextos de outros sujeitos encontro este marcado e movido pela mediação que produz significações diversas.

Na perspectiva, sócio histórico e cultural, que fundamenta o trabalho de Vigotsky (2007) o sujeito constrói seu conhecimento, sua cognição e sua afetividade na interação com parceiros mais experientes de sua cultura.

O sujeito não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em seu desenvolvimento há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e a influência do mundo em que vive.

Para Vigotsky (2007) nós só nos desenvolvemos se (e quando) aprendemos. A aprendizagem possibilita o desenvolvimento que por sua vez, possibilita novas aprendizagens. A aprendizagem diz respeito à apropriação e a produção da cultura, dos modos de vida, das crenças, das concepções dos conhecimentos elaborados e sistematizados partilhados com os sujeitos ou grupos que compõem o contexto mais próximo à criança.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem uma história prévia. (VIGOSTKI, 2007, p.94).

Segundo Vigotsky (2007) o aprendizado antecede o desenvolvimento, pois muito antes de frequentar uma instituição de Educação Infantil, a criança já traz consigo conhecimentos que ela domina conhecimentos prévios que devem ser considerados nas ações pedagógicas.

É importante ressaltar que Vigotski (2007) e Bakhtin (1997) contribuíram para a reflexão da professora acerca do olhar com relação à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sobre sua prática e a considerar a criança como sujeito ativo da relação professor/criança.

Os autores apontaram para a professora um caminho para a reflexão para (re) conhecer o processo de constituição da linguagem escrita e a relação com as vivências e experiências. Assim, para a professora a interação com o mundo e a variedade de produções culturais que existem permite a criança se apropriar dos conhecimentos.

Dessa forma o processo de ensino aprendizagem passou ser considerado pela professora como processos inter-relacionados e a linguagem (oral e escrita) como um processo a ser construídos gradativamente.

Na perspectiva de Vigotski (2007) a linguagem, como elemento fundamental no desenvolvimento do sujeito/criança em interação com seus pares, trouxe para a professora a percepção de que é preciso considerar o que a criança traz consigo, suas experiências pessoais e sociais.

[...] além de socializar conhecimentos historicamente produzidos e acumulados ou aperfeiçoar habilidades, cabe à escola ensinar as crianças a compartilharem ativamente (não sem contradições e tensões) dos diversos valores da existência e do mundo, trocarem conhecimento, vivenciarem papéis e estabelecerem práticas criativas e construtivas da sociedade contemporânea [...] (BARBOSA, 1997, p.149).

Considerar esses aspectos é possibilitar ações pedagógicas que ampliem as concepções de linguagem e contribuem para uma nova prática.

Então é papel do professor (a) da Educação Infantil (re) conhecer os interesses das crianças para que possam ampliar esses conhecimentos de forma significativa com intervenções pedagógicas direcionadas. No trabalho diário com os agrupamentos deve-se considerar o cotidiano do grupo, suas manifestações e curiosidades, questionamentos, interesses, convergências e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho descrito nos faz conhecer e reconhecer que na prática o letramento se consolida a partir das medições do professor e de forma muito diferenciada daquela que tradicionalmente conhecemos.

Desta forma não há como pensar em letramento na Educação Infantil dissociado da condição de ser e estar das crianças, ou seja, é preciso compreender o sujeito crianças, as brincadeiras e o mundo que a cerca.

No decorrer de nossa trajetória como professora deparamos com muitas barreiras e obstáculos para concretizar de forma plena esse direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade.

É imprescindível compreender que o letramento não se faz para a criança, mas com ela! E se faz a todo o momento em que a professora interage com os pequenos de forma intencional, planejada, atendendo a uma necessidade e promovendo novas aprendizagens e possibilidades.

Ao fazer um estudo sobre a própria prática é possível perceber o quanto o letramento está presente no cotidiano: nas rodas de histórias, nas músicas, nas brincadeiras e outras ações realizadas pela professora com as crianças.

Essa descoberta e um olhar diferenciado embasado nas teorias de Bakhtin e Vigosky sobre a leitura e escrita não nos per-

mite mais caminhar às cegas, nem tão pouco deixar de oferecer as crianças diversas oportunidades de aprenderem mais sobre si e sobre o mundo.

De fato, o letramento se efetiva no cotidiano das crianças nas creches e pré-escolas quando o professor (a) oportunizar para as crianças um ambiente favorável à aprendizagem que possibilite à expressão de ideias e explicações, a exploração do meio, a experimentação, a escuta do outro, o desenvolvimento da capacidade de observação e percepção de fenômenos, de levantar hipóteses, verificar resultados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy N.L. Currículo da Educação Infantil: conceito e desafios. Anais. VI Simpósio Internacional “O Estado e as Políticas Educacionais no tempo Presente” e II Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011 (p.1-15).

BARBOSA, Ivone Garcia; Pré-escola e a formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1997. [p.126-187].

FREITAS, M.T.de A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas SP: Papirus, 1994.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental; Educação e Pesquisa, vol. 37, núm. 1, abril, 2011, pp. 69-85 Universidade de São Paulo Brasil.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. O Currículo na Educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: Anais do I Seminário Nacional Currículo em movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. [p.1-14].

VIGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem. 6 ed. São Paulo: Ícone, 1998. p.105-111.

VIGOTSKY, Lev S. A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e Linguagem 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria José Pereira de Oliveira Dias¹; Maria
Esperança Fernandes Carneiro²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre os verdadeiros desafios que os professores da educação infantil enfrentam cotidianamente no contexto institucional. Assim, propõe-se a discutir sobre algumas categorias como trabalho docente, educação pelo trabalho e os desafios do trabalho docente da educação infantil. Objetiva-se com este estudo maior aprofundamento teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural em Vigotski (2003), que contribui para o desvelamento do verdadeiro sentido e dos desafios vivenciados pelos professores cotidianamente em suas ações pedagógicas no contexto de trabalho da educação infantil. Sem dúvida as cobran-

-
- 1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora no Departamento de Educação Infantil/CEPAE da Universidade Federal de Goiás. E-mail: mjgoster@gmail.com
 - 2 Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em História e Filosofia da Educação. E-mail: esperancacarneiro@outlook.com

ças sobre o trabalho do professor da educação infantil são infundáveis. Por um lado, o professor se vê responsável pelo significativo desenvolvimento integral de sujeitos ativos, participativos e abertos aos novos aprendizados. Por outro, está submetido a cobranças relacionadas ao cumprimento de imposições oriundas das políticas públicas educacionais que, muitas vezes, visam uma qualidade que corresponda a um sistema político internacional e nacional atrelado a uma economia neoliberal arbitrária e desumana. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e tem como perspectiva investigativa o método dialético do materialismo histórico a fim de promover uma apreensão científica a partir da análise crítica das concepções e problematizações pedagógicas no campo epistemológico da educação, sobretudo, da educação infantil e dos sujeitos históricos pertencentes a esse contexto.

A proposta deste estudo é apresentar, em linhas gerais, os desafios profissionais enfrentados pelos professores que trabalham na educação infantil³ no campo da educação brasileira.

O trabalho intencional realizado cotidianamente pelo professor exige um amplo movimento intelectual e corporal em prol do desenvolvimento dos sujeitos e essas ações demandam uma formação sistemática de diferentes aprendizados à prática pedagógica.

Basso (1998) afirma que o trabalho docente não pode ser considerado fragmentado ou somente reduzido em partes que se somam. Segundo a autora, ele pressupõe estreita relação entre as premissas subjetivas – que perpassam a formação do professor – e as premissas objetivas – compreendidas como as exigências do próprio trabalho que envolve todos os processos necessários para a organização de ações pedagógicas, planejamentos das aulas, condições de trabalho e valorização docente.

3 De acordo com a LDB 9.394/1996, Art. 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Entretanto, sabemos que, na visão estrutural e funcionalista de uma sociedade, a sua primeira natureza de funcionamento é caracterizada pelo desempenho de papéis individualizados ou na divisão de trabalho. Assim, de acordo com a visão dessa sociedade, é esperado que cada indivíduo desempenhe sua função de acordo com sua aptidão, como também que a educação cumpra o seu papel de socialização e ajustamento para a reprodução e manutenção da coerção social, ou seja, que cada sujeito, em seu devido lugar, cumpra aquilo que lhe foi especificamente determinado.

As principais políticas públicas nacionais e internacionais, sobretudo aquelas orientadas pelos grandes financiadores como o Banco Mundial, reforçam ainda mais a ideologia econômica coercitiva para assegurar um apaziguamento social com ampla reprodução e subsidiar as pressões externas e internas para não gerar um desequilíbrio econômico mundial. Diante disso, algumas medidas paliativas são constantemente tomadas objetivando a retomada do equilíbrio econômico e político da sociedade, buscando assegurar a harmonia social.

Frigotto (2003) afirma que é preciso pensar nas condições históricas que o capitalismo provocou ao longo da sua existência e que tem refletido em vastas crises econômicas e sociais no Brasil e no mundo. É importante compreender os fundamentos dessas crises provocadas pelo capitalismo, sobretudo entendendo-as a partir das bases teóricas e metodológicas que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e igualitária em que prevaleça o respeito às diferenças de todos os sujeitos sociais.

Infere-se que, essa ideologia o neoliberalismo⁴, oriunda da política econômica mundial não se preocupa em reduzir a educação a simples processo de produção que sustenta a economia de um país, nem em transformar o homem em verdadeiro instrumento do capital.

Nessa perspectiva, Frigotto (2003) defende que o marxismo é uma importante teoria capaz de revelar as artimanhas do capitalismo e das suas relações de produção excludente e desumana. É possível que o materialismo histórico-dialético contribua para compreender as contradições existentes na sociedade e as entranhas de um sistemapositor e mantenedor da classe dominante.

Entende-se que, historicamente, as contradições sociais são constantes e que, no campo da educação, é possível compreender esses contrassensos. Para a classe dominante, a educação deve ser apropriada pelos trabalhadores como um instrumento de formação profissional, exclusivamente para sustentar as demandas do mercado de trabalho espaço tutelado pelo capital. Essa visão procura subordinar a educação a uma função que visa corresponder às exigências de trabalho impostas pelo capital. Desse modo, Della Fonte (2014, p. 389) ressalta que o

4 Segundo Vidal (2006, p. 02), a concepção doutrinária do neoliberalismo não é diferente do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX. Para o autor, “o individualismo exacerbado; o apego desmedido às liberdades individuais, sobretudo às econômicas, com destaque para o princípio da inviolabilidade da propriedade privada; a aversão a um tipo específico de igualdade (substantiva e não apenas formal ou jurídica), ainda que relativa, deliberadamente produzida por determinada intervenção estatal; a apologia a uma ordem de intensa competição social, baseada numa suposta livre concorrência em um mercado igualmente livre; a visão do Estado como um “mal necessário”, donde a decorrência lógica é o ideal do Estado mínimo; a recusa à política enquanto possível contraponto a uma suposta racionalidade econômica superior. Todos estes, enfim, são componentes centrais tanto do antigo como do novo liberalismo, com o que se poderia concluir que o termo neoliberalismo não passa de mero neologismo e, também, que aqueles que o empregam carecem, inclusive, de uma maior fundamentação teórica para fazê-lo”.

trabalho é, portanto, uma ação corporal intencional e, como tal, envolve a plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas do ser humano. É este agir corporal transformador que mobiliza e demanda o pensar, isto é, a construção da consciência. A atividade de pensar não é concedida ao ser humano por um ser fora dele.

Ainda nessa compreensão, Vigotski (2003) afirma que é na ação realizada por meio do trabalho que o homem se constituirá significativamente, pois o sujeito não nasce com o conhecimento, ao contrário, são nas relações com o outro que propiciam o desenvolvimento no e do mundo.

Na concepção do autor é a partir da crítica reflexiva que a sociedade é movimentada pela ação humana e que o homem se constitui da e na história, isto é, é a partir desse movimento dialético, histórico e social que a educação infantil se realiza e se desenvolve socialmente.

Entretanto, a educação prescrita por relações sociais capitalistas “apresenta-se como um campo de disputa hegemônica” com lutas de forças e disputas relativas às distintas concepções, à sistematização dos processos pedagógicos, à efetivação dos currículos da escola e, sobretudo, à presença dos diferentes interesses humanos e de classes sociais (FRIGOTTO, 2003, p. 25-6).

É importante ressaltar que o caráter profissional do docente dessa primeira etapa da educação básica se desenvolveu nesse processo de lutas e contradições, entre altos e baixos próprios dos jogos de poder do campo da educação.

Ainda diferentes contradições nesse contexto levam ao seguinte questionamento: quais são os verdadeiros desafios que os professores da educação infantil enfrentam cotidianamente no contexto institucional?

Este artigo propõe discutir algumas categorias como: trabalho docente, educação pelo trabalho e os desafios do trabalho docente da educação infantil. Objetiva-se com esta pesquisa um maior

aprofundamento teórico-metodológico com base no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural em Vigotski, que contribui para o desvelamento do verdadeiro sentido e dos desafios vivenciados pelos professores cotidianamente em suas ações pedagógicas no contexto de trabalho da educação infantil.

Este estudo aporta-se em um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e tem como perspectiva investigativa o método dialético do materialismo histórico, possibilitando apreensão científica a partir da análise crítica das concepções e problematizações pedagógicas imbuídas no campo epistemológico da educação, sobretudo, da educação infantil e dos atores pertencentes a esse contexto.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM VIGOTSKI AO TRABALHO DOCENTE

Segundo a teoria histórico-cultural⁵, a formação humana é compreendida filogenética e ontogeneticamente, ou seja, a aprendizagem determina o desenvolvimento humano. Nessa concepção, entende-se que o homem aprende e se desenvolve numa perspectiva dialética, e nesse processo o homem é mediado por sistemas objetivos e subjetivos importantes na constituição de novos conhecimentos ou conceitos científicos construídos socialmente no decorrer na história humana.

A teoria histórico-cultural nos remete a Vigotski (2003) como meritório precursor. Em uma das suas obras como a *Psicolo-*

5 Considera-se que a teoria desenvolvida por Vigotski (2003, p.24) denominada de histórico-cultural e a de Leontiev de histórico-social, que mais tarde (anos 50) foi rebatizada como socio-histórica e depois “teoria da atividade”.

*gia pedagógica*⁶, escrita na década de 1920, destinada aos estudantes que desejavam lecionar na educação básica, pensou a psicologia a partir da educação preocupando-se com os problemas concretos do cotidiano da escola e contribuindo para uma psicologia pedagógica aos professores.

Segundo Cerisara (2000), a educação é uma prática social que se vincula a outras áreas de conhecimento para melhor fundamentar suas práticas pedagógicas. Desse modo tanto a psicologia como as áreas da antropologia, filosofia, sociologia, história, linguística e outros campos têm contribuído com a educação, sobretudo nas relações estabelecidas entre a sociedade, a escola, a família e demais instituições em que o sujeito esteja envolvido cotidianamente.

De acordo com Vigotski (2003), a pedagogia é responsável por organizar com clareza e precisão os trabalhos relacionados a planejamentos e procedimentos necessários ao processo de orientação e acompanhamento do desenvolvimento do homem. Entretanto, para isso é preciso compreender as normativas subordinadas e quais influenciam no desenvolvimento do organismo humano, e é por isso que a pedagogia está relacionada às ciências filosóficas ou normativas porque a educação pressupõe determinados ideais, fins ou normas. Como a pedagogia é uma ciência epistemológica distinta, torna-se imprescindível fundamentar-se em outras ciências como a ética, psicologia, fisiologia e outras que cooperam significativamente ao desenvolvimento humano.

Segundo Vigotski (2003), a psicologia estuda o homem e o seu comportamento ante algumas mudanças. Na sua visão, o homem se constitui socialmente a partir de diferentes mudanças, e o processo da educação é fundamental ao desenvolvimento hu-

6 Nessa edição russa de 1926, Vigotski (2003, p. 34) apresenta uma importante crítica a teoria do reflexo condicionado de Pavlov e diz que a partir disso foi possível repensar e constituir uma nova psicologia pedagógica, tornando-a uma ciência importante. Para ele, a psicologia pedagógica opera nas categorias mais complexas do sujeito, sendo uma ciência responsável por compreender a “atividade nervosa superior do ser humano”, e, sobretudo, as questões relacionadas ao trabalho pela educação é fundamental nesse processo de constituição humana.

mano. Desse modo, a relação e interação social são condições importantes na constituição do processo de aprendizagem do sujeito e contribui à sua participação ativa no contexto social.

Como a teoria de Vigotski (2003) foi cunhada a partir da teoria baseada no materialismo histórico-dialético, compreende-se que o ser humano é uma espécie animal superior e precisa de uma experiência histórica e social para humanizar-se. O homem produz as suas próprias ferramentas para um trabalho planejado e racional com objetivo de regular e controlar os processos vitais entre si.

Nesse caso, o homem se distingue dos demais animais por pensar conscientemente de forma mais elaborada. Assim, a consciência deve ser compreendida como a forma mais complexa de organização do comportamento humano que “deve ser compreendido não só pelo fator biológico, mas também social. A experiência humana é uma função complexa de toda experiência social da humanidade e de seus diferentes grupos” (VIGOTSKI, 2003, p. 63).

Diante do exposto, Vigotski (2003) afirma que a ação pelo trabalho intencional, racional e consciente é o que diferencia o homem dos demais animais. É desse trabalho voltado ao contexto da educação que discutiremos a seguir.

A EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

No que diz respeito à educação pelo trabalho, Vigotski (2003) suscita uma importante crítica à escola profissionalizante de ofício que objetiva preparar o aluno para o trabalho e não à vida social ativa e participativa. Esse tipo de escola desenvolve um trabalho insuficiente por não contribuir para os conhecimentos futuros, atendo-se somente à reprodução das coisas do passado, alienando cada vez mais os sujeitos.

Nessa perspectiva, Vigotski (2003) nos leva a pensar sobre a importância e o significado do trabalho pedagógico. Para ele, a partir da industrialização, o trabalho perdeu o seu caráter original e ampliou-se a terceirização das produções que antes exigia um

maior esforço intelectual do produtor, anulando ainda mais os sentidos da constituição do trabalho desenvolvido.

Desse modo, é exigido desse trabalhador contemporâneo apenas um trabalho técnico mínimo, isto é, não é cobrado dele um conhecimento profissional mais especializado em relação ao que lhe for proposto a fazer em sua profissão. A divisão do trabalho colaborou para sua fragmentação. De um lado, há os que pensam e desenvolvem funções de organização e controle, do outro, há aqueles que somente executam o trabalho determinado. Esse pensamento ainda é atual e o vimos no cenário das principais políticas voltadas para a educação brasileira, menosprezando cada vez mais o trabalho intelectual do professor e o transformando em mero executor de tarefas determinadas pelo capital.

O autor nos instiga a refletirmos sobre uma educação em que professores e crianças tenham condições de desenvolver uma formação que assegure a construção de conhecimentos que contribuam para a participação ativa⁷ na vida social. No entanto para isso é preciso que o professor tenha clareza do seu papel como organizador e mediador fundamental na formação da atividade laboral da criança e que essa relação seja consciente aos processos a serem realizados,

fazendo com que a criança seja introduzida imediatamente no sentido de toda a produção e, ao mesmo tempo, aprenda a encontrar o lugar e o significado dos diversos procedimentos técnicos como partes necessárias de uma totalidade integral (VIGOTSKI, 2003, p.187).

7 Vigotski (2003, p. 189) nos alerta em relação a existência de certos trabalhos que acabam promovendo a inferiorização dos sujeitos os fazendo sentir apenas uma parte auxiliar desse processo de trabalho. Para ele, é preciso compreender o significado da educação pelo trabalho pelo “método didático de ensino” chamando de “erotemático”, que são problematizações relacionadas ao conhecimento por meio de questionamentos constantes, pressupondo significados e sentidos desses conhecimentos pelos sujeitos envolvidos.

Esse processo de ensino pelo trabalho é compreendido como um círculo de conhecimento que se inicia e retorna ao ponto que desencadeou o primeiro movimento de aprendizagem. E nesse movimento o aluno não retornará com o mesmo conhecimento que iniciou, mas terá um novo olhar que foi enriquecido por diferentes experiências. Contudo o processo de trabalho não é tão simples assim, pois exige uma importante formação do professor e um conhecimento aprofundado em relação aos conceitos que serão problematizados e desenvolvidos.

Para desenvolver o processo de mediação⁸ com a criança é preciso que o professor tenha condições de trabalho favoráveis e que seja valorizado em diferentes aspectos. Não basta desenvolver um processo de educação pelo trabalho, é preciso que o professor tenha formação mínima para contribuir na organização dos conhecimentos científicos relevantes à formação de sujeitos sociais. Vigotski (2003, p. 190) reafirma que na

8 Vigotski (2003) ressalta que o processo de mediação pode acontecer mediante instrumentos e signos que significarão as experiências da criança com o meio social. Para ele a palavra nunca será vazia, pois estará sempre carregada de conceitos e significados que fazem relação com a cultura constituída no contexto histórico. Assim, a linguagem é importante nesse processo, pois tem um significado histórico e cultural. A criança é produto e produtora do ambiente em que vive, dessa forma, não podemos considerar esse processo de ensino- aprendizagem de forma fragmentado. Vigotski (2003) destaca ainda que o aprendizado desperta o desenvolvimento e contribui para a construção do conhecimento gradual e cíclico. Como Vigotski (2003) se aporta em teorias marxistas, as suas ideias são baseadas na dialética entre o ensino e a aprendizagem, desenvolvimento e apropriação do conhecimento, a compreensão sobre a linguagem como um sistema simbólico de representação do real que é considerada fundamental nas relações humanas. Assim, o profissional docente deve ser especialista em educação, pois contribuirá significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança potencializando-a por meio da zona de desenvolvimento proximal (versão americana) e que é considerada pela autora Prestes (2010) como Zona de Desenvolvimento Iminente, ou seja, aquilo que está em processo de eminência e ainda não foi desenvolvido. Deve-se partir do desenvolvimento atual, que é real, para o domínio dos signos e conceitos científicos. Essa transcendência deve ser promovida pelo par mais experiente, nesse caso, o professor, que fará inicialmente uma observação detalhada dos processos de desenvolvimento da criança para que ela progrida e avance em suas aprendizagens.

educação pelo trabalho obtém-se a fusão e a integridade de todo o processo pedagógico, a união orgânica de todas as suas partes em um único todo; e esse caráter circular da educação pelo trabalho indica mais claramente que todas as sucessivas etapas desse processo formam-se e fecham-se e um círculo completo.

O autor nos adverte para o verdadeiro propósito da escola, ou seja, focar na formação voltada ao profissionalismo dos sujeitos, que é bem diferente da formação ao trabalho meramente para o capital. Trata-se de uma educação que interconecte os processos relacionados à formação e à prática da vida humana. Para isso, o professor precisa se sentir motivado e em condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento das suas ações pedagógicas, que serão significativas às crianças.

Para Vigotski (2003), algumas pesquisas da área da fisiologia já apresentaram resultados importantes e destacam que há uma significativa alteração no curso normal do comportamento humano quando é submetido à repetição dos movimentos e fadiga. Para ele o mecanismo da fadiga por causa do excesso de trabalho pode “frustrar o hábito, fechar as suas vias nervosas e facilitar o surgimento de novas reações” (VIGOTSKI, 2003, p. 251). Ainda assim, segundo o autor, “se não existisse fadiga, não existiria a luta pela via principal, nem as transições dessa via de um receptor para outro” (VIGOTSKI, 2003, p. 251). Desse modo, há necessariamente as contradições dialéticas em todas as áreas que correspondem aos processos mais amplos do desenvolvimento humano.

O autor nos alerta para questões relacionadas à fadiga, ao cansaço e ao esgotamento humano. O cansaço advém de um estado nervoso e pode ser sentido mesmo depois de um tempo de descanso ou sono, representando um dos sinais da fadiga. Por outro lado, a fadiga é considerada um fator fisiológico que pode levar à descompensação do sistema nervoso e ao desencadeamento de substâncias tóxicas no organismo. O estudioso afirma que as

ações nervosas incontroláveis no organismo podem levar ao esgotamento de certas substâncias no corpo, ao comprometimento da atividade humana ou até mesmo ao abandono do trabalho.

A fadiga é algo totalmente normal e necessário que regula nosso comportamento no sentido de fazer-nos abandonar o trabalho quando este tornar-se nocivo para o organismo. Nesse sentido, a aparição normal da fadiga constitui uma lei obrigatória de todos os tipos de trabalho. O professor não deve teme-la, só deve se precaver nos casos em que surge uma extraordinária fadiga sem cansaço. Isso é o que sucede quando, com um esforço de vontade, reprimidos em nós o cansaço e o vencemos, quando temos de realizar um trabalho complexo e difícil ou quando devido à tensão, sentimos uma excitação tão grande que os impe-de conciliar o sono (VIGOTSKI, 2003, p. 256).

Assim, o cansaço é algo subjetivo e a fadiga pode ser considerada uma reação objetiva de todo o organismo do corpo. A fadiga, para o autor, se manifesta gradualmente, podendo ser paralisada com intervalos pequenos no percurso do trabalho ou pela mudança de atividades.

Isso demonstra que o professor precisa atentar-se aos sinais que podem ser apresentados no decorrer da vida profissional. No conjunto das discussões apresentadas Vigotski (2003) destaca ainda a importância de evitar-se fadigar com tantas demandas de trabalho, assim como o cuidado de não deixar as crianças no contexto institucional fadigadas com atividades infundáveis. Ressalta também que é preciso buscar equilíbrio no contexto do trabalho pedagógico, pois a fadiga por si só pode promover maior desorganização e mudança no comportamento e no processo de trabalho.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES

A educação infantil no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, tem sido protagonista nas principais discussões e se destacou como um processo pedagógico fundamental da educação básica. Entretanto, até chegar a ser reconhecida e apartada do processo assistencialista que inicialmente a elegeu, a educação infantil percorreu um longo caminho de lutas, embates e resistência por uma educação que atendesse a todos de modo igual, em que o cuidado estivesse intrinsecamente vinculado ao processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os muitos embates sociais travados em busca de diferentes construções legais, destacam-se as principais reformas de leis que contribuíram na constituição de um conjunto de diretrizes e legislações específicas à educação infantil. Reconhecemos que diferentes movimentos sociais e políticos se debruçaram em prol dessa etapa da educação, sobretudo, à constituição dos principais direitos de aprendizagens significativas e ao desenvolvimento integral da criança pequena.

Nota-se que, a partir dos processos de mobilizações da sociedade brasileira e das pressões oriundas dos principais movimentos sociais de mulheres, foi possível se pensar e sistematizar uma educação infantil com base nas primeiras legislações como as Leis de Diretrizes e Bases 4024/1961 e 5692/1971. Constatou-se que ao longo desse processo histórico muitas transformações ocorreram, e com a queda do poder político pós-ditadura novas manifestações tomaram forças e novas leis foram repensadas, revisadas e criadas para reformular as legislações no Brasil.

Diante disso, apreende-se que foi com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/1990, Lei

de Diretrizes e Bases 9394/1996, DCNEI⁹ e outros documentos oficiais¹⁰ que a Educação Infantil passou de fato a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, considerando plenamente o direito de a criança se desenvolver de forma integral de acordo com os processos pedagógicos significativos à sua formação humana.

Nessa perspectiva, muda-se o prisma exclusivamente de cuidado e passa-se a vincular, de modo inseparável, o educar e o cuidar da criança como um direito aos processos educativos institucionalizados e sistematizados.

Com base nisso, as instituições que antes eram fragmentadas em creches para os pobres e pré-escolas voltadas às classes favorecidas passariam a ser reconhecidas como um espaço institucional

9 As Diretrizes Curriculares Nacionais surgem para contribuir e direcionar os processos de trabalhos pedagógicos com as crianças pertencentes à educação infantil. Essas diretrizes, regidas por princípios, contribuem atualmente para se pensar a educação infantil e o desenvolvimento integral da criança como um direito constitucional e social. Especificamente a resolução nº 05/2009 aponta objetivos e princípios importantes na organização e orientação das políticas públicas quanto à relação de propostas pedagógicas e curriculares que contemplem o cuidar e o educar de crianças de 0 a 6 anos, garantindo uma formação integral, tendo acesso ao conhecimento científico, “aprendizagens de diferentes linguagens”, “proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência e interações com outras crianças” (DCNEI, 2009, p. 18).

10 O plano nacional da Educação sob a vigência de 2014–2024, sobretudo em sua meta 1 – Educação Infantil, já foi descumprido. Onde se estabelecia universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE, hoje, com o atual governo reduzindo o financiamento em diversas áreas, inclusive na educação, as metas estabelecidas serão impossíveis de serem cumpridas. O que se vê, atualmente, é uma sociedade brasileira sangrando com um golpe disferido por um governo arbitrário e ilegítimo que alterou e dilacerou importantes legislações conquistadas ao longo da história da educação. A educação infantil é uma das etapas que está enfrentando momentos delicados nesse processo político e social, sobretudo nas produções e continuidade de políticas e legislações pertinentes que podem contribuir com os investimentos para melhores condições relacionadas as infraestruturas e outros recursos pedagógicos, na qualificação dos profissionais que atuam nesse campo, na ampliação de vagas e no importante reconhecimento social.

de todos e para todas as crianças, independente da sua raça ou razão social. Essas transformações e avanços em relação ao aspecto assistencial para o educacional demandaram longos processos de estudos que apontaram a Educação Infantil como espaços próprios e institucionalizados que podem contribuir para a formação e o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, sociais, cognitivos e culturais, ou seja, para a formação omnilateral humana.

Amplia-se, assim, a possibilidade de formação docente especificamente ao profissional Pedagogo para a área de educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental. E com a crescente demanda voltada a educação infantil busca-se institucionalização do currículo dessa área, criando diferentes bases legais e diretrizes curriculares para contribuir na organização dos processos dos trabalhos pedagógicos com as crianças pertencentes a esse contexto institucional.

Diante do exposto, questionamos a organização e responsabilização profissional relacionada ao trabalho no campo da educação infantil com a seguinte pergunta: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores que trabalham no campo da educação infantil?

Além das pressões e exigências existentes nesse campo da educação, há uma complexidade bastante singular da área por corresponder às demandas que lhes são cotidianamente apresentadas e que estão acima das responsabilidades e dos processos referentes ao cuidar e educar as crianças pequenas.

Diante das tensões cotidianas, a sociedade exige cada vez mais que o professor seja qualificado para atender o extenso trabalho imposto pelas políticas nacionais e internacionais que precisam corresponder às expectativas econômicas exigidas aos pais e ao capital.

Conforme Portugal (2001, p. 154), muitas questões relacionadas à qualidade na educação estão vinculadas às pressões

internacionais¹¹ ligadas aos grandes financiadores como Banco Mundial e demais órgãos responsáveis por abastecer economicamente o país, e, desse modo, “internacionalmente, cada vez mais as questões da qualidade se ligam com a formação dos educadores”. Dessa maneira, as cobranças atingem diretamente o trabalho do professor que trabalha no campo da educação infantil.

Portugal (2001) afirma que não há dúvida de que é importante buscar melhor qualificação desse profissional, mas que seja para esclarecer cada vez mais as reais condições de trabalho docente. Que esses conhecimentos o levem a compreender os seus principais direitos e valorização profissional, pois “melhores condições de trabalho associam-se a uma autoestima melhorada, o que também estará ligado a uma melhor formação” (PORTUGAL, 2001, p. 155).

É contraditório pensar que esse professor que trabalha com a primeira etapa da educação básica seja fundamental nesse processo educativo, mas, ao mesmo tempo, seja ainda tão desvalorizado pela sociedade. Ora, o trabalho com as crianças exige, além do cuidado vinculado ao educar, uma grande responsabilidade pela formação integral desses sujeitos que estão em pleno desenvolvimento e que precisam dos melhores profissionais qualificados e formados pela academia científica.

Com base nisso, Portugal (2001, p.156) ressalta que, “em qualquer contexto de infância, trabalhar com crianças é uma tarefa complexa, exigindo um elevado nível de competências e conhecimentos”. Por esse motivo é preciso conhecimento profissional relacionado ao desenvolvimento da criança para compreender as reais necessidades que esses sujeitos precisam, sobretudo, ampliar a compreensão das diferentes estratégias de ensino- aprendizagem que cotidianamente devem promover o bem-estar e a autonomia

11 Conforme o autor Libâneo (2016, p. 3) “a internacionalização refere-se a processos e ações, movidos por organismos internacionais, na forma de planos, programas, diretrizes e procedimentos de execução ligados a políticas econômicas, financeiras, sociais e educacionais, para viabilizar a agenda global das grandes potências mundiais, especialmente nos países emergentes”.

intelectual das crianças pequenas. Trabalhar na educação infantil não é uma tarefa fácil, por isso precisa de formação específica para que sejam qualificadas as ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral desses sujeitos.

Desse modo, os aspectos relacionados à formação docente contribuirão para o desenvolvimento de estratégias de ensino que sejam importantes as crianças que frequentam uma instituição de educação infantil. No entanto, é preciso desvelar os principais desafios enfrentados por esses profissionais que estão nessa primeira etapa da educação.

Sem dúvida as cobranças sobre o trabalho do professor da educação infantil são infundáveis. Por um lado, o professor se vê responsável pelo significativo desenvolvimento integral de sujeitos ativos, participativos e abertos aos novos aprendizados. Por outro, está submetido a cobranças relacionadas ao cumprimento de imposições oriundas das políticas públicas educacionais que, muitas vezes, visam uma qualidade que corresponda a um sistema político internacional e nacional atrelado a uma economia neoliberal arbitrária e desumana.

Temos visto muitas cobranças sobre a educação, especialmente ao cuidado e acolhimento das crianças pequenas, mas pouco se veem incentivos à formação ampla do profissional que trabalha com a primeira infância. Alguns profissionais mais comprometidos com a educação acabam se desapontando por sua profissão ser pouco valorizada e majoritariamente estigmatizada pela sociedade pelo fato de pouco conhecer o importante trabalho desenvolvido nesse campo educativo.

Sem dúvida é frustrante ao professor ter de aceitar executar um trabalho que foge da sua realidade docente e das condições básicas ao desenvolvimento de suas ações. É difícil pensar que no contexto da educação podem fragmentar o conhecimento, as ações pedagógicas e o trabalho docente, desencadeando assim diferentes sintomas negativos e mal-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas enfrentados pelos professores da educação infantil são infindáveis e podemos relacioná-los partindo do contexto macro ao micro, das políticas internacionais e nacionais ao trabalho docente, das propostas pedagógicas diversificadas às condições de trabalho do professor, das tensões e cobranças por parte da instituição às pressões provocadas pelas famílias dentre outros.

A ideia de assistência social voltada à infância ainda possui forte presença e é personificada pela falta de valorização profissional dos professores, acompanhada pela força arbitrária das políticas internas e externas. Além disso, outras tensões são atreladas a esse contexto como, por exemplo, as próprias famílias que, por falta de conhecimento, tratam os professores dessa etapa ora como “babás de luxo”, ora cobram deles um aceleração em relação à alfabetização, sem sequer compreenderem esse processo pedagógico.

Atualmente os professores estão submetidos a uma fadiga constante. Geralmente o professor é obrigado a cumprir uma carga horária extensa no “chão da escola” com o desenvolvimento de estratégias de ensino com as crianças. Precisa planejar as atividades que sejam desenvolvidas com coerência, e ainda assim leva para casa uma carga horária extensa para cumprir as suas demandas de análises, sistematizações e avaliações. Além disso, diferentes demandas lhes são apresentadas pela coordenação, por famílias e outras instâncias.

Por fim, Portugal (2001, p. 180) nos alerta que “a visão romantizada do educador enquanto artista parece ser inadequada para a construção e promoção do profissional da infância”, até porque o artista é aquele que diante das tensões do cotidiano cria novas estratégias singulares e significativas de acordo com as demandas que lhes são apresentadas.

REFERÊNCIAS

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*, v.19, n.44, p.19-32, 1998. [online]. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 35, jul. 2000.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia*. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>. Acesso em: jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003

PORTUGAL, Gabriela. Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs.). *Conhecimento profissional de professores: a*

práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 153-185.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. [Trabalho original publicado em 1926].

VIDAL, Francisco Baqueiro. Um marco do fundamentalismo neoliberal: Hayek e o caminho da servidão. **Comunicação & Política**, Rio de Janeiro, v.24, n.2, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/fvidal.pdf>>. Acesso em Ago.2017.

PRESTES, Zoia R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

A ETNOMATEMÁTICA VIVENCIADA NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ: PLURALIDADE QUE POSSIBILITA A CRIATIVIDADE E A TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Adriana Ferreira Rebouças Campelo;
Emicléia Alves Pinheiro

INTRODUÇÃO

A necessidade sentida de romper com as ideias universalistas da matemática fez pulsar na Escola Pluricultural Odé Kayodê a etnomatemática como possibilidade de reconhecimento das diversas formas do conhecimento matemático, considerando as diferentes culturas que o vivencia. O ambiente escolar cultivado no dia-a-dia da EPOK se revela como espaço de “SER inteiro”, despertando a consciência de uma Identidade que reconhece e se reconhece na diversidade, cabendo assim, também à matemática estudada nesta ‘sagrada Casa de aprender’ a promoção de uma educação plural, com *ensinamentos vivenciados* que amplie o repertório sociocultural dos sujeitos, combatendo todas as práticas

excludentes, eliminando discriminações e desigualdades sociais, efetivando a educação para as relações etnorraciais bem como possibilitando a criatividade e a transformação do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

O trabalho desenvolvido pela Escola Pluricultural Odé Kayodê traz como princípio o respeito à diversidade, um posicionamento político e filosófico que é expresso com força e orgulho no registro do nome da escola, ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ. Nome este que traz elementos reflexivos, poéticos e, sobretudo práticos no cotidiano do processo de ensinar e de aprender realizado nesta ‘Casa de aprender’. Desmembrando e compreendendo cada parte temos: *Pluricultural* – termo que etimologicamente já transmite o essa escola traz na ação, um “fazer educação” que valoriza e respeita as características étnicas e culturais de grupos sociais diferentes, oferecendo a leitura ampla da diversidade. Já o nome, *Odé Kayodê*, de língua africana yorubá, significa “Caçador que traz alegria”, carrega ou melhor, impulsiona as práticas pedagógicas. O trabalho educativo dedica-se ao diálogo, em que a criança é protagonista e sujeito ativo desse processo.

Zela por desenvolver o sentimento de coletividade, a valorização e respeito de si mesmo, pelo outro e pelo meio ambiente, pelas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; buscando reconhecer a identidade brasileira e tornar positivas as relações de gênero, combatendo todos os preconceitos, especialmente os etnicorraciais. (PPP-ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYOÊ, 2016 P. 31)

Compreendendo, concebendo e possibilitando a educação integral dos sujeitos, além das atividades que são referenciadas na base curricular, a proposta de educação da Escola Pluricultural Odé Kayodê privilegia a vivência de atividades culturais, que são realizadas no encontro entre escola e comunidade. São realizadas vivências culturais diversas, porém de forma explícita enfatiza-se as vivências que ressaltam as culturas africanas e indígenas.

A vivência cultural africana, denominada Ojó Odé (em língua yorubá: o dia do caçador) é uma ação consolidada e em consonância com a lei 10639/39. Nessa proposta são realizados cantos em língua yorubá, dança, oficinas, contação do mito africano e é servido o lanche com comidas africanas (ajeum). A oficina do jogo Ayó, faz parte das oficinas realizadas. A vivência cultural africana é uma atividade desenvolvida pelo Espaço Cultural Vila Esperança, e apesar de ser uma atividade aberta à toda comunidade, as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê são privilegiadas, participando sempre.

Em sala de aula, Etnomatemática pode ser implementada através da investigação da matemática de produtos e práticas culturais-como jogos com pessoas da própria cultura ou através da exploração da matemática de uma cultura diferente, onde os alunos enriquecem sua construção de ideias matemáticas (POWELL e FRANSTEIN, 1997, p.249 *apud* POWELL e TEMPLE, 2002, p. 91).

A Etnomatemática permite refletir sobre conceitos e ideias matemáticas que se fazem presentes nessa prática cultural e educativa do jogo Ayó. Segundo Vergani (2007, p.27) “a matemática é tão universal quanto a capacidade de verbalizar”. Portanto, ela está presente em tudo que fazemos no nosso cotidiano. O jogo Ayó, da família Mancala, é uma importante experiência para contribuir para construção de conhecimentos matemáticos e ainda corroborar para a educação pautada nas relações étnico-raciais e a execução da Lei 10.639/03.

“A escola brasileira não poderá continuar a ignorar/ desprezar a indissociabilidade homem/ cultura: é nela que a criança funda sua dignidade, a confiança no seu saber, o valor da sua experiência e de seu processo singular de autonomia” (VERGANI,2007, p.27).

O romper das ideias universalistas da matemática se faz necessário dentro de um ambiente composto de diversidade. A etnomatemática é uma importante proposta, educa o nosso olhar e sentidos para o reconhecimento das diversas formas de desenvolvimento matemático em diferentes culturas. Acreditamos que essa seja uma das possibilidades de fazer do ambiente escolar das instituições que realmente promova a cidadania ampliando o repertório sociocultural dos sujeitos, combatendo todas as práticas excludentes, eliminando discriminações e desigualdades sociais, efetivando a educação das relações etnoraciais.

Na busca de ampliarmos as nossas ações, o jogo Ayó, foi propulsor de discussões na Universidade Federal de Goiás, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os discentes não conheciam o jogo, e por meio de aula prática, vivenciaram aspectos da cultura africana. A aula prática foi bastante reflexiva, a acreditamos que esses alunos e alunas agora, mais futuros professores, alguns já até são, vão implementar as suas práticas pedagógicas com a utilização dessa metodologia.

A Vila Esperança, espaço que fez nascer a EPOK e zela pelos seus princípios, é um lugar que privilegia como alicerce da educação as culturas indígenas e africanas. E dentro da perspectiva indígena, com as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê estudamos sobre o nosso modo de ser indígena. Escolhemos a obra do escritor indígena Daniel Munduruku, *Coisas de Índio* para nos ajudar a compreender aspectos dessa cultura. Para Munduruku o ser humano é diferente. Ele diz que para compreender é necessário as diversas formas de se viver no mundo para acabarmos compreendendo a importância de se respeitar nossos semelhantes. Só respeita o outro quem conhece o outro. Ainda de acordo com Munduruku as sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos, para eles os mitos são palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a palavra existia. Para eles a palavra que flui todas as direções e sentidos e que influenciou e influencia todas as

sociedades ao longo de sua história e possibilita o encontro com a própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo. A palavra para esses povos mesmo vivendo numa época em que a tecnologia impera, ela vivifica a poesia dos mistérios que nos emocionam e nos fazem buscar, dentro de nós mesmos, a certeza de que vale a pena colorir o mundo.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, p. 21, 2012).

Esse escritor indígena, Daniel Munduruku, que teve as suas obras estudadas por essas crianças, nos ajuda a afinar o olhar para que possamos compreender os mitos. Ele diz que é preciso ler e ouvir os mitos não com os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvidos que existem lá no fundo do coração, o que ele chama de ouvido da memória. Ele diz que nunca esquecemos o que ouvimos com o coração e nos convida a ler os seus escritos com o coração.

Além das obras lidas e estudadas desse autor, vivenciamos o jogo da onça, uma atividade de etnomatemática, partindo daquela perspectiva de que todos os grupos culturais fazem matemática. O jogo da onça assim como o jogo Ayó propicia aprendizagens sig-

nificativas. Esse jogo foi apresentado aqui na Escola Pluricultural Odé Kayodê, e também foi realizada oficinas na Universidade Federal de Goiás, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Construímos o tabuleiro do jogo, as peças, e estudamos as regras, os aspectos culturais envolvidos. Tanto com as crianças quanto com os adultos foi uma atividade que apresentou envolvimento e foi bem dinâmica.

Jogos de tabuleiro são também importantes instrumentos culturais para engajar crianças em explorações intelectuais que frequentemente incorporam interessantes e ricas estruturas matemáticas. Enquanto jogam, crianças constroem estruturas intelectuais que possibilitam que mais tarde sejam construídas e compreendidas complexas ideias matemáticas. (POWELL e TEMPLE, 2002, p. 92).

“Não temos uma escola ideal, pra falar a verdade o que existem são escolas reais” foi uma afirmação que Mantoan (2015) fez quando estava proferindo uma palestra e questionaram ela dizendo que ela falava de uma escola utópica, fantasiosa, irreal. A resposta dela traz elementos que é importante mencionar. Ela responde dizendo que muitos de nós imaginamos uma escola ideal, com alunos e alunas que são uma minoria, e partimos deles para pensarmos nossas práticas, e avaliamos todos os outros partindo dessa minoria.

(...) Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André...Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais: tenho, simplesmente, alunos e não almejo um escola ideal, mas a escola, tal como ela se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos

“normais” que aprendemos a definir em teorias que estudamos. (MANTOAN, p. 63, 2015)

Pensando sobre o que Mantoan (2015) escreve, percebemos que o nosso olhar vem sendo (dentro do processo de educação que estamos emersos), doutrinado e ensaiado a acostumar a ‘enxergar sem ver’. E quando encontramos a diversidade da vida, o nosso olhar, melhor dizendo os nossos sentidos, caem no desespero, pois a nossa prática educativa adormece, e muitas das vezes adoece o nosso estar e sentir. No decorrer da nossa existência vamos perdendo, ou vão nos tirando capacidade criativa. Uma criança entra na escola, lugar que deveria ser de ampliar suas potencialidades e já de cara lhe é apresentada uma grande quantidade de desenhos prontos, onde a casa, a flor e árvore tem uma única forma. E aí, vem uma frase, quando em algum momento pedimos essa criança para representar o desenho de uma casa, ou flor ou árvore, vemos ou uma reprodução igual, ou a frase: – Eu não dou conta. Esse é um exemplo básico, mas que é capaz de traduzir toda concepção de educação em que estamos habituados a reproduzir sem ao menos refletir.

Buscando o que Freire (2016) denomina de práxis, a ação e reflexão, por meio do diálogo, que se faz perante a palavra, onde de acordo com ele a palavra verdadeira seja transformar o mundo, me encontro com essa busca, a de fazer desse mundo um mundo melhor. Ainda de acordo com as ideias pronunciadas por ele, existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. Onde o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (2016, p.108). Prosseguindo nas reflexões dele, é na palavra que nos fazemos, numa palavra em movimento, carregada de trabalho, na ação-reflexão. Essa palavra não é dita no monólogo, ou mesmo pronunciada, ela é realizada mediante o diálogo, que é feito na encruzilhada, no encontro. Freire (2016, p. 109) traz ainda que se é dizendo a palavra com que pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os

homens ganham significação enquanto homens. Ele ainda diz que o diálogo é uma exigência existencial. De acordo com Mantoan (2015) a superação do sistema tradicional de ensinar vem de encontro com o que ensinamos e como ensinamos, e que o objetivo é que sejamos capazes de desenvolver ações que propiciem o desenvolvimento de sujeitos éticos, justos, que sejam pessoas que possam mudar o mundo e torna-lo mais humano.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, p. 21, 2012)

Pensar que o que somos se dá na palavra e como palavra, nos remete que estamos o tempo todo em diálogo, ora internos e ora externos, nesse diálogo que perpassa vários momentos é que nós educadores, que de acordo com D'Ambrosio (2014) cada um com sua área de atuação e competência temos o instrumento de ação, de propiciar possibilidade de criar diálogos. Ele ainda sugere como proposta uma educação que seja universal, atingindo toda a população, criando a todos a possibilidade de adequada para o desenvolvimento pleno da criatividade, preservando a diversidade, onde ele nomeia de ética da diversidade que tem como base o respeito, a solidariedade e a cooperação, pautando as nossas ações enquanto educadores, proporcionado por meio de ações, o que ele sugere como a paz interior, a paz social, a paz ambiental, a paz militar, enfim a paz.

Nessa busca de diálogos é que nos preparamos para a realização da vivência indígena. Tivemos a honra de hospedar na nossa aldeia durante o FICA (Festival de Cinema e vídeo Ambiental) que acontece anualmente na cidade de Goiás, os povos indígenas da et-

nia Tapirapés e Ava- Canoeiros. Eles vieram para participarem desse evento, que tinha um Tenda Multiétnica, que acolhia outros povos indígenas como os Xavantes, Khraoo, Karajá. Sendo multiétnica tinha também a presença dos Quilombolas e dos povos do Campo.

Essa foi uma atividade em parceria entre Festival de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Vila Esperança. Foram seis dias de atividades intensas. Uma delas aconteceu na Aldeia da Vila Esperança com a vivência indígena com os Tapirapés e Ava Canoeiro. Foi uma manhã de muitas aprendizagens. Fazer Porancê Poranga, que em língua Tupy significa reunião para dançar bonito, com a nossa ancestralidade indígena presente, foi reconhecer e legitimar a nossa prática educativa. Além de dançar, cantar, fazer roda, brincar, um dos Tapirapés proferiu algumas reflexões do processo educativo vivido em seu grupo cultural. As crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê puderam ver, aprender, comer um peixe assado na brasa enfim aprender com todos os sentidos.

A aldeia da Vila ecoou a pluralidade, as crianças indígenas com as crianças da Escola, se envolveram em um diálogo muito poético, onde o brincar estreitou qualquer distância que a nossa história se encarregou de construir. Brincaram de balançar no Cipó, o Cacique ensinou algumas crianças a arquear e lançar flecha, desenharam, correram...Escutar depois de uma criança de 4 anos que quando crescer quer ser um índio, ressalta que aprendemos é por meio da vivência, e ela que é capaz de transformar. Como Larrosa (2002) diz a experiência não é aquilo pelo qual passamos, mas é aquilo que nos passa, que nos atravessa e nos permite compreender as coisas sobre outras perspectivas.

No FICA, que é um grande evento que envolve toda a cidade, com muitas atividades além do cinema, fizemos uma atividade de campo, fomos com as crianças participar do FICA Animado, que é a exibição de filmes infantis com a temática ambiental, em seguida visitamos a Tenda Multiétnica, e conversamos um pouco com alguns povos indígenas e os quilombolas. Seguimos para a

UFG, onde estava agendada a nossa participação no Planetário. Ainda visitamos a exposição de animais empalhados e participamos de um jogo de consciência ambiental. A escola esteve em vários lugares de aprendizagens.

E é assim, aprendendo e ensinando com todos os sentidos que a Escola Pluricultural Odé Kayodê vive seus dias, como diz Bartolomeu Campos de Queirós, abrindo os olhos para enxergar com o corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática- Da Teoria a Prática*. 23ª ed. Editora Papirus. Perspectivas em educação matemática-SBEM. 2014.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia do Oprimido*; 62ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2016.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; *Inclusão escolar- O que é ? Por quê? Como Fazer?*; São Paulo; Summus, 2015.

MUNDURUKU, Daniel; *As serpentes que roubavam a noite e outros mitos*; São Paulo; Coleção memórias ancestrais: Povo Munduruku, 2001;

MUNDURUKU, Daniel; *Coisas de Índio: versão infantil*; São Paulo; Ed. Callis, 2003;

PPP- ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ-2016.

TORRE, Saturnino De La; *Creatividad Plural*; Editorial PPU, 2009

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM JOGOS DE ENTRETENIMENTO

Rosemeire Barreto dos Santos Carvalho¹

INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo refletir sobre a formação continuada de professores na atividade “PEDAJOGO: possibilidades pedagógicas em jogos de entretenimento”, UFG/LABIN. A formação busca (re) pensar a prática que interfere no “pensar” e no “fazer” acerca do uso do jogo como facilitador do processo de ensino\aprendizagem, propiciando a reflexão sobre a elaboração e vivência de atividades a partir do jogo como formador do professor pesquisador.

A trajetória dos sistemas de ensino, da escola e o papel do professor tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Porém, é fundamental ir além da prática pedagógica cotidiana e a analisar

1 Mestra em Educação pela PUC/Goiás, professora, formadora e coordenadora pedagógica pela SEDUCE. E-mail: rosemeirebarreto@hotmail.com

todos os contextos sociais nos quais ela está inserida a propostas de educação escolar (ALARÇÃO, 1996).

Libâneo (2003) chama a atenção para a formação de um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.

Atuando em escolas públicas do ensino fundamental como professora e coordenadora pedagógica em instituições públicas, por mais de 23 anos, deparo-me constantemente com questões ligadas ao processo ensino e aprendizagem, que merecem ser consideradas e refletidas. As minhas preocupações começaram quando ouvia de alguns colegas docentes sempre o mesmo discurso: “os alunos não aprendem a matemática” ou “A matemática não entra na cabeça desse menino”. Com o tempo, as indagações se tornaram ainda maiores, somada à angústia e à inconformidade que tomaram conta de mim, com tamanha defasagem de aprendizagem de alguns alunos do ensino fundamental.

Brzezinski (1996, p.210) explicita que a formação precisa abranger “domínio do conteúdo e compreensão crítica sobre aquilo que ensina e faz (...) que conheça as novas tecnologias e as utilize.” O aprender contínuo é essencial nessa profissão. Dessa forma, foi crescendo o meu interesse em pesquisar mais sobre tal questão. Assim, para que fosse possível abrir novos caminhos e refletir sobre a ação docente, na perspectiva conferir mais sentido a experiência, tanto para quem ensina como para quem aprende. Tomei a decisão em fazer e acompanhar um curso de extensão universitário, “PEDAJOGO: Possibilidades Pedagógicas em Jogos de Entretenimento” que tem como proposta os estudos teóricos sobre o jogo digital na sala de aula e sobre a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao participar deste curso, o desejo em compreender como se dá a formação do professor na vivência da elaboração de atividades mediadas por jogos.

SOBRE PEDAJOGO

Este projeto teve início no segundo semestre de 2016, se desenvolve por meio do estudo de jogos de entretenimento e a elaboração de atividades para o estudo da leitura, da escrita e da matemática para estudantes e da vivência destas atividades com estudantes do ensino fundamental, acompanhados por leitura e reflexões a partir do problematizado nesta experiência. Os encontros do projeto se deram semanalmente, às quintas feiras de 9h às 11h para a vivência do jogo e elaboração de atividades e estas atividades são vivenciadas por estudantes do ensino fundamental na ONG-SETE (setor Madre Germano II) toda segunda e quarta-feira, manhã e tarde. Foram 150 estudantes realizando as atividades elaboradas durante o projeto, acompanhados pela equipe de bolsistas LabIN-FE/UFG, e equipe de professores da SETE - Sociedade Espírita Trabalho e Esperança (ONG localizada no Setor Madre Germano II), além de voluntários que atuam na ONG, sob a orientação e coordenação da Prof. Maria de Fátima Teixeira Barreto, e supervisão do coordenador pedagógico da SETE João Paulo Godoy.

O estudo do vivido no curso, quais sejam elaboração de atividades, relatos do vivido com os estudantes na realização das atividades elaboradas, leitura e discussão de textos para compreensões sobre conceito e ideias matemáticas e sua aprendizagem numa perspectiva investigativa, nos encaminhou para dois tópicos de discussão exploradas a seguir, importantes para a formação do professor.

O JOGO COMO CONTEXTO PARA REFLEXÕES ACERCA DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Os jogos são buscados, no curso, como contexto para reflexão em torno de conceitos científicos, onde o lúdico passa a ter um papel importante na relação ensino-aprendizagem. Tal prática pedagógica objetiva não só oferecer aos cursista a experiência docente de mediação do conhecimento, mas também a vivência lúdica do processo ensino-aprendizagem. Para o primeiro objetivo, promove

discussões em torno de ideias e conceitos matemáticos próprios do currículo do ensino fundamental e o estudo de momentos do jogo com intuito de encontrar em seu ambiente situações para a investigação de regularidades que levem à compreensão de números e processos operatórios.

No primeiro semestre de 2017, dois jogos foram selecionados para estudos: *Farm Town* – que desafia o jogador a montar e gerenciar uma pequena fazenda, cuidando de animais, vegetais, realizando comprar e vendas. E o outro, *Roller Coaster* – jogo que desafia o jogador a criar e gerenciar um parque de diversão, realizando a construção de brinquedos, contratando funcionários, cuidando da limpeza e organização do ambiente e do bem estar dos visitantes.

Ambos os jogos foram estudados buscando por possibilidades de reflexões que conduzissem a leitura, escritas e problematizações que ao serem exploradas em atividades pedagógicas para ampliar compreensões nestas áreas.

O JOGO COMO RECURSO DIDÁTICO

A escola hoje se encontra com um elevado número de alunos por sala, o que torna complexa a proposta de trabalhar e fica a critério de o professor pesquisar formas de desenvolver a sua prática orientada por metodologias diversificadas e quando bem mediadas por ele, suscitarão o prazer em aprender. Nessa perspectiva, professor precisa adequar tais recursos de acordo com as necessidades e interesses das crianças, sabendo lidar com os conflitos e desafios que surgirem, para poder contribuir com o processo de aprendizagem. Parra e Saiz (1996, p.108) destacam a importância do professor se posicionar ao realizar o trabalho didático proposto quando afirma que “É uma opção didática levar em conta ou não o que as crianças sabem, as perguntas que se fazem, os problemas que se formulam e os conflitos que devem superar.”

Dessa forma, é importante destacar a possibilidade do jogo, enquanto atividades que podem intervir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, a qual defende uma educação

para todos. O jogar contribui para a construção criativa e das diferentes linguagens das crianças. Por meio dos jogos, as crianças se organizam mutuamente nas ações, intensificam comunicações e se divertem.

O professor precisa ser formado para o entendimento da sua postura e atitudes frente aos desafios e conflitos que surgirem durante a atividade. Para viver um jogo, é necessário primeiro jogar, compreender as regras do jogo, identificar situações que possibilitem explorar regularidades e elaborar atividades que estabeleçam o diálogo entre o jogo e as regularidades percebidas que levam a aprendizagem conceitual. É fundamental buscar o interesse dos estudantes tanto pelos jogos quanto pelas atividades realizadas a partir deles e isto se dá ouvindo-os, identificando as suas dificuldades.

Schön (1997) esclarece que quando o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Esta reflexão se faz na ação. Se esta reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Outro momento deste processo é a reflexão sobre a reflexão na ação. O próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação, apoiado em uma referência conceitual.

Nóvoa ressalta a necessidade dos professores envolverem-se com a construção de um trabalho interativo, um espaço de reflexão coletiva:

(...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (1992, p. 26)

Nesta formação continuada, Pedagogos, ao serem discutidas as experiências do seu cotidiano, os professores tem oportuni-

dade de revisitar a sua própria prática. Assim, a atividade realizada pode contribuir significativamente para o trabalho docente, visto que o professor pode fazer uma reflexão sobre sua ação docente. O encontro entre as vivências escolares e as formulações teóricas, neste contexto, passa a ter um significado diferente, favorecendo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.

No Pedagogos, o professor atua como um pesquisador, com apoio de conhecimentos advindo de seus estudos e de sua prática, se preocupa com as características do desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos, busca a compreensão do que propõe e realiza por meio uma postura reflexiva das atividades e procedimentos na sala de aula.

Durante as discussões teóricas sobre as atividades elaboradas e desenvolvidas com as crianças, necessidades de melhoras são apontadas: algumas atividades dos jogos foram avaliadas desproporcionais ao nível de conhecimento básico dos estudantes desfavorecendo um clima de descontração e participação. Alguns professores cursistas apontaram as dificuldades de envolver alguns alunos da turma no momento de uso do jogo desenvolvido por desconhecerem as ferramentas disponíveis dos jogos, o que gerou desinteresse e frustração por parte desses alunos. Tais observações, levadas para discussão nos momentos de estudo indicam que é necessário compreender que a elaboração e escolha da atividade, a partir do jogo, fazem com o professor repense os conhecimentos que possui e a forma de adequá-las à faixa etária dos alunos.

De acordo com os autores Alarcão (1996); Nóvoa (1992); Schön (1997); Brzezinski (1996), a escola básica ao não se atualizar e participar do desenvolvimento de novos métodos de didática de ensino, os professores repetem técnicas e métodos tradicionais. Eles alertam que é necessário que profissionais da educação estejam aptos à transformação, ao novo. Desta forma, o professor deve ser orientado em sua formação para escolher diferentes metodologias que despertem a curiosidade, que sejam motivadoras de maior in-

tegração entre professores e alunos e que permitam a percepção de habilidades cognitivas dos alunos para a construção de saberes.

CONCLUSÃO

Com a oportunidade de aprender a jogar, elaborar atividades a partir de momentos e impasses do jogo, conversar sobre o modo como os estudantes atuaram ao realizar as atividades propostas, foi possível compreender a importância de partir do interesse dos estudantes para promover que possibilitem aprendizagem e cooperação.

No estudo dos relatos do vivido com o jogo pelos estudantes na ONG SETE, é notório que o trabalho dos professores, realizado por meio dos jogos, favorece o processo de ensino aprendizagem: os alunos participam das atividades sem a preocupação de serem melhores que os outros porque desenvolve as atividades de forma colaborativa e sentem-se respeitados nas suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Para os professores que participam desta formação, e acompanharam a execução atividades na ONG, o curso tem contribuído para dar segurança e motivação nas atividades desenvolvidas, bem como permitir refletir sobre a sua prática docente e reelaborar novos conceitos e postura na interação com os alunos no processo ensino-aprendizagem. É possível constatar que a realização de atividades lúdicas pode solidificar pensamentos, valores e posturas favorecedoras de desenvolvimento, aprendizagem e socialização das crianças. Conforme os professores, as crianças comentam que na escola aprendem de forma diferente (tradicional), sentem a importância de essas atividades serem usadas na escola, como mediadoras da aprendizagem.

Assim, a formação do professor proporcionada pelo PE-DAJOGOS trouxe contribuições significativas, no que se refere à proposta de estudos teóricos sobre o jogo digital na sala de aula e sobre a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A

experiência e elaboração de atividades para o estudo a partir de jogos digitais tem promovido a motivação e o interesse dos estudantes no resgate do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores participantes tiveram a oportunidade de revisar as teorias (PARRA e SAIZ,1996) e debates, centrados nas discussões da aprendizagem especificamente para os alunos com defasagem de conceitos básicos da matemática, entendendo, conforme nos esclarece Parra e Saiz (1996, p.21) que “[...] todas as crianças têm oportunidade de buscar uma resposta, todas crescem graças ao trabalho cooperativo, todas realizam uma aprendizagem.” Podemos afirmar que nós professores também.

Nessa perspectiva, o jogo educativo pode ser uma metodologia motivadora para pesquisar, organizar e inter-relacionar conhecimentos específicos, exercitando a criatividade, o senso crítico e a interação entre alunos e professores. Essa metodologia cria um ambiente lúdico e prazeroso e que permite a aprendizagem significativa, sem que o aluno tenha que memorizar, mas preparando para resolver questões concretas da realidade em que vive.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papiros, 1996.

LABIN, Laboratório de estudos e pesquisas em educação, inclusão e novas tecnologias, 2013. Disponível em: <<https://labin.fe.ufg.br>>. Acesso em 08 de abr. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996. 258p.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carolina do Carmo Castro¹

JUSTIFICATIVA

A música é uma linguagem feita de ritmos e sons, capaz de despertar e exprimir sentimentos. Nesta perspectiva, o trabalho propõe discutir a importância da musicalização na educação básica como instrumento facilitador do processo de aprendizagem. Para isso pretende – se relatar as experiências desenvolvidas no Projeto de Extensão intitulado “Aprendizagem Colaborativa: a musicalização como fator de desenvolvimento da inteligência e integração do ser”, com o envolvimento e participação direta das acadêmicas do Curso de Pedagogia da UEG – Câmpus Itaberaí. O projeto permite as discentes o contato com o universo musical a partir das leituras e debates teóricos, bem como a prática por meio da realização de oficinas com os alunos do ensino fundamental do município de Itaberaí, abrindo um espaço para uma aproximação com as particularidades do locus em que desenvolverão sua prá-

1 Mestra em Educação pela PUC/Goiás, professora, formadora e coordenadora pedagógica pela SEDUCE. E-mail: rosemeirebarreto@hotmail.com

tica profissional. Nesta perspectiva, verificamos a importância das licenciaturas promover a extensão a partir de projetos, oficinas e cursos, possibilitando aos acadêmicos a consolidação da prática pedagógica essencial à sua formação profissional.

A extensão no contexto da formação acadêmica contempla o potencial de oferecer uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento de capacidades de interação e resolução de problemas que influenciam no processo de ensino - aprendizagem.

Nesta perspectiva, a musicalização enquanto processo de construção do conhecimento é compreendida como um elemento extremamente importante na educação para estimular e desenvolver a identificação pela música, contribuindo com a formação global da criança.

Ao longo da graduação em poucos momentos é ensinado aos acadêmicos como trabalhar a musicalização em sala de aula. Sendo assim, neste trabalho pretende – se relatar experiências desenvolvidas com a música na universidade e na sala de aula entre as acadêmicas do Curso de Pedagogia e alunos do ensino fundamental, buscando uma troca de saberes em que as crianças sejam as maiores beneficiadas.

Os trabalhos inicialmente ocorreram por meio de pesquisa, leitura e debate de materiais previamente selecionados que ensinavam como trabalhar com a musicalização de forma colaborativa entre acadêmicas, professora e alunos, para que depois fossem realizadas oficinas de musicalização nas salas de aula do ensino fundamental.

OBJETIVOS

- Demonstrar a importância da musicalização na educação básica como instrumento facilitador do processo de aprendizagem;

- Relatar experiências desenvolvidas com a música na universidade e na sala de aula entre as acadêmicas do Curso de Pedagogia e alunos do ensino fundamental;
- Refletir sobre a influência de projetos de extensão na formação do graduando, possibilitando a consolidação da prática pedagógica

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO - PEDAGÓGICOS

Os materiais e métodos utilizados no projeto variaram conforme a escolha dos trabalhos a serem desenvolvidos. Usamos além da pesquisa teórica em livros, artigos e afins, a realização de pesquisas sobre a lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 que incluiu a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Artes do currículo da Educação Básica, seminários e debates sobre a musicalização em sala de aula, além da realização de oficina de criação de instrumentos musicais a partir de material reciclável.

Acreditamos que a construção de instrumentos com recicláveis aguça a criatividade humana e ainda enfatiza sensibilidades pertinentes, sentindo os sons, explorando timbres e produzindo novos sons, podendo servir como inspiração para novos projetos, novas pesquisas e criação de novos instrumentos.

A partir dos materiais e métodos expostos promoveu – se o contato com as diferentes culturas musicais, além de capacitar as acadêmicas do curso de Pedagogia para docência na prática musical.

BASE CONCEITUAL

A musicalização no ambiente escolar é reconhecida por muitos pesquisadores como um fator que desenvolve a mente humana, promovendo o equilíbrio, o bem-estar, a concentração e o desenvolvimento do raciocínio.

Na obra de Merrian (1964), o autor mais conhecido sobre a temática, é demonstrado que a música tem as seguintes funções sociais:

expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação simbólica, provocar reação física, impor conformidade às normas sociais, valorização das instituições sociais e dos rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e contribuição para a integração da sociedade. (MERRIAN, 1964 *apud* FERNANDES, 2013, p. 81)

Sabendo disso, consideramos extremamente relevante inserir a música no planejamento escolar, criando estratégias voltadas para essa área, no sentido de incentivar a criança a estudar música, seja através do canto ou da prática com um instrumento musical desde a educação infantil.

Para que isso ocorra de forma satisfatória é necessário capacitar o profissional da educação para que o mesmo compreenda a melhor maneira de trabalhar com a musicalização com as crianças.

Sendo assim, a realização do projeto de extensão: “Aprendizagem Colaborativa: a musicalização como fator de desenvolvimento da inteligência e integração do ser” buscou discutir desde a teoria, abordando a importância e vantagens da utilização da música no contexto educacional, bem como a prática por meio de oficinas de musicalização, contemplando a aprendizagem colaborativa por meio da interação entre professor e aluno.

Segundo o R.C.N.E.I.

...As crianças interagem com a música, as brincadeiras e aos jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo personalidades e significados simbólicos aos objetos sonoros e a sua produção musical. Os aspectos instintivos e afe-

tivos da música se destacam para crianças de até três anos e, por isso devem ser trabalhados desde a Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 52)

Destarte, a música foi utilizada no projeto de extensão, de forma a ampliar a linguagem oral, visual e corporal das crianças de forma socializadora. Sabemos que às vezes ocorre uma banalização da música no contexto educacional e isso ocorre, devido aos profissionais a utilizarem apenas como fonte de recreação das crianças, ignorando sua riqueza cultural e social.

Para debater sobre a importância da musicalização no ambiente escolar foram utilizados como referências FERNANDES, JEANDOT, OLIVEIRA e STATERI.

Além da teoria, as alunas aprenderam a criar possibilidades de trabalho com a música de variadas formas, sempre pautada em objetivos pedagógicos e prazerosos, desenvolvendo as sensibilidades dos alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Padre Elígio Silvestri.

A escolha da escola, bem como do público alvo do projeto, ocorreu por ser uma instituição que se encontra na área periférica da cidade de Itaberaí, denominada de Fernanda Park.

Neste local, encontram-se vários migrantes que se deslocaram de várias cidades do estado do Maranhão, Pará, Tocantins e Bahia para trabalharem na SSA (São Salvador Alimentos), trazendo seus filhos para estudarem na instituição de ensino.

Verifica – se nestes alunos um grande índice de atraso em relação a sua alfabetização. Dessa forma, verificamos a importância e contribuição do projeto de implementar nas oficinas de musicalização a oportunidade de tentar auxiliar esse déficit, visto que por meio deste recurso no contexto escolar o indivíduo poderá se desinibir, ouvir, escutar; além de melhorar o vocabulário, o desenvolvimento da fala, o auto controle, a orientação, a coordenação motora, entre outras habilidades.

Antes de iniciar as oficinas de musicalização com os alunos do ensino fundamental foi proposto na universidade uma oficina

de criação de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis. O objetivo desta iniciativa foi promover a prática musical coletiva e conscientização ecológica por meio da reciclagem com as acadêmicas para que se tornassem multiplicadoras dessa temática com os alunos do ensino fundamental.

A autora Maria Cecília Torres (2002) revela que a proposta de construção de instrumentos musicais, além de estimular a pesquisa sonora, a criatividade, a improvisação musical, a socialização e a oratória, está ainda inserida nos territórios do cotidiano do aluno.

A proposta de ensinar as crianças a fabricarem instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis, demonstra aos educandos o cuidado no manuseio e manutenção de instrumentos fabricados por eles.

A oficina de criação de instrumentos musicais na Universidade foi realizada com a supervisão e orientação de duas bolsistas do Projeto que estão no último período do Curso de Pedagogia; as mesmas propuseram a construção de cinco instrumentos musicais: o tambor de lata com pele de plástico, o xilofone com garrafa de suco integral, o chocalho feito com garrafa pet, a viola feita com caixa de sapato e o pandeiro feito com prato de plástico.

Tal iniciativa apresentou resultados significativos, promovendo a conscientização ecológica e de sustentabilidade, o que de fato torna - se mais prazeroso quando feito de forma lúdica por meio da música, tanto para o acadêmico quanto para o aluno no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Aprender música significa ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da linguagem musical. O professor que utiliza a música no ambiente escolar deve levar em consideração o planejamento, seleção e maneira de utilizá-la para conduzir sua prática docente.

Valorizando a música, o professor estará valorizando a iniciativa infantil. Favorecer um espaço para a música é favorecer um espaço para descobertas, sendo um aspecto essencial para o desenvolvimento da sociabilidade.

Com a publicação da lei 11.769/08 que altera a LDB 9.394/96 no que se refere a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, as escolas deverão incluir atividades musicais ou incluir a disciplina Música ou Educação Musical nos seus currículos.

Como a legislação permite a atuação do pedagogo nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil, verifica – se a urgente necessidade de leitura e debate sobre a temática na formação inicial e continuada deste profissional, pois o ensino de música exige uma metodologia que se adeque a um trabalho sensorial e global com funções utilitárias, funcionais, referenciais e sociais.

Sendo assim, as ações promovidas pelo projeto de extensão permitiram o debate entre teoria e prática, contribuindo com o trabalho das docentes da Escola Municipal Padre Elígio Silvestri, a fim de auxiliar e elevar o nível de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

Além disso, verificamos a contribuição para a formação acadêmica da extensionistas em sua futura profissão, por meio da troca de experiências em sala de aula junto a professoras e alunos por meio da aprendizagem colaborativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical: temas selecionados*. Curitiba, PR: CRV, 2013

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. Série Pensamento e Ação no Magistério. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LORENZON, Rodrigo Rosado. *Reciclamusicando: práticas musicais através de instrumentos construídos de material reciclado*. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Pedagogia da Arte. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013

MERRIAN, Alan Parkhurst. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

OLIVEIRA, T. C. M. de. *O desenvolvimento da linguagem musical e sua contribuição no processo ensino - aprendizagem*. Natureza e Artificio. Série Anais de Evento: Exercício de Cidadania: Ações para Gostar de Ler. v. 2, n. 2, p. 31/33, maio. 2006.

SILVA, Rejane Maria Gomes da. *A extensão no contexto da docência universitária*. Revista de Cultura Essentia Ciência e Tecnologia da UVA. Volume 11, nº 01. (jun/Nov), 2009

STATERI, José Júlio. *Estratégias de ensino na musicalização infantil*. São Paulo: Fito, 1935.

TORRES, Maria Cecília Araújo. *Construção de instrumentos musicais a partir de objetos do cotidiano*. In: Souza J (org). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002

APOIO A CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: INTERVENÇÃO DE UM BOLSISTA PIBID UNIEVANGÉLICA

Filipe Ariel Da Silva Moreira¹; Hugo de Andrade Silvestre²

JUSTIFICATIVA

Atuando por meio do PIBID- UniEVANGÉLICA, promoveu-se atividades de reforço e aprofundamento com crianças que apresentavam dificuldades em Matemática na unidade Escola Municipal Elzira Balduino – Anápolis-GO. Os objetivos das atividades realizadas foram: Oportunizar a aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental I por crianças com dificuldades de aprendizagem; Promover aprendizagem por meio de práticas pedagógicas que explorem o lúdico; Promover aprendizagem significativa de competências e habilidades inerentes à Matemática. Em um primeiro momento, fez-se um diagnóstico a partir de atividades das crianças e de coleta de dados (informal) com a professora regente. A partir disso, traçou-se um perfil dos estudantes e suas respectivas dificuldades: dificuldades na com-

1 UniEVANGÉLICA, filipe_ariel_moreira@hotmail.com

2 UniEVANGÉLICA, hugo.silvestre@unievangelica.edu.br

preensão do sistema numérico decimal, dificuldades de interpretar situações problemas, em observar e analisar qual sinal utilizar para fazer as operações. Empregou-se o material dourado como ponto de partida para contato com o sistema numérico, assim como a realização das quatro operações. Explorou-se atividades lúdicas, compreendendo o processo de aprendizagem a partir da teoria Ausubel (1968) e das propostas de Fragelli (2012). Assim, permitiu-se o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos em Matemática a partir do conceito de aprendizagem significativa e de aprendizagens ativas, considerando os resultados obtidos em momento diagnóstico inicial. Os estudantes apresentaram no período melhora significativa, alcançando autonomia para retornarem às aulas com maior confiança e domínio sobre a linguagem matemática. Alguns alunos conseguiram entender o sistema numérico na primeira utilização do material dourado, outros só entenderam após a sua recorrente utilização. A utilização dos jogos ludopedagógicos se tornou mais significativa do que todos os materiais para aqueles que ainda persistiram com dificuldades com o sistema numérico e as operações básicas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UniEVANGÉLICA (Centro Universitário de Anápolis) atua na Escola Municipal Elzira Balduino – Bairro Maracanã, Anápolis – GO. A unidade conta um número razoável de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, especialmente em Matemática. Considerando tal situação, propôs-se para o ano de 2017 a realização de atividades extraclasse que explorassem o lúdico, promovendo a efetivação de aprendizagens significativas para os estudantes assistidos pelo bolsista do programa presente na unidade escolar.

OBJETIVOS

- Oportunizar a aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental I por crianças com dificuldades de aprendizagem.
- Promover aprendizagem por meio de práticas pedagógicas que explorem o lúdico.
- Promover aprendizagem significativa de competências e habilidades inerentes à Matemática.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Durante quatro meses de participação no Programa de Iniciação à Docência da UniEVANGÉLICA na escola campo: Elzira Balduino, foram desenvolvidas atividades de reforço escolar com os alunos do 4º ano do ensino fundamental. No total 6 alunos com dificuldades na aprendizagem relacionadas à disciplina de Matemática.

Realizou-se um primeiro momento de diagnóstico com as crianças e a professora da turma. Isso se deu por meio do relato da professora, registrado pelo bolsista, assim como por meio da aplicação de atividades que verificassem competências e habilidades em Matemática. Identificou-se: **Estudante A**: dificuldades na compreensão do sistema numérico decimal, dificuldades de interpretar situações problemas, em observar e analisar qual sinal utilizar para fazer as operações. Além disso foi observado que não sabia resolver operações simples de adição, subtração e multiplicação envolvendo unidade e dezena; **Estudante B**: dificuldades na incompreensão do sistema numérico decimal, dificuldades de interpretar situações problemas; **Estudante C**: apresentou dificuldades em relação ao sistema numérico decimal no momento de realizar as operações e a falta de interpretação quanto às situações problemas envolvendo adição e subtração; **Estudante D**: apresentou várias dificuldades em matemática (resolver operações básicas de adição e subtração,

envolvendo unidade e dezena). **Estudante E**: apresentou as mesmas dificuldades mencionadas acima, além de não ter a compreensão do sistema numérico decimal, não sabia colocar os números na ordem correta, unidade ou dezena; **Estudante F**: apresentou todas as dificuldades mencionadas acima.

Diante da indicação da professora de que os alunos apresentavam dificuldades durante as aulas e nos momentos de atividades/ avaliações, buscou-se apoio em outras propostas de ensino de matemática. Ao trabalhar com materiais concretos e jogos ludopedagógicos, durante as aulas de reforço houve um progresso no desenvolvimento cognitivo dos educandos. Foi observado que cada aluno compreendeu o conteúdo de sua maneira, mas corretamente.

Nas atividades envolvendo as operações, os alunos, ao manusearem o material dourado, mesmo com dificuldade ou levando maior tempo, conseguiram achar diversas formas de chegar ao resultado almejado. Vale ressaltar que alguns alunos só conseguiram compreender as operações após fazerem várias relações entre o material dourado e as operações. Ou seja, enquanto não teve uma relação mais complexa entre o material concreto e as atividades, eles não conseguiram compreender.

Como estímulo a competências leitoras, buscando atender às demandas de compreensão de situações problema, promoveu-se jogos de bingo com sons iniciais, caça-rimas, dado sonoro, trinca mágica, batalha de palavra, mais uma, troca letras, bingo da letra inicial, palavra dentro de palavra e “quem escreve sou eu”. Gradativamente, percebeu-se incremento da capacidade leitora dos estudantes, mesmo que não de maneira uniforme entre os estudantes do grupo. Mais uma vez a intenção foi explorar situações lúdicas que permitam o contato com diferentes linguagens, aproximando o aluno do texto e da compreensão das situações problema.

BASE CONCEITUAL

Promover aprendizagem significativa é um desafio para o docente, sendo necessário estabelecer intervenções pedagógicas que adotem parâmetros distantes da realidade de uma sala de aula tradicional. Ausubel (1968) aponta que é importante, primeiramente, considerar a vivência do aluno. Para o autor isso se mostra essencial pois novos saberes devem ser ancorados em saberes prévios, já estabelecidos pelo educando. Dessa maneira o acréscimo de novas informações e elaboração de conhecimento se dará de maneira que haja sentido para aquele que aprende.

Moreira, a partir de Ausubel e Rogers, afirma que:

2. A aprendizagem significante ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos (grifo do autor)

A pessoa aprende significativamente apenas aquilo que ela percebe como envolvido na manutenção e engrandecimento do seu próprio eu (tendência de auto-realização). [...]

6. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida através de atos (grifo do autor)

Um dos meios mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o aluno em confronto experiencial direto com problemas práticos – de natureza social, ética e filosófica ou pessoal – e com problemas de pesquisa. (MOREIRA, 1999, p.142-144)

Fragelli (2012) propõe metodologias ativas, fundamentadas da ideia de aprendizagem significativa, para o ensino de cálculo. O professor estabelece jogos e formação de pares (ou grupos) como estratégias que facilitam o ensino de Matemática e outros conhecimentos que dependam do raciocínio lógico, estabelecendo um momento prévio à aprendizagem de novos conteúdos.

Os jogos de aprendizagem podem funcionar como o que, na teoria de Ausubel, é conhecido como um organizador prévio. Os organizadores prévios são materiais introdutórios com alto nível de abstração e generalidade apresentados antes do material a ser aprendido. A principal função dos organizadores prévios é manipular a estrutura cognitiva do estudante de modo a facilitar a ocorrência da aprendizagem significativa. Ou seja, o organizador prévio é um instrumento que visa aproximar o que o indivíduo conhece e o que deve ser aprendido. O objetivo do jogo, portanto, é potencializar a chance para que um material a ser apresentado formalmente ao estudante desperte seu interesse e ofereça oportunidades de criar uma história própria no processo de aprendizagem de cada estudante. (FRAGELLI, 2012, p. 9-10)

O emprego do material dourado, mesmo não sendo um recurso inovador, presta-se a função descrita por Fragelli: de preparação para um aprender significativo.

O jogo não precisa cumprir sozinho o papel de engajar os estudantes em uma atividade de aprendizado, sugerir e induzir que os estudantes produzam as estratégias e o conhecimento capazes de abordar o problema proposto e, além disto, organizar e formalizar estes conhecimentos na estrutura cognitiva do mesmo. O objetivo principal dos jogos aqui discutidos é engajar o estudante na tarefa de aprendizado, fazendo com que o conteúdo discutido torne-se significativo e motivador. (FRAGELLI, 2011, p.91)

CONCLUSÃO

A estudante A, que apresentou dificuldades na disciplina de língua portuguesa progrediu bastante quanto o desenvolvimento da leitura através dos textos e jogos ludopedagógicos utilizados no decorrer das aulas, tais como: jogo do Bingo dos sons iniciais, caça - rimas, dado sonoro, trinca mágica, batalha de palavra, mais uma, troca letras, bingo da letra inicial, palavra dentro de palavra e quem escreve sou eu. Foi observado que a aluna ainda tem muitas dificuldades na escrita quanto à consciência fonológica e silábica, entretanto na leitura apresentou um bom desempenho.

O estudante B teve um bom desempenho no decorrer das aulas, mas ainda apresenta dificuldades no sistema numérico decimal quanto à montagem das operações e a realização de trocas e agrupamentos dos números, foi observado que ele aprendeu a realizar operações relacionadas à multiplicação através do material dourado, nota-se que ele não decorou a tabuada, mas consegue fazer cálculos com os dedos e mentalmente. Houve progresso na interpretação das situações problemas envolvendo as operações de adição, subtração e multiplicação, mas ainda apresenta dificuldade em observar, analisar e descobrir qual operação esta se tratando na situação problema especificada. Foi notado que o aluno se apresenta desmotivado quando se trata da disciplina de matemática.

A estudante C teve um desempenho excelente, foi observada a motivação dela para aprender a disciplina que apresentou dificuldades como citado anteriormente. Aprendeu realizar operações relacionadas com adição, subtração e multiplicação com o material concreto, entretanto ainda apresenta algumas dificuldades em resolver situações problemas, como: interpretar qual sinal ira utilizar para fazer a operação específica.

A estudante D como citado anteriormente apresentou varias dificuldades logo de inicio, na disciplina de matemática, ela teve varias ausências nas aulas, entretanto quando retornou para o reforço, foi notado o desenvolvimento da aluna quanto à disciplina mencionada. Ainda apresenta dificuldades relacionadas

com situações problemas e subtração. O desempenho dela foi extraordinário, pois apresentava muita dificuldade na disciplina no começo das aulas.

A estudante E apresenta dificuldade na disciplina de matemática em realizar operações básicas, fazer trocas e agrupamentos dos números ao realizar cálculos e interpretar situações problemas. Mesmo ainda apresentando essas dificuldades, a aluna teve um bom desempenho nas aulas, nota-se o esforço de aprender por parte da mesma. Desenvolveu-se bastante ao manipular o material dourado e o ábaco para fazer as operações, principalmente em reconhecer o que é unidade, dezena e centena.

A estudante F teve um bom progresso durante as aulas, mas ainda apresenta dificuldades semelhantes com as da aluna mencionada acima, como: dificuldade em realizar operações básicas, fazer trocas e agrupamentos dos números ao realizar cálculos e interpretar situações problemas. Nota-se que a aluna é desmotivada para aprender matemática, ela demonstra não gostar da disciplina.

Todos os educandos exceto uma, ainda apresenta dificuldades em interpretar situações problemas relacionadas com adição, subtração e multiplicação. Vale ressaltar que todas as dificuldades citadas anteriormente foram minimizadas por meio da utilização do material concreto (material dourado, ábaco, nunca é 10 e o quadro valor de lugar – QVL) e alguns jogos ludopedagógicos (jogo do consórcio, dominó humano, jogo da tabuada e quebra cabeça das três operações :adição, subtração e multiplicação).

Foi possível analisar e posteriormente refletir sobre a singularidade dos alunos em relação à aprendizagem, pois eles passaram a compreender e pensar de maneira diferente os conteúdos estudados, além de desenvolverem novas habilidades. Enquanto o material dourado foi significativo para alguns no momento da compreensão do sistema numérico decimal, para outros o ábaco fez mais sentido. Alguns alunos conseguiram entender o sistema numérico na primeira utilização do material dourado, outros só entenderam após a sua recorrente utilização. A utilização dos jo-

gos ludopedagogicos se tornou mais significativa do que todos os materiais para aqueles que ainda persistiram com dificuldades com o sistema numérico e as operações básicas.

A utilização dos materiais e jogos ludopedagogicos durante as aulas demonstrou ser viável em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sendo primordial para a minimização das dificuldades dos educandos. Foi sensível a necessidade de que se repense as metodologias de ensino valorizando caminhos que permitam a atuação da criança, tornando-a ativa e protagonista de seu processo de aprendizagem. A figura do professor não foi dispensável, mas sim deslocada de seu papel tradicional para promover um aprender que fosse significativo para os alunos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

FRAGELLI, Ricardo Ramos, MENDES, Fábio Macedo. “Onde está Osama?”: um jogo educativo na área de Física. *Participação*, Brasília, n. 20, set. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/view/6398>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

FRAGELLI, Ricardo Ramos, MENDES, Fábio Macedo. Batalha Naval dos Extremos Locais: Jogos de Aprendizagem para o Ensino dos Cálculos. In: *International symposium on project approaches in engineering education*. Lisboa: 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Kelly Cristina da Silva Ruas¹; Lorena Bernardes Barcelos²; Daniela da Costa Britto Pereira Lima³

JUSTIFICATIVA

Este relato de experiência refere-se a um projeto interdisciplinar de Informática Educativa e História, desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação da Universidade Federal de Goiás com alunos do 7º ano do ensino fundamental no ano de 2015. O projeto teve, como objetivo promover a aprendizagem significativa da temática proposta na disciplina de História, através das tecnologias digitais para pesquisas na Internet e produção dos mapas conceituais *online*, e foi idealizado partindo-se do pressu-

1 Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação – Universidade Federal de Goiás (Cepae-UFG). E-mail: kelly.ruas84@gmail.com.

2 Professora do Centro Universitário de Goiás (UniAnhanguera). E-mail: lorena.ensino@gmail.com

3 Professora da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás (FE-UFG). E-mail: professoradanielalima@gmail.com.

posto de que o uso das tecnologias digitais vem expandindo-se e ocupando um espaço cada vez maior no cotidiano da sociedade, interferindo diretamente em sua dinâmica. Nesse sentido, as tecnologias tornaram-se elementos importantes para a relação do homem com o mundo, influenciando diretamente a escola enquanto instituição e espaço de vivência. A base conceitual do projeto consiste em três pilares: as tecnologias digitais, a interdisciplinaridade e, especialmente, a perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel (1982). Na fase de elaboração, foi realizado o levantamento de pesquisas e publicações que abordam as temáticas contempladas no projeto, para fundamentar a proposta pedagógica, compor o aporte teórico e subsidiar a análise ao final da ação educativa. Na fase de implementação, as interações entre os sujeitos envolvidos, bem como a análise das ações pedagógicas foram registradas pelas professoras responsáveis pelo projeto, e serviram como parâmetro para a elaboração deste relato de experiência. Na fase de avaliação, observou-se que o projeto foi bem sucedido, haja vista os mapas conceituais produzidos pelos alunos. Além disso, elementos importantes como o interesse, o envolvimento e a motivação dos alunos foram observados durante a etapa de pesquisas e construção dos mapas, o que reitera o êxito da atividade desenvolvida.

As tecnologias digitais vêm tomando cada vez mais tempo e espaço no cotidiano da sociedade contemporânea, transformando continuamente a relação do homem com o mundo, consigo mesmo e com a sociedade. Neste processo de avanço das tecnologias, a escola é influenciada de forma direta, pois ali, via de regra, estão reunidos estudantes que fazem plena utilização das tecnologias digitais, tornando-as cada vez mais presentes no espaço da educação formal.

Nessa perspectiva, o projeto interdisciplinar apresentado teve como justificativa evidenciar o potencial das tecnologias digitais no processo de desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes, acenando-lhes possibilidades de uso das mesmas para a sistematização e construção de conhecimento,

indo além do uso meramente recreativo que normalmente fazem (jogos e redes sociais). O projeto foi desenvolvido pelas professoras de História e Informática Educativa do 7º ano do ensino fundamental do Cepae/UFG.

OBJETIVO

O projeto teve como objetivo promover a aprendizagem significativa dos estudantes acerca de temática “O comércio e surgimento das cidades na Idade Média”, proposta na disciplina de História. Para tanto, os alunos foram estimulados a pesquisar sobre este conteúdo em livros e na Internet e, posteriormente, a desenvolver mapas conceituais *online* sistematizando os resultados da pesquisa.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Inicialmente, a professora de História ministrou uma aula expositiva acerca da temática norteadora. A aula representou a teorização inicial do conteúdo, com a apresentação de uma série de informações organizadas e estimulou a reflexão e o interesse dos alunos pelo tema. Posteriormente, o projeto interdisciplinar foi apresentado e os grupos de trabalho (GTs) foram formados. A partir da temática central, os GTs tinham autonomia para definir o tema de seu trabalho conforme seus interesses.

A execução do projeto consistiu na realização de pesquisas, pelos alunos, acerca dos temas definidos. Posteriormente, houve a discussão e sistematização das pesquisas nos GTs. A discussão das temáticas estudadas pelos GTs foi mediada pela professora de História. Na etapa seguinte, foi realizada uma oficina, mediada pela professora de Informática Educativa, com a utilização *Mindmeister*, um *software online* colaborativo de mapeamento mental (<https://www.mindmeister.com/pt>), para a produção e, posteriormente, desenvolvimento dos mapas conceituais pelos GTs.

Ao final, foi realizado um Seminário para a apresentação dos mapas conceituais desenvolvidos e para a discussão acerca da temática estudada, culminando na avaliação final do projeto pelos alunos.

BASE CONCEITUAL

No campo educacional contemporâneo, tem-se como pauta a abordagem do conhecimento como construção coletiva – e não apenas como transferência de conteúdos –, concepção construtivista que tem sido defendida e assumida como matriz epistemológica das escolas. O acesso à informação e à construção do conhecimento tornam-se atividades coletivas e acessíveis. Nesse aprender coletivo, as tecnologias digitais são utilizadas como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento das ações pedagógicas e da interação entre todos os agentes envolvidos, auxiliando na construção do conhecimento e na dinamização dos processos de ensino-aprendizagem.

Como a integração das tecnologias digitais nos espaços e processos educativos pode provocar a reflexão para um novo modelo de ensino-aprendizagem que desafie os educadores, pressupõe-se que acarrete mudanças não só no ensinar, mas também na compreensão do processo de aprender.

Desta forma, para que as tecnologias digitais possam contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes e favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica e emancipadora, é necessário incorporá-las à proposta pedagógica da escola, o que exige a participação ativa e a dedicação dos profissionais envolvidos no processo. Para tanto, espera-se que estes estejam dispostos a enfrentar novos desafios e a estimular um aprendizado constante.

Tajra (2007), ao discutir as tecnologias digitais na educação, pondera que

o importante é que a escola defina claramente o seu objetivo quanto ao uso das tecnologias no seu ambiente. A escola deve oferecer aos seus es-

tudantes a possibilidade do uso dessa ferramenta tão presente em nosso cotidiano, seja para fins de pesquisa, para produção de materiais, projetos educacionais, para a profissionalização dos estudantes ou para outras finalidades. Não oferecer acesso a essa nova tecnologia é omitir o contexto histórico, sociocultural e econômico vivenciado pelos educadores e educandos. (p. 7)

As políticas públicas educacionais são, igualmente, de suma importância para garantir o sucesso da implantação das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, e não devem se resumir à implantação das tecnologias no espaço escolar. É necessário, também, ampliar a política de formação dos professores para essa realidade educacional, de modo que tenham condições integrar as tecnologias digitais à proposta de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno construir novos conhecimentos dentro de um ambiente dinâmico que o desafia e o motiva para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias, gerando descobertas.

As situações de aprendizagem, amparadas nessa perspectiva, têm no professor um sujeito intelectual que mobiliza conhecimentos, saberes, valores, em prol do desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse sentido, as tecnologias digitais devem ser vistas como instrumentos didáticos destinados a contribuir para o trabalho docente, e não ser seu substituto.

Peixoto e Araújo (2012) compreendem que o saber pedagógico para o uso das tecnologias digitais é imprescindível para que estas não sejam apenas mais um recurso para o professor, utilizado sob uma visão tecnicista, e sim uma ferramenta favorável ao desencadeamento de novos processos de reflexão sobre aprendizagem e novas estratégias de ensino. Essa atitude pedagógica só é possível por meio de políticas de formação, conforme destacado anteriormente, para que o professor repense sua prática e integre novos saberes ao seu trabalho, ampliando e transformando seus conhecimentos.

Há de se observar, todavia, que a adesão às tecnologias digitais na educação não pode ser decorrente de modismo ou da ne-

cessidade de acompanhar as inovações tecnológicas. Compreende-se que, além de ter um custo de implantação e manutenção alto, as tecnologias podem oferecer pouco benefício para o desenvolvimento intelectual caso o objetivo pedagógico não esteja claro ou sua utilização seja estabelecida de forma muito tecnicista. Para Pretto (1999),

a pura e simples introdução destas tecnologias não é garantia desta transformação. Esta introdução é, portanto, uma condição necessária, mas não suficiente para que tenhamos um sistema educacional coadunado com o momento histórico. Desta forma, introduzir estas tecnologias exige compreender de forma mais ampla a necessidade de fortalecer os nós – as unidades escolares que por sua vez articulam-se intensamente com os valores locais – de tal forma a dar maior visibilidade aos nós desta rede, aumentando concomitantemente a conectividade entre estes nós, estabelecendo-se com isso as redes de conexões. E, mais uma vez, não basta apenas a rede física. (p. 80).

Assim, as tecnologias digitais na educação podem e devem ser utilizadas para explorar novas possibilidades pedagógicas e contribuir para um trabalho docente que valorize o aluno e o professor, sujeitos ativos do processo educativo, haja vista que a escola é um espaço de produção e ampliação do conhecimento tanto para estudantes como professores, pois estes, no ato de ensinar, também aprendem (FREIRE, 1996).

Para avançarmos na abordagem das tecnologias digitais na educação, por meio de projetos interdisciplinares, é necessário, antes, evidenciar o conceito de aprendizagem significativa. Para Ausubel (1982), o desenvolvimento da aprendizagem significativa – eixo central de sua teoria – parte inicialmente de duas condições: o conhecimento a ser construído deve ser potencialmente significativo e o aluno deve ter disposição para aprender. Com esse duplo marco de referência, as proposições do autor partem da consideração de

que os indivíduos possuem uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, cuja complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si, do que do número de conceitos presentes.

Entende-se que essas relações têm um caráter hierárquico, de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de acordo com o grau de abstração e de generalização de cada indivíduo. Dessa forma, quanto mais se relaciona o novo conteúdo com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo esse indivíduo estará da aprendizagem significativa.

Desta forma, a aprendizagem significativa, como metodologia, pode ser potencializada por meio de projetos interdisciplinares que agreguem tecnologias digitais orientadas pelo princípio da imersão no processo de aprendizagem, o que requer autonomia do estudante, mesmo que mediada pelo professor. À medida que o estudante estabelece relação entre as temáticas estudadas e seus conhecimentos prévios, ele desenvolve interesse pelo estudo e participa ativamente das ações propostas, relacionando conteúdos, refletindo e desenvolvendo sua autonomia como sujeito racional. Essa participação ativa motiva o aluno para o processo de aprendizagem e torna a educação formal mais aprazível para o estudante, especialmente se as tecnologias digitais estão presentes nas atividades propostas.

Toschi (2010) salienta que o mundo das mídias digitais oferece múltiplas e infindáveis possibilidades por meio da escrita, do áudio, da imagem, e ainda dão protagonismo ao usuário no processo de seleção do que julga ser importante para ele, dando-lhe significado.

Assim sendo, as tecnologias digitais, enquanto ferramentas pedagógicas, multiplicam as possibilidades para o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares no espaço escolar, pois à medida que são empregadas como recursos de sistematização e construção do conhecimento, envolvem os estudantes em produções de

autoria e os fazem compreender que são sujeitos das tecnologias, e não apenas consumidores.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto, foi possível observar a interação produtiva entre os estudantes, bem como sua crescente autonomia na pesquisa, sistematização e construção do conhecimento. A etapa de pesquisas em livros e na Internet foi bastante enriquecedora, haja vista que, ao levantar novos assuntos e correlacioná-los à temática geral, os estudantes amadureceram as discussões dentro dos grupos e, posteriormente, nos seminários entre os GTs.

Considerando os aspectos pedagógicos relacionados à aprendizagem e a partir da análise das produções dos GTs, foi possível vislumbrar a leitura e a organização do conhecimento que os estudantes fizeram no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Por meio da hiperestrutura, associada ao mapa de navegação na *web*, os alunos identificaram os conceitos e suas relações hierárquicas, apontando similaridades e diferenças, procurando abstrair a vantagem da sequência natural entre os tópicos dos quais uma nova informação relacionava-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento que já possuíam.

Com o projeto, constatou-se a potencialidade da relação entre as disciplinas e as tecnologias digitais na prática pedagógica para a construção coletiva do conhecimento e, em decorrência, para a promoção da aprendizagem significativa. Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental ao usar uma metodologia de ensino que vise garantir a construção do conhecimento por parte do aluno. O professor é o aporte didático-pedagógico e estará constantemente mediando a ação de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. dos S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Revista Educação e Sociedade*. v. 33, Campinas, SP: CEDES, 2012.
- PRETTO, N. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 11, p. 75–85, mai./ jun./ jul./ago. 1999.
- TAJRA, S. F. *Informática na Educação: novas ferramentas para o professor na atualidade*. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.
- TOSCHI, M. S. Apresentação. In: TOSCHI, M. S. (Org.) *Leitura na tela: da mesmice à inovação*. Goiânia: Editora PUC-Goiás, 2010.

SABERES X (EDUCAÇÃO FÍSICA + MATEMÁTICA) = CONHECIMENTO²: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DE ATLETISMO

Juliana Cristina Toledo Pacheco¹;
Renata Lorena Vilela de Aguiar²

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência trata-se de uma proposta de trabalho em parceria entre a professora regente (Pedagoga) e a professora de Educação Física, desenvolvida numa escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, no Ciclo I, Agrupamento B, com um total de 16 aulas. Este trabalho vai de encontro ao que dizem as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência sobre a

-
- 1 Professora na Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase no AEE e em Psicopedagogia. E-mail: julicristoledo@hotmail.com .
 - 2 Professora na Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. Especialista em Alfabetização e Letramento e em Coordenação Pedagógica. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – CEPAE/UFG. E-mail: renatalorena10@yahoo.com.br .

interdisciplinaridade, sendo esta “uma abordagem pedagógica que possibilita ampliar a apreensão dos conhecimentos a serem trabalhados” (GOIÂNIA, 2016, pág. 51). Buscamos superar as críticas de Freitas à organização do trabalho pedagógico e da didática, onde destaca “a ausência do *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* na escola [...]” (FREITAS, 1995, pág. 97). Nesse sentido, o autor afirma que “A metodologia integrada deve nascer interdisciplinar, baseada na contribuição dos pesquisadores especializados nos vários conteúdos escolares” (idem, pág. 110). Portanto, buscamos superar tais dificuldades apontadas por Freitas ao propormos restabelecimento da unidade teoria/prática. O objetivo foi de que os educandos pudessem compreender o significado de operações fundamentais a partir da resolução de situações-problema, reconhecer grandezas mensuráveis como o comprimento e vivenciar práticas corporais esportivas coletivas e individuais problematizando-as como práticas socioculturais. As atividades propostas buscaram favorecer que os educandos estabelecessem relações entre estas unidades e sua aplicação no esporte Atletismo (salto em distância, arremesso de peso e corridas), bem como no seu cotidiano. Como resultados, foi possível perceber grande motivação na realização das atividades e verificar avanços na aprendizagem. Os educandos vivenciaram e puderam compreender princípios básicos da organização de provas de Atletismo, realizaram a medida (metros e centímetros) da quadra e da sala de aula, registraram os resultados individuais no salto em distância, no arremesso de peso e marcaram a distância percorrida em cada forma de corrida proposta (individual e em equipe) e, ainda, tiveram a oportunidade de analisar tais dados na contextualização de situações-problema nas aulas de Matemática e fazer comparações entre unidades de medida variadas (metro, centímetro, passo, palmo, etc).

Esta sequência didática foi desenvolvida nos meses de agosto e setembro de 2017. Trata-se de proposta de trabalho interdisciplinar dos componentes curriculares de Matemática e Educação

Física, realizada numa escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, no Ciclo I³, Agrupamento B⁴, com duração de 16 aulas.

Para tanto, buscamos superar as críticas de Freitas à organização do trabalho pedagógico e da didática, onde destaca “a ausência do *trabalho material* socialmente útil, como princípio educativo; a *fragmentação do conhecimento* na escola [...]” (FREITAS, 1995, pág. 97). Nesse sentido, o autor afirma que “A metodologia integrada deve nascer interdisciplinar, baseada na contribuição dos pesquisadores especializados nos vários conteúdos escolares” (idem, pág. 110). Portanto, buscamos superar tais dificuldades apontadas por Freitas ao propormos restabelecimento da unidade teoria/prática.

JUSTIFICATIVA

Segundo as orientações da Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO, presentes nos documentos “Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência” e “Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência” sobre a interdisciplinaridade, elaboramos esta sequência didática. Concordamos que a interdisciplinaridade é “uma abordagem pedagógica que possibilita ampliar a apreensão dos conhecimentos a serem trabalhados” (GOIÂNIA, 2016, pág. 51).

Sobre o componente curricular Matemática, a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência diz que

A matemática, ciência que emerge da necessidade humana de resolução dos problemas cotidianos, produzida e difundida culturalmente, trata do ra-

3 A organização escolar da Rede Municipal de Educação de Goiânia é feita em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, na qual o Ciclo I compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

4 Equivalente ao 2º ano do Ensino Fundamental.

ciocínio lógico e abstrato, lida com diversos fenômenos e modos de pensar. O conhecimento matemático favorece a estruturação do pensamento, a tomada de decisões e as capacidades de generalizar, projetar, prever, quantificar, argumentar e analisar situações. No âmbito da educação escolar, a Matemática deve potencializar a curiosidade, o prazer da descoberta, a criatividade e a criticidade dos educandos. (GOIÂNIA, 2016, pág. 80)

As Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2009) afirmam que as ações pedagógicas do componente curricular Educação Física tratam dos conhecimentos da Cultura Corporal⁵ e devem superar as práticas do fazer pelo fazer, para a implementação de atitudes reflexivas no ambiente educacional.

Ainda sobre uma perspectiva interdisciplinar, Brach et al. (1992, pág. 18), afirma que “cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.)”.

Perez (2008, pág. 41-42) explica que: “O tema grandezas e medidas tem um cunho social muito forte e por isso as crianças, quando vem para a escola, já realizaram algumas experiências mesmo que informais, com medidas, seja em jogos, brincadeiras ou outras atividades do seu dia-a-dia”. Portanto, consideramos que trabalhar esses conceitos matemáticos em conjunto com as aulas de Educação Física, sobre o conteúdo Atletismo, tem grande significação para as crianças, de modo a despertar interesse, motivação e curiosidade para os saberes escolares.

Com base nas orientações acima, elaboramos e aplicamos a sequência de aulas que será descrita a seguir.

5 Conceito presente na tendência pedagógica crítico-superadora, desenvolvida na obra de Brach et al. (1992).

OBJETIVOS

Baseamos tal proposta nos objetivos indicados em Goiânia (2016, pág. 64 e 82) para o Ciclo I, acerca dos componentes curriculares de Matemática e Educação Física, sendo eles:

COMPONENTE CURRICULAR	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA
OBJETIVOS	Compreender o significado das operações fundamentais a partir da resolução de situações-problema;	Vivenciar experiências corporais esportivas coletivas e individuais problematizando-as como práticas socioculturais;
	Reconhecer grandezas mensuráveis como comprimento, massa, volume e tempo;	Vivenciar e compreender os jogos como construção cultural, que expressam valores, regras e significados.

Lembramos que durante todo o processo de desenvolvimento desta proposta, buscou-se relacionar os saberes das áreas de conhecimento entre si e entre o cotidiano dos educandos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

As atividades referentes a essa sequência didática somaram um total de 16 aulas, onde buscamos abranger os conhecimentos da área da Matemática e da Educação Física, numa perspectiva democrática, onde os consideramos como saberes historicamente construídos e a aprendizagem como um direito de todos.

Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos as seguintes:

- Conversa inicial para levantamento daquilo que os educandos já conheciam sobre o tema proposto;

- Apresentação de situações nas quais usamos as unidades de medida de comprimento;
- Estudo sobre o esporte Atletismo, suas provas, identificando os movimentos realizados em cada uma delas;
- Problematizar com os educandos sobre o uso social dos movimentos do Atletismo (correr, saltar e arremessar) e identificar em que momentos são usados, buscando relacionar também a contextos lúdicos, incluindo jogos e brincadeiras, que também foram vivenciados posteriormente;
- Medição da quadra, da sala de aula e de outros espaços em metros, e utilizando outras unidades de medida, estabelecendo relações entre elas;
- Vivência das provas de Atletismo (arremesso de peso, salto em distância e corridas de velocidade e de revezamento) em formato de um festival, com registro dos resultados de cada educando;
- Resolução de situações-problema envolvendo os dados obtidos nas provas de Atletismo e análise desses resultados (por exemplo, identificar maior/menor, ordem crescente/decrescente, adição, subtração, etc);
- Construção de um gráfico ilustrando os resultados obtidos por cada educando no salto em distância.

Para fins de avaliação, consideramos que ela deve ser processual, portanto todas as etapas e atividades deste processo foram consideradas. De acordo com a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, temos que

essa concepção de avaliação, requer a utilização de diferentes instrumentos de coleta e registro de dados, fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: provas, trabalhos escritos, projetos de

pesquisa, trabalhos em grupo, exercícios, relatórios, seminários, observações, vivências, experimentos, portfólios, diários de bordo, fichas de registro, entre outros. (GOIÂNIA, 2016, pág. 88-89)

Durante esse processo, lançamos mão de diferentes instrumentos avaliativos, por exemplo, o registro diário das vivências, experimentos, trabalhos em grupos, exercícios, avaliação oral, entre outras, de modo que foi possível detectarmos avanços na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Citaremos algumas dificuldades encontradas na organização da escola para a articulação de uma proposta interdisciplinar. A principal delas foi a impossibilidade de encontros entre as professoras, visto que os horários de estudo não coincidiram. Dentro da organização do trabalho pedagógico da unidade escolar na qual este trabalho foi desenvolvido, temos como único momento de planejamento coletivo uma reunião mensal prevista em calendário, no entanto, o tempo é dedicado a diversos assuntos do cotidiano escolar e raramente é possível o encontro entre as professoras para um planejamento mais específico para cada agrupamento. Dessa forma, a presente proposta foi elaborada em conversas rápidas nos corredores ou durante o recreio e por meio eletrônico, fato este que dificulta/inviabiliza a multiplicação de ações dessa natureza, bem como pode prejudicar a qualidade de seus resultados.

Mesmo diante de alguns entraves, avaliamos que a realização deste trabalho foi positiva. Como resultados, em geral, foi possível perceber grande motivação entre os educandos para a realização das atividades e verificar avanços na aprendizagem. Os educandos vivenciaram e puderam compreender princípios básicos da organização de provas de Atletismo, participaram de atividades em grupo, realizaram a medição (metros e centímetros) da quadra e da sala de aula, registraram os resultados individuais no

salto em distância, no arremesso de peso e marcaram a distância percorrida em cada forma de corrida proposta (individual e em equipe) e, ainda, tiveram a oportunidade de analisar tais dados na contextualização de situações-problema nas aulas de Matemática e fazer comparações entre unidades de medida variadas (metro, centímetro, passo, palmo, etc).

É interessante observar que após a aplicação desta sequência didática, os educandos buscam relacionar as medidas ao seu cotidiano, a exemplo de uma criança que utilizou espontaneamente sua régua para medir os centímetros de um desenho que estava na lousa, evidenciando que ela reconheceu este saber e sua aplicação.

REFERÊNCIAS

BRACH, V. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2016.

PEREZ, Marlene. *Grandezas e Medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental*. 2008, 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/669>. Acesso em: 03 de agosto de 2017.

O CONTEÚDO CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA – UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID - UFG

Leovan Alves dos Santos¹; Rafael Denis
Teixeira da Cunha²; Rafael Alonso Jeronimo
Corvalan³; Gabriel Martins Cavallini⁴

INTRODUÇÃO

O texto presente trata de uma experiência metodológica desenvolvida dentro do subprojeto de Geografia do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Tal experiência tem como eixo central de análise e discussão o conteúdo cidade-campo, por acreditar que este permite uma interconexão entre o

-
- 1 Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Mestre e doutorando em Geografia pela UFG. Professor Supervisor do Pibid. E-mail: leovanalves@yahoo.com.br
 - 2 Licenciando em Geografia-UFG. Aluno bolsita PIBID/UFG. E-mail: rafaelcunha.geo@gmail.com
 - 3 Licenciando em Geografia-UFG. Aluno bolsita PIBID/UFG. E-mail: rafaelcorvalangeo@gmail.com
 - 4 Licenciando em Geografia-UFG. Aluno bolsita PIBID/UFG. E-mail: cavallini-geografia@hotmail.com

cotidiano de vivência do aluno com os conteúdos trabalhados, o que torna mais atrativo e dinâmico o processo de ensino-aprendizagem. Objetiva-se assim analisar a dicotomia cidade-campo e as diferentes perspectivas e entendimentos desta relação, compreendendo também, suas complementaridades. A fim de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho de investigação desenvolveu-se alguns procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica; observações na escola campo e na sala de aula e realização de aulas de intervenções. A partir desta investigação percebe-se que não se pode negar que existem distinções – espaciais, paisagísticas e culturais – entre a vida no campo e na cidade, mas as especificidades só podem ser avaliadas quando se leva em consideração a contiguidade, a articulação dessas duas esferas em constante fluidez. Esse conteúdo, por sua vez, torna-se um importante potencializador do ensino de Geografia na medida em que discute e analisa as práticas espaciais nas quais os indivíduos estão inseridos. Uma das dificuldades apresentadas pelo grupo de professores participantes das intervenções foi a grande variedade de conceitos e a complexidade para tratá-los em sala de aula, e também, dificuldade em pensar qual metodologia deveria ser adotada para tratar tal assunto em sala de aula. Como pontos positivos destacam-se a participação dos alunos no sentido de responder os problemas iniciais que eram colocados nas intervenções, e também, o fato de os alunos se reconhecerem no processo, ao apresentar as suas vivências e entenderem que estavam inseridos naquele conteúdo. Foi possível, desta forma, alcançar bons resultados, contribuindo com o objetivo de construir com o aluno o conteúdo proposto.

O texto presente tem como eixo central de análise e discussão o conteúdo cidade-campo. Acredita-se que esse conteúdo permite uma interconexão entre o cotidiano de vivência dos alunos, o que pode tornar mais atrativo e dinâmico o processo de ensino-aprendizagem. Busca-se avançar na reflexão sobre um tema polêmico e de grande relevância para a Geografia, num mundo em transformação rápida, em que os limites e distinções entre a

cidade e o campo se esvaecem, à medida que novas formas de assentamento humano são produzidas e que as relações entre o urbano e o rural se acentuam.

Objetiva-se, assim, analisar a dicotomia cidade-campo e as diferentes perspectivas e entendimentos desta relação, compreendendo também, suas complementaridades. A fim de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho de investigação desenvolveu-se alguns procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica (buscou-se, apreender o significado teórico acadêmico empregado ao conteúdo cidade-campo); observações na escola campo e na sala de aula (esta etapa permitiu a definição de estratégias metodológicas) e a realização de aulas intervenções.

CIDADE-CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Pensar a cidade significa refletir sobre o espaço urbano e sua complementaridade com o campo. A paisagem urbana é a forma pela qual o fenômeno urbano se manifesta e o espaço urbano pode ser apreendido. Para a compreensão do tema cidade pelos alunos, Cavalcanti (2006) aponta a necessidade do tratamento interdisciplinar e isso requer a formação de um sistema amplo de conceitos, a aquisição de muita informação e o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades. Para isso, a autora se apóia em três elementos principais: a aglomeração, a produção social e o cotidiano.

No encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade, podemos discutir a cidade não apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como espaço simbólico, e seu estudo pretende desenvolver no aluno a compreensão dos modos de vida da sociedade contemporânea e do seu cotidiano em particular, que resultam em espacialidades determinadas. Além desses três elementos propostos para a sistematização do conceito de cidade, no ensino da Geografia escolar deve-se considerar que o espaço urbano, cujo

estudo é proposto ao aluno nem sempre é o mesmo em que ele vive, e nem sempre é o que é o apresentado no livro didático.

Tal fato deve ser considerado, conforme Cavalcanti (2014), porque a cidade sobre a qual se ensina é uma leitura específica da ciência geográfica, que produz o conceito de cidade a partir de alguns instrumentos teóricos (conceitos, categorias, teorias), visando à compreensão articulada dessa espacialidade com seus componentes, seus objetos e ações, seus processos e dinâmicas. Trata-se assim, segundo a autora, de uma criação intelectual, a cidade como objeto de pensamento. E as ações docentes visam, por sua vez, ajudar os alunos a construírem, com o apoio dos conteúdos que são trabalhados, esse objeto de pensamento – a cidade como conceito; e, com isso, trabalha-se no processo de consciência da diferença entre realidade objetiva e suas representações.

Nessa perspectiva aqui apresentada a oposição entre cidade e campo cede lugar, do ponto de vista analítico, para o enfoque das relações entre cidade e campo e da unicidade e complementaridade compreendida por esse par dialético. Spósito (2010) afirma que a cidade é o espaço propício à realização de atividades que requerem encontro, proximidade ou possibilidade de comunicação, especialização e complementaridade de papéis e funções. O campo, por sua vez, é marcado pela extensão e dispersão, atende técnica e economicamente ao desempenho de outras atividades.

Dessa forma, tem se ampliado a área de transição entre o que se aprende como cidade e o que se compreende como campo, criando assim, uma indefinição ou dificuldade de distinção entre espaços urbanos e espaços rurais. Não se trata de discutir apenas as formas, faz-se necessário também discutir as relações entre cidade e campo, os interesses dos atores sociais que têm sua vida econômica e/ou política e/ou social associados a espaços urbanos e rurais.

Whitacker (2010) destaca que compreender os significados do par urbano e rural implica em compreender a complementaridade de funções e ações entre cidade e campo. Entende-se que hoje essa complementaridade é menos palpável, embora mais

evidente, pois as ações que se dão entre campo e cidade são mais complexas. Para se conhecer a cidade deve-se levar que a dimensão intraurbana só é compreendida caso se discuta o papel da cidade e/ou da aglomeração urbana na rede (e nas redes) e que há áreas diversas nas cidades. Há desta forma um processo de fragmentação do território, com “cidades dentro da cidade” que não se conhecem e se estranham.

Por fim, Rosa e Ferreira (2010) apontam que a abordagem do campo e cidade deve levar em consideração a noção de um continuum, já que a riqueza de informações surge quando percebemos a relação prática que se estabelece entre essas esferas. Os autores apontam também que é necessário repensar o conceito de continuum, não abandonando as formas de produção e consumo, as relações e a própria configuração dos grupos em uma dada área.

Dessa forma, faz-se necessário ao discutir esse conteúdo ter uma abordagem interdisciplinar, levando em consideração a história, as raízes, a trajetória dos grupos, uma vez que, a compreensão da reprodução do espaço somente é possível quando entendida em sua articulação com a reprodução da sociedade. Assim, campo e cidade devem ser empregados para fazer referência às formas concretas, materializadas das paisagens construídas pelo ser humano no processo de transformação da natureza por meio do trabalho.

A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NA ESCOLA

No desenvolvimento do subprojeto de Geografia do PIBID em 2017, um grupo de estudantes de licenciatura em Geografia foi para uma escola da rede municipal de educação de Goiânia para iniciarem suas atividades de acordo com o cronograma deste subprojeto. A escola-campo desta investigação localiza-se na região Noroeste de Goiânia, uma região periférica da cidade e está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (GOIÂNIA, 2016).

O objetivo central destas aulas de intervenção era o de atingir a maior quantidade de alunos, no sentido de tornar o processo de ensino e aprendizagem algo mais interessante aos alunos tendo como referência seus saberes prévios. Santos (2015) destaca que:

- é importante atentar para as operações mentais que se espera que os alunos realizem,
- é fundamental refletir sobre quais os principais conceitos geográficos e habilidades que podem ser trabalhados com esse conteúdo,
- que conceitos podem perpassar as discussões, as exposições, as leituras.

No primeiro momento das intervenções trabalhou-se com imagens de satélite mostrando o bairro onde a escola estava inserida. No sentido de buscar a problematização do conteúdo questionou-se aos alunos onde era a cidade e onde era o campo. As respostas dos alunos relacionavam-se a idéia de aglomeração, habitação e moradia.

Na sequência questionou-se aos alunos se é possível estabelecer limites entre a cidade e o campo. A percepção dos professores em atividade de intervenção aponta que eles pareciam estar convictos de que existia um limite entre a cidade. Depois de problematizar o que era produzido em ambos os espaços notou-se que os alunos começaram a perceber a inter-relação, superando a idéia dicotômica que envolve tal conteúdo.

Em seguida trabalhou-se com imagens que retratam o passado (1960) e o presente (2017) da cidade em que os alunos estão inseridos (em nosso caso, Goiânia). Notou-se que os alunos ficaram bastante surpresos ao perceber as mudanças na paisagem retratada nas imagens. Os alunos associaram a primeira imagem de Goiânia em 1960 ao campo, pois retratavam ruas em meio a áreas com presença de vegetação, mostravam traçados urbanísticos das primeiras décadas de construção e formação da cidade.

Por fim, desenvolveu-se uma atividade para que através de desenhos os alunos retratassem qual a visão que eles tinham da relação que existe entre o campo e a cidade. Nesse momento, houve uma parte em que os alunos fizeram o desenho mostrando uma visão dicotômica, mas, os professores acreditam que grande parte dos desenhos retratou uma visão de interdependência entre campo e cidade, atingindo os objetivos propostos para aquele momento da intervenção.

Em outra aula de intervenção foi trabalhado conceitos ligados ao desenvolvimento das redes na relação cidade-campo e os movimentos sociais. Como proposta de problematização daquela aula trabalhou-se com a propaganda “Agro – A indústria-riqueza do Brasil” e questionou-se aos alunos sobre qual mensagem era transmitida por aquela propaganda. Os professores perceberam que os alunos que se posicionaram, em sua maioria, percebiam que existe uma intencionalidade por traz da propaganda e a aula foi no sentido de desconstruir o olhar do aluno sobre a propaganda, mostrando outros olhares, outras visões sobre o campo.

Em seguida desenvolveu-se a aula abordando tabelas, mapas e imagens sobre os movimentos sociais do campo e da cidade e dados sobre a população que está inserida nestes espaços. Ao término da aula encaminhou-se a proposta de elaboração de uma campanha publicitária onde os alunos pudessem apresentar outros elementos associados ao agronegócio, as redes que interligam a cidade e o campo, os movimentos sociais que estão presentes nesta relação. Buscou-se nessa atividade um retorno da prática social inicial dos alunos, só que agora transformada pelas atividades que foram desenvolvidas ao longo das aulas de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta investigação percebe-se que não se pode negar que existem distinções – espaciais, paisagísticas e culturais – entre a vida no campo e na cidade, mas as especificidades só podem ser

avaliadas quando se leva em consideração a contiguidade, a articulação dessas duas esferas em constante fluidez. Este conteúdo, por sua vez, torna-se um importante potencializador do ensino de Geografia na medida em que discute e analisa as práticas espaciais nas quais os indivíduos estão inseridos.

É preciso problematizar acerca das novas atividades desenvolvidas no campo, e mais, não conseguimos aprender a cidade e o campo a partir de leituras dicotômicas. Para o ensino deste conteúdo em sala de aula é preciso analisar os processos, passados e em curso, que (re) produzem e (re) definem o espaço pensado a partir de múltiplas dimensões (sociais, políticas, ideológicas, econômicas, históricas, culturais), extrapolando, portanto, definições estanques, se buscamos aprendê-los em sua totalidade.

Uma das dificuldades apresentadas pelo grupo de professores durante as intervenções foi a grande variedade de conceitos e a complexidade para tratá-los em sala de aula, e também, dificuldade em pensar qual metodologia deveria ser adotada para tratar tal assunto em sala de aula. Como pontos positivos destacam-se a participação dos alunos no sentido de responder os problemas iniciais que eram colocados nas intervenções. Os alunos se reconheceram no processo ao apresentar a suas vivências e entenderam que estavam inseridos naquele conteúdo. Foi possível, desta forma, alcançar bons resultados, contribuindo com o objetivo de construir com o aluno o conteúdo proposto e apresentando um bom retorno em suas práticas espaciais.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In CAVALCANTI, L. de S. (org.). *Formação de professores: concepções e práticas em geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 27-49.

_____. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA,

V. C. (Orgs.) *Ensino de geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia, 2016.

ROSA, L. R., FERREIRA, D. A. As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. In: SPOSITO, M. E. B., WHITACKER, A. R. (orgs.) *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 187-204.

SANTOS, L. A. *Ensinar Geografia pela pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos alunos*. 2015, 95f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SPOSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, M. E. B., WHITACKER, A. R. (orgs.) *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 111 – 130.

WHITACKER, A. R. Cidade imaginada. Cidade Concebida. In: SPOSITO, M. E. B., WHITACKER, A. R. (orgs.) *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 131 – 156.

ESTÁGIO DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

Regina Alves Costa Fernandes¹; Ana Paula de A. S. Magalhães²; Dalva Eterna Gonçalves Rosa³

INTRODUÇÃO

Este artigo descritivo-analítico trata do relato de uma experiência vivenciada no Estágio Docência (ED), por duas doutorandas do programa de Pós-graduação em Educação Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O ED⁴ foi realizado nos 1º e 2º semestres de 2016, na disciplina de “Estágio em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental III e IV”, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), ministrada pela professora Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa. As atividades desenvolvidas ocorreram nas dependências da FE/UFG e por meio dos seguintes critérios: observação, registro, problema-

1 Universidade Federal de Goiás, e-mail autora: regina_cfernandes@hotmail.com

2 Universidade Federal de Goiás, e-mail autora: nplasm21@yahoo.com.br

3 Universidade Federal de Goiás, e-mail orientadora: dalvaeterna@gmail.com

4 ED: Estágio Docência.

tizações, discussões e análise teórica da prática docente na Escola Municipal Jardim América – escola campo onde realizou-se o estágio do curso supracitado. De acordo com esta organização, as ações do ED foram: acompanhar as aulas, auxiliar na condução de estudo dirigido, participar da orientação na elaboração de projetos de ensino-aprendizagem, participar da avaliação de aprendizagem, planejar e desenvolver um minicurso destinado aos professores da escola concedente do estágio. O objeto de discussão deste trabalho será o relato da experiência vivenciada na oficina “Matemática na Educação Infantil”, que foi direcionada às professoras da escola campo de estágio. A oficina foi organizada em três momentos, contemplando atividades de diagnóstico, reflexões teóricas a respeito da Educação Infantil e da Matemática na fase da Educação básica e produção de atividades pelas professoras participantes. Esta foi uma experiência significativa tanto para as doutorandas quanto para as professoras regentes que participaram da oficina, pois a troca de experiências proporcionou aprendizado relevante para todos os envolvidos.

Segundo as orientações curriculares para a formação de professores (BRASIL, CNE/CP 009/2010), não basta que o professor aprenda e saiba fazer. É preciso que ele, além de saber e de saber fazer, compreenda o que faz, conhecendo o porquê e o para quê das ações relativas à sua profissão, pois dele se exige o princípio metodológico da relação teoria-prática. Neste sentido, o ES⁵ é um componente curricular de suma importância para a formação docente, visto que privilegia a relação da prática de ensino com as teorias educacionais que orientam o processo de ensino e de aprendizagem, aspectos fundantes do trabalho docente.

Além disso, o estágio é uma oportunidade que o professor precisa estar em contato com seu campo de trabalho, o que contribui para a construção e fortalecimento da identidade docente, bem como para a formação profissional crítico-reflexiva (MAGALHÃES, 2012).

5 ES: Estágio Supervisionado.

Neste contexto, o Programa de Pós-graduação em Educação Ciências e Matemática (define em sua proposta curricular o Estágio Docência (ED), como uma atividade obrigatória, conforme previsto na resolução CEPEC/UFG N° 1403/2016, artigo 47, “os estudantes de Pós-Graduação da UFG cumprirão o Estágio Docência com o objetivo de exercitarem a docência”. Esta atividade também atende a Portaria n° 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que em seu artigo 18 determina que o ED é “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando sua preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (BRASIL, 2010, p. 8).

O estudo em pauta objetiva fazer o relato descritivo-analítico de uma experiência vivenciada no ED por duas pós-graduandas do PPGECEM/UFG. Esta atividade foi desenvolvida nos 1° e 2° semestres de 2016 na disciplina “Estágio em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental III e IV”, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, ministrada pela professora Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa. Dentre as atividades do ED, foi realizada a oficina “Matemática na Educação Infantil”, direcionada para as professoras da escola campo de estágio, a qual será abordada, posteriormente, neste artigo.

A ação relacionada ao desenvolvimento desta oficina surgiu pela necessidade das professoras em conhecer, um pouco mais, a respeito do ensino de Matemática na Educação Infantil, cuja ação foi proposta no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). O objetivo da oficina era contribuir para a reflexão individual e coletiva sobre a prática docente, voltada para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Infantil, favorecendo a interação entre os professores cursistas.

A oficina foi organizada, inicialmente, com atividades que exploravam os conhecimentos que as professoras tinham a respeito do ensino de Matemática, a fim de fazermos um diagnóstico. Após

este momento inicial, foram abordados alguns aspectos conceituais que envolvem a Educação Infantil na perspectiva crítica, tais como caracterização da Educação Infantil, concepção do conceito de criança e de currículo nesta etapa da Educação Básica.

Considerada a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos.

Constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010). A criança, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), é considerada 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. O currículo, nesta perspectiva, é considerado como o 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 e 11 meses de idade. Neste sentido, o conhecimento matemático

[...] atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (BRASIL, 2010, p. 207).

Tendo em vista que o conhecimento matemático relacionado aos números é mais que contar, muito embora a contagem seja

importante para a compreensão do conceito de número (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2000), os conteúdos de Matemática apropriados à Educação Infantil foram explorados na oficina com fundamento nos processos mentais básicos da matemática a exemplo de: correspondência, comparação, classificação, ordenação, inclusão e conservação, contrapondo a ideia de que esta etapa se restringe às brincadeiras. Entende-se por correspondência o ato de estabelecer a relação “um a um”, por exemplo, à mesa temos um prato para cada pessoa; cada pé tem seu sapato; entre outros. Comparação é o ato de reconhecer diferenças ou semelhanças, por exemplo: esta bola é maior que aquela; moro mais longe que ela. Classificação é o ato de separar em categorias, de acordo com semelhanças ou diferenças; para tanto, escolhe-se uma qualidade que servirá para estabelecer a classificação. Sequenciação é o ato de fazer suceder a cada elemento um outro, sem considerar a ordem entre eles; é, portanto, uma ordenação sem critério preexistente, por exemplo a chegada dos alunos à escola. Seriação é o ato de ordenar uma sequência segundo um critério, por exemplo, a fila de alunos, do mais baixo ao mais alto. Inclusão é o ato de fazer abranger um conjunto por outro, ou seja, considerar que um conjunto de coisas distintas pode ter uma qualidade que as inclua num conjunto maior, a exemplo: incluir as ideias de laranjas e de bananas, em frutas (LORENZATO, 2008). Em outras palavras: incluir ideias diferentes em uma mesma classe.

De acordo com essas definições, a Matemática foi evidenciada nas atividades permanentes que fazem parte da rotina da Educação Infantil, como as rodas de conversa. Ao estabelecer critérios para a formação da roda, é possível evidenciar padrões numéricos utilizando por exemplo algumas metodologias: qual o segredo? Roda “sanduíche” ou em duplas. E as possibilidades matemáticas no momento da exploração do quadro de presença na hora da chamada: comparação do comprimento das colunas; quantidade de meninas e meninos presentes (contagem); correspondência um a um (maior e menor); noção de sucessor de um número.

A última ação da oficina foi a elaboração de atividades pelas professoras regentes, as quais poderiam ser utilizadas em sala de aula e a socialização destas atividades pelos grupos. Vivenciar o ED foi muito rico e desafiador, devido às possibilidades de trocas de experiências entre as três professoras formadoras envolvidas no processo, a experiência da orientadora de estágio com a escola campo, a experiência de uma das pós-graduandas com a Educação Infantil, a experiência da outra pós-graduanda com a formação inicial de professores e com professores de Matemática da rede municipal de Goiânia.

Concebendo esse momento como espaço de formação continuada, alguns aspectos merecem ser destacados, a *interação* entre todos os sujeitos envolvidos: nós com as professoras da escola e elas entre si, no momento de planejarem algumas atividades propostas. Para as pós-graduandas, houve o aprendizado sobre o trabalho com as crianças, os cuidados que devemos ter ao conduzir as atividades, atenção à linguagem, o cuidado com a utilização de materiais, a atenção com as formas de expressão das crianças. Aspectos estes que (diga-se de passagem), quase não são contemplados, na formação inicial (graduação) e até mesmo na pós-graduação. Sobre a importância e os lugares das práticas educativas para os saberes docentes, Pimenta e Lima (2006) elucidam:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 5).

Outro aspecto significativo foi a satisfação das professoras, no desenvolvimento da oficina. Muitas destacaram que esse momento proporcionou novas ideias de como a Matemática pode

ser explorada em atividades que fazem parte da rotina da sala de aula. Assim, uma das professoras se manifestou ao final da oficina: “*Obrigada por lançarem luz sobre nossa prática e pela partilha generosa de conhecimento*” (professora A).

Desse modo, foi possível perceber que a oficina abriu um novo campo de visão em relação à exploração da Matemática no cotidiano da sala de aula.

Sobre essa questão, duas outras professoras relataram:

Aprendi que tem diferentes formas de trabalhar a matemática, com música, livros, brincadeiras e muito mais. Que a matemática pode ser encontrada em tudo, desde um calendário até a forma em que as cadeiras são dispostas na sala (professora B).

Hoje aprendi que as crianças trazem consigo inúmeras hipóteses, ideias, possibilidades e nós como educadoras precisamos explorar esses conhecimentos através, principalmente de perguntas que levem a criança a pensar. Eu ressaltaria a importância de iniciarmos os pequenos a raciocinar! (professora C).

Sem dúvida, essa foi uma experiência significativa para nossa prática docente enquanto pós-graduandas, pois ampliou o nosso campo de conhecimento, no que diz respeito ao aprendizado sobre as especificidades da Educação Infantil e, também, à prática docente de cada uma, nas suas singularidades.

A princípio o ED parecia que seria um pouco repetitivo, pois atuo como professora no curso de Pedagogia no ensino superior e também na Educação Básica na rede pública. Mas, diante desse movimento universidade-escola, percebo nesse componente, uma oportunidade de troca de saberes e de formação continuada, no que diz respeito a minha prática docente como profes-

sora formadora de professores (Pós- Graduada Regina).

Quando fiquei sabendo que teria que fazer o ED, confesso que achei desnecessário, pois já tinha experiência com ensino superior e não precisava fazer esse estágio. Mas, diante desta oportunidade vejo a importância deste componente para minha formação, no que se refere a minha prática docente enquanto professora formadora de professores, que requer conhecimento a respeito do ensino em todas as fases da Educação Básica, o que muitas vezes nossa formação em áreas específicas não contempla (Pós-graduanda Ana Paula).

Diante do que foi exposto, destaca-se que esta vivência no ED se constituiu um processo de formação continuada para todos os envolvidos nas atividades propostas, uma vez que este processo de formação se dá por meio de situações, nas quais há troca dos saberes entre os professores (ação/interação/construção), por meio de projetos articulados que possibilitem uma reflexão conjunta. Portanto, estes momentos reflexivos/pedagógicos são favorecidos por um estudo compartilhado, com planejamento e com desenvolvimento de ações conjuntas (oficinas) e análise de situações didáticas, a exemplo do que foi realizado nas ações descritas neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Formação pessoal e social*. Volume 2. Brasília: MEC, SEF, 2010.

_____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 76/2010. Regulamento do programa de demanda social. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de abril de 2010.

LORENZATO, Sergio. *Educação Infantil e percepção matemática*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. Coleção Formação de Professores.

MAGALHÃES, A. P. A. S. A reflexão no estágio supervisionado dos cursos de matemática da Universidade Estadual de Goiás. In.: *anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis* -Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

REAME, Eliane [et al.]. *Matemática no dia a dia da educação infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2013.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez, CÂNDIDO, Patrícia. *Resolução de problemas*. Artes Médicas: Porto Alegre, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. *Resolução CEPEC nº 540/01: Aprova o novo Regulamento Geral dos Programas de Pós- Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Goiás, revogando a Resolução CEPEC Nº 1075*. 10 jun 2016.

OS BEBÊS E A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES

Camila Cerqueira dos Santos Silva¹

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Este relato de experiência tem por finalidade discutir as interações entre os bebês, tendo com partida as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), e as contribuições de diferentes autores Oliveira (2011), Wallon (1975), Oliveira Rossetti-Ferreira, Barbosa (2012), que contribuem para que possamos compreender os bebês como sujeitos históricos e as interações nas quais eles são inseridos. Para concluir apresentamos no cotidiano do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino E Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás, com ocorrem as interações entre os bebês e as crianças maiores e entre os próprios bebês.

Ao observamos os bebês percebemos que nesta faixa etária eles estão apreendendo a conviver com o outro e em outros espaços que não seja o ambiente familiar, interagindo constantemente entre eles e nos passeios ao pátio vimos o interesse das crianças

1 DEI/CEPAE/UFG

maiores com os bebês e o quanto é rico e significativo as atividades desenvolvidas com os bebês e as crianças maiores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) aponta que: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. O documento ainda enfatiza que a interação deve promover:

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.

AS INTERAÇÕES E AS CRIANÇAS PEQUENAS

Segundo Oliveira, Z. (2011, p. 21), o “desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem apenas de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento”. Essas interações ocorrem por meio de troca entre o sujeito e mundo, troca esta realizada de ambos os lados, não se atendo apenas a esses dois elementos. Nesse movimento novos elementos vão aparecendo e fazendo parte do processo. Nesse sentido, as características do indivíduo e o conhecimento que ele tem do mundo são construídos especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve e que o levam a atribuir sentido às situações, e apropria-se de formas de agir, sentir e pensar vigentes na cultura. É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como

sujeito, pelo indivíduo (OLIVEIRA, Z., 2011, p. 22 - 21). Como mostra Barbosa (1997) concebemos, então, que as transformações pelas quais passa o universo infantil, se estão em parte remetidas aos próprios recursos da criança, são, de outro modo e simultaneamente, dependentes das suas interações, do conjunto de suas experiências com o mundo sócio-material organizados pelo seu grupo cultural (BARBOSA, 1997). Percebemos assim que as interações sociais se configuram como um conjunto de fatores em dinâmicos e complexos. A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas (OLIVEIRA, Z., 2011). Essa premissa fica esclarecida na fala de Barbosa (1997, p. 147) que assim afirma: [...] ao interagir com outros seres humanos, a criança não entra em contato somente com pessoas individuais, mas com membros de organismos, instituições e contextos sociais. Tais relações, assim estabelecidas, não são mecânicas, são ativas e, muitas vezes, conscientes, correspondendo a um grau maior ou menor de inteligibilidade do ponto de vista do indivíduo (criança). Nesse sentido é que, de um prisma dialético, podemos afirmar que a criança vai aprendendo a se transformar na medida em que vai participando desse conjunto de relações, do qual é um dos componentes (BARBOSA, 1997). No momento em que se problematizam as interações sociais, pensa-se em uma troca mútua, na qual um complementa o outro. Isso é percebido quando se aborda a díade entre o bebê e a mãe (OLIVEIRA, 2011).

Um teórico que estudou as relações afetivas entre mãe-criança, porém sob outro prisma teórico-metodológico, foi Wallon (1975) A vida social e as relações afetivas e interpessoais se integram, pois, diretamente ao biológico, o que levou o autor a afirmar que a crianças é 'biológico social' (BARBOSA, 1997, p.

29). As inter-relações, trocas afetivas que se constituem por uma série de gestos, atitudes, provocações sonoras entre a mãe e o bebê, vão construindo em ambos uma série de hábitos. Nas palavras de Wallon (1975, p. 153): “Ele é um ser cujas reações precisam ser completadas, compensadas, interpretadas. Ele próprio, incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado pelos outros, e é nos movimentos dos outros que suas primeiras atitudes vão tomar forma.” Em se considerando o entendimento de Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993), tais mediações estão cheias de elementos próprios das interações sociais; esse processo inicia-se com a troca gestual e, com o passar do tempo, vai ganhando novos elementos constituintes da mediação. O bebê, ao nascer, necessita de um adulto, no caso a mãe ou seu/sua substituto (a) para suprir suas necessidades biológicas. Nas palavras das autoras, a relação adulto criança está inserida em matrizes sócio-históricas presentes em complexos sistemas econômicos e políticos que continuamente estruturam seu desenvolvimento, possibilitando variados padrões de comportamento para a espécie humana. A natureza simbólica do comportamento humano resulta assim da apropriação e modificação de significados histórico-culturais pelo indivíduo. O desenvolvimento humano é, portanto, uma construção partilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem (OLIVEIRA e ROSSETTIFERREIRA, 1993, p. 63). Para as citadas autoras, o ambiente é concebido como lócus para a ação do indivíduo fornece elementos para que as interações possam ocorrer. É por meio das relações que o indivíduo estabelece com o ambiente que ocorrem a formação e a transformação deste. Na concepção de Wallon (1975), existem os meios físico-químico, biológico e social. No meio físico-químico as trocas, reações de ordem química, ocorrem dentro de um padrão sendo possíveis apenas pequenas alterações. No meio biológico, onde se constata a existência de várias espécies no mesmo local, estas criam certa hierarquia e ordem. O terceiro elemento que se une a esses dois é o meio social que “estabelece condições de existência

colectiva, mas muito mais variadas, mais móveis, frequentemente mais transitórias e sobre as quais podem destacar-se diferenciações individuais” (WALLON, 1975, p. 163 - 164). Esse autor (1975) defende a ideia de que não existe um meio específico para cada espécie e sim um compartilhamento: “não existe apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio. As suas relações resumem-se a uma transformação mútua” (WALLON, 1975, p. 164). Dessa forma, não podemos separar o ser humano de seus aspectos biológicos e sociais. As interações com o meio social provocam mudança no sujeito e realizam um processo de diferenciação individual. Entendemos, pois, que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino: “Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais” (WALLON, 1975, p. 165). Wallon (1975) enfatiza a dificuldade em se dissociar o homem do meio social e define sociedade como sendo constituída por aspectos anatômicos do ser humano, mas também pelo conjunto de crenças e instrumentos. Assim como as noções de meio e sociedade são indissociáveis, as concepções de meios e grupos possuem elementos que os distinguem, à medida que possuem características de coexistência. O meio abrange um conjunto de condições de ordem física e natural que contem certa estabilidade para o desenvolvimento individual. Nessa direção, o indivíduo e o meio vão sofrendo modificações de acordo com os que ali se relacionam. Wallon (1975) ressalta ainda os meios funcionais, nos quais as pessoas se associam em função de um objetivo maior mantendo o mesmo conjunto de crenças. Além disso, um indivíduo pode transitar por diferentes meios. Essa possibilidade para a criança se mostra extremamente vantajosa, pois permite a experimentação de diferentes realidades. Assim, para Wallon (1975), Os meio onde a criança vive e os que ambiciona são o molde que dá o cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado. O meio de que depende começa certamente por dirigir as suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver

discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com outros (WALLON, 1975, p. 167).

Se etapas de semi confusão e de conflito íntimo entre ela e os outros é inevitável, se até mesmo o seu papel é necessário para a harmonização ulterior das relações eu outro, é bom que a criança não sofra influências exclusivas da família e que, antecipando-se à idade seguinte, ela frequente também meios menos estruturados. [...] O jardim de infância pode responder a esta necessidade (WALLON, 1975, p. 68). Ante o exposto, percebemos que, apesar do dinamismo presente no interior das relações familiares, a criança necessita ser inserida em outros grupos para experimentar e vivenciar outros modelos e relações que são de suma importância para o seu desenvolvimento. “Os primeiros esforços da criança para se distinguir do seu meio podem apenas fazer-lhe sentir quanto a sua pessoa nele está incrustada. O lugar que ela aí ocupa faz um todo com ela” (WALLON, 1975, p. 68). Desta forma, “O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e o substitui em grande parte, sobretudo na criança” (WALLON, 1981, p. 149).

As relações estabelecidas entre a criança, os meios e os grupos se constituem por uma série de elementos, como se segue: A realização, pela criança, do adulto que ela deve vir a ser não segue, portanto, um traçado sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece com frequência também são ocasião de incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas também vêm obrigá-la a escolher entre o esforço ou renúncia! Surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira quer não, na sociedade. A linguagem interpõe entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar. Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais

recentes são para ela empecilho, problema ou ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade (WALLON, 2007, p. 13) Ao mesmo tempo em que a criança pequena necessita estar inserida em diferentes meios e grupos sociais, as funções sociais das figuras materna e paterna são importantes para o desenvolvimento de forma integral; essas funções sociais, não se estabelecem apenas pela vinculação biológica. Nas famílias [...] quando, por ausência prolongada ou por desaparecimento do pai, as funções de autoridade não existem, as mesmas devem encontrar alguém que as exerça (WALLON, 1975, p.169).

AS INTERAÇÕES OS BEBÊS E AS PRÁTICAS DOCENTES

Quando saímos com os carrinhos no pátio logo somos cercados por crianças, que tocam, olham, observam, querem ajudar empurrando o carrinho, limpando o nariz dos bebês, auxiliando eles a engatinharem, andar. Hora os bebês aceitam, sorrindo, realizando balbucios em outros momentos a recusa com que se expressam por meio do choro, grito, franzir de testa, encolher de braço.

Percebemos que quanto mais os bebês interagem com outras crianças mais vivências são possibilitadas, pois em muitos momentos os bebês ficam observando o que os maiores fazem e os que já conseguem caminhar os seguem atentamente.

Os momentos em que eles brincam entre si também são fundamentais, em alguns momentos já percebemos que eles me olham para ver com irei resolver a disputa pelo mesmo objeto de interesse, às vezes, faço a intervenção em outros momentos observo para compreender como o grupo de criança decide com que ira ficar o brinquedo de interesse geral, às vezes e o mais forte que fica, outras vezes o que ameaça a chorar e que, brinca e muitas vezes, mostro que possível mais de uma criança pode utilizar o mesmo brinquedo.

Comprendemos que os momentos de constituição do repouso, que não é necessariamente no sono, também são mo-

mentos privilegiados de interação que possibilita a percepção do outro, a constituição dos vínculos afetivos.

A partir das observações elencadas percebemos a necessidade de uma ação docente que proporcione a organização do espaço, tempos e atividades que possibilitem as interações entre os bebês com as outras crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Jogos de Papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

WALLON, Henri. *Psicologia da Educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil*. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 87, nov. 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741993000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 12 mar 2012.

WALLON, Henri. A afectividade. In: WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.

WALLON, Henri. A criança e o adulto. In: WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS DE INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS DE 01 A 05 ANOS DE IDADE

Nicássia Alves Cezário¹; Daniela da Costa Britto Pereira Lima²; Thabyta Lopes Rego³

JUSTIFICATIVA

O presente Relato é fruto de um Plano de Ação Pedagógico desenvolvido no ano de 2013, com os profissionais de educação e as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Goiânia. O estudo teve como objetivo desenvolver de forma crítica atividades lúdicas de interação das crianças com as diferentes faixas etárias que compõem a Educação Infantil, bem como analisar como se dá as interações entre criança-criança e criança-adulto. A base conceitual utilizada foram os postulados de Levi Vygotsky (2003), Henri Wallon (1975) e Zilma Ramos de Oliveira (2011) além da utilização de documentos como as

-
- 1 Mestranda do PPGE/UFG da linha de pesquisa; Estado, Políticas e História da Educação. Contato: nicassiaalves@hotmail.com
 - 2 Professora Doutora do PPGE/UFG da linha de pesquisa; Estado, Políticas e História da Educação da Faculdade de Educação.
 - 3 Mestranda do PPGE/UFG da linha de pesquisa; Estado, Políticas e História da Educação. Contato: thabytalopes@hotmail.com

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, o documento municipal *Infâncias e Crianças em Cena*, por uma política de Educação para a Rede Municipal de Goiânia/2014 e os Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica da Educação Infantil do município de Goiânia/2008. O estudo confirmou que desenvolver atividades lúdicas de interação em uma perspectiva sócio-histórica-dialética contribui para a construção do pensamento do indivíduo e na resolução de conflitos com seus parceiros, quando os professores são responsáveis por mediar a cultura em diferentes espaços, promovendo situações que envolvam a criação. Mas, sobretudo, apresentou a importância de o professor desafiar, provocar, instigar o pensamento divergente e suas contradições, a sensibilidade, a busca de significado, garantindo, assim, a construção de novas relações. Durante os estudos com os profissionais de educação, foram implantadas na instituição ações que propiciassem as interações das crianças com os diferentes pares, sempre mediadas pelo profissional, em que era possível fazer a avaliação da ação através de observações das relações daquele momento e, após o término, rodas de conversas entre adultos e crianças sobre o que eles haviam vivenciado. A prática dessas ações foi intitulada pelas próprias crianças como “Tarde Animada” e passou a fazer parte da Proposta Político Pedagógico (PPP) da instituição.

O presente artigo é fruto de um Plano de Ação Pedagógico desenvolvido no ano de 2013, com os profissionais de educação e as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia. Naquele momento, foi observado pelo grupo de profissionais que as atividades de interações das crianças de diferentes idades estavam sendo comprometidas devido o espaço físico da instituição.

O CMEI observado possui um prédio composto por térreo, três andares e atende 136 crianças distribuídas em oito agrupamentos, a partir de 1 ano a 5 anos de idade completos, até 31 de março. Foram feitas algumas adaptações para que as crianças pudessem utilizar a área externa, em que a garagem do prédio transformou-se em pátio e o jardim recebeu brinquedos trans-

formando-se em um parque. Mesmo com as adaptações, a área externa é pequena e não comporta vários agrupamentos de uma vez, sendo necessário uma escala de horários para que todas as crianças possam usufruir dos espaços.

O único espaço maior da instituição é o refeitório e, mesmo assim, não comporta os oito agrupamentos de uma vez para as refeições, também sendo necessário o cumprimento dos horários que são estipulados pela equipe diretiva.

Os horários estipulados que, a princípio, possuíam o objetivo de garantir às crianças o direito de apropriar dos diferentes espaços, fez com que os planejamentos ficassem centrados apenas nas ações da rotina e nas atividades pedagógicas individualizadas do agrupamento, não permitindo a interação com os demais agrupamentos.

Diante disso, percebeu-se que a realização de atividades de interação com todas as crianças da instituição estavam sendo comprometidas. Com o objetivo de desenvolver de forma crítica atividades lúdicas de interação das crianças com as diferentes faixas etárias que compõem a Educação Infantil, bem como, analisar como se dá as interações entre criança- criança e criança-adulto, foi desenvolvido o Plano de Ação: “As atividades lúdicas de interação para as crianças de 01 a 05 anos”.

Para isso, pautamos nossa prática pedagógica nos postulados de Levi Vygotsky (2003), Henri Wallon (1975) e Zilma Ramos de Oliveira (2011), além da utilização de documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o documento municipal *Infâncias e Crianças em Cena*, por uma política de Educação para a Rede Municipal de Goiânia (2014) e os Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica da Educação Infantil do município de Goiânia (2008).

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Realizar de forma crítica atividades lúdicas de interação das crianças com as diferentes faixas etárias da Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar como se dá as interações entre criança-criança e criança-adulto.
- Proporcionar interação com outros grupos culturais.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS

- Estudos semanais com os profissionais de educação sobre a importância das interações.
- Elaboração e Construção do Quadro Índice sobre o que o grupo de profissionais sabem acerca do assunto, o que querem saber e quais os recursos que serão utilizados para a realização da pesquisa.
- Análise e Reflexão sobre a prática educativa referente às atividades lúdicas de interações.

BASE CONCEITUAL

O Relato de Experiência teve como base conceitual os postulados de Vygotsky (2003), Wallon (1975) e Oliveira (2011), além da utilização de documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, o documento municipal Infâncias e Crianças em Cena, por uma política de Educação para a Rede Municipal de Goiânia/2014 e os Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica da Educação Infantil do município de Goiânia/2008.

Pensar na problemática do Relato de Experiência implica compreender o que seja interação em uma perspectiva sócio-histórica-dialética, cuja interação é uma ação partilhada, iniciada com o nascimento, que é influenciada por características de ambos os parceiros e meio social, em que a realidade passa a ser questionada, refletida a partir das suas contradições.

Segue abaixo as contribuições dos respectivos autores e dos documentos utilizados:

Quadro 01: Autores e documentos utilizados e suas principais contribuições para o Plano de Ação.

Autor/Documento/ Ano	Contribuição
Vygotsky (2003)	Vygotsky (2003) afirma em seus estudos que os processos psicológicos superiores (memória, emoção, percepção, atenção, imaginação) resultam das relações sociais culturalmente estabelecidas e se constitui pelas mediações, ou seja, não são apreendidas de forma direta e indireta, mas principalmente por meio dos signos em sua significação.
Wallon (1975)	De acordo com Wallon (1975) as interações ajudam o indivíduo a construir seu pensamento, até os conflitos surgidos dessas interações possibilitam que a criança forme representações coletivas, que ampliam seu acesso ao repertório simbólico e cultural que a rodeia.
Oliveira (2011)	Segundo Oliveira (2011, p. 142), “as interações da criança com seus parceiros sociais provocam confrontos de significados e incentivam os parceiros a considerar as intenções dos outros e superar contradições que surjam entre eles”. Além disso, Oliveira também explica que nas interações não apenas cada criança se modifica, mas também os adultos e as demais crianças que com ela interagem têm oportunidades para se desenvolver.

<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)</p>	<p>As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) confirmam a importância das interações em seu artigo 9º: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira[...]”</p>
<p>Infâncias e Crianças em Cena, por uma política de Educação para a Rede Municipal de Goiânia (2014)</p>	<p>O documento pontua que os processos psicológicos superiores das crianças são desenvolvidos por meio da atividade, pois, esta possibilita a apropriação do pensamento simbólico, do universo cultural do qual fazem parte.</p>
<p>Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica da Educação Infantil do município de Goiânia (2008).</p>	<p>Sobre a relação criança-criança esse documento enfatiza os seguintes aspectos a serem observados: integração por contatos afetivos e diálogo com pares de diversas idades; auxílio mútuo em situações de aprendizagem; utilização de linguagens variadas para expressar ideias e sentimentos; construção do respeito e da autonomia na resolução de conflitos; liberdade de escolha de parceiros, regras e brincadeiras. Sobre a relação adulto-criança o documento sublinha a necessidade de: demonstração de respeito pelas crianças no movimento de escuta para planejamento de atividades, espaços e para a solução dos conflitos; respeito pela individualidade das crianças; fundamentação científica para as respostas às perguntas das crianças; comunicação entre adultos e crianças por meio de diversas linguagens; respeito das crianças pelos adultos; construção de vínculos afetivos e de confiança na relação adulto-criança.</p>

Fonte: Elaborado pelas Autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o estudo sobre as atividades lúdicas de interação com as crianças de 01 a 05 anos de idade permitiu ao grupo de profissionais de educação pensar de forma crítica como tem se dado as interações entre criança-criança e criança-adulto, bem como refletir sobre as atividades lúdicas que eram planejadas, se as mesmas acrescentavam conhecimento ou se permitiam adultos e crianças problematizarem alguma questão.

A realização das ações pautadas teoricamente contribuiu para relacionar de forma empírica a teoria e a prática, o que comprovou a importância das interações humanas, visto que as interações, de acordo com Wallon (1975), colaboram para a construção do pensamento do indivíduo e mesmo situações de conflito oportunizam a formação de representações coletivas e ampliam o acesso da criança ao universo simbólico e cultural ao qual está imersa.

Durante os estudos com as profissionais de educação, foram implantadas na instituição ações que propiciassem as interações das crianças com os diferentes pares, sempre mediadas pelo profissional. Para isso, planejamos atividades com a participação dos próprios funcionários e crianças da instituição, bem como convidamos outras pessoas de diferentes contextos para participar desses momentos, ampliando, assim, o repertório cultural dos envolvidos.

Como o objetivo era realizar de forma crítica atividades lúdicas de interação das crianças com as diferentes faixas etárias da Educação Infantil, os planejamentos foram realizados a partir de um questão para ser refletida com as crianças, que foram trabalhadas pelas professoras em seus respectivos agrupamentos.

Na ocasião, abordamos com as crianças o respeito com as pessoas da terceira idade, oportunizando, assim, a compreensão do conceito “terceira idade” e os seus direitos. Para interação das crianças de diferentes idades, a instituição recebeu o Grupo da Terceira Idade do Cras da Vila União, em que as senhoras puderam mostrar os trabalhos artesanais realizados por elas e, juntamente com o professor de dança, fizeram uma apresentação de

quadrilha country. Abordamos a capoeira, trabalhando sua origem e seus significados, quando aconteceu uma apresentação de Roda de Capoeira com a participação das crianças da instituição.

Foram inúmeros os momentos de interações e conhecimentos oportunizados às crianças a partir desse estudo. A prática dessas ações com apresentações passou a acontecer uma vez durante a semana e foi intitulada pelas próprias crianças como Tarde Animada e, desde então, faz parte da Proposta Político Pedagógico – PPP da instituição, permanecendo até o presente ano.

O estudo confirmou que desenvolver atividades lúdicas de interação de forma crítica significa planejar atividades em uma perspectiva sócio-histórica-dialética, em que a realidade passa a ser questionada, refletida a partir das suas contradições, podendo ser vislumbrada pela criança através do lúdico por meio das interações entre os envolvidos.

Além disso, os planejamentos das atividades para as Tardes Animadas configuraram-se em momentos coletivos de reflexão sobre o universo histórico cultural das crianças. Desta forma, oportunizaram transformação na prática pedagógica do grupo de professores, que se empoderou de elementos para enriquecer ainda mais as interações adulto-criança e criança-criança. Diante disso, foi possível a ampliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de toda a instituição.

Nessa perspectiva, compreendemos que cabe aos professores mediar à cultura em diferentes espaços, possibilitando, desenvolvendo e promovendo situações que envolvam a criação. Mas, sobretudo, é muito importante, desafiar, provocar, instigar o pensamento divergente e suas contradições, a sensibilidade, a busca de significado, garantindo a construção de novas relações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.

CRESWELL, Jonh W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*/tradução Magda Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 4ª edição, 2002.

GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia*. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 232p. 2014.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia*. Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis*. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*/ VYGOSTSKY, Lev Semenovich; Organizadores Michel Cole...[et al.]; 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. O papel do “outro” na consciência do Eu. In: WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

O AMBIENTE EDUCACIONAL DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI)/CEPAE/UFG: UM OLHAR DIFERENCIADO VOLTADO AO DESAFIO DE EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR

Eliane Silvério de Souza¹; Luciana Santos Marques²

INTRODUÇÃO

Esse relato descreve minúcias do ambiente educacional do Departamento de Educação Infantil (DEI), vinculado ao Centro de Ensino e Pesquisas Aplicados à Educação (CEPAE), efetivamente, após o ano de 2013. A rotina no espaço do DEI/CEPAE/UFG é revelada como lugar histórico e socialmente construído pelas crianças e adultos que nele habitam. Objetiva-se apresentar a rotina e considerar os desafios da tríade educar, cuidar e brincar. A elaboração desse relato justifica-se por apresentar uma proposta onde a criança interage e socializa por meio de ativida-

1 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), eliane_silve-rio11@hotmail.com

2 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), lukriok@gmail.com

des lúdicas que compõem o cenário da educação infantil, nesse contexto, ela se constitui como sujeito histórico e social, em busca de sua autonomia, fortalece suas relações ao interagir criança/criança, criança/adulto, criança/conhecimento, criança/cultura e por acreditar que essa proposta poderá contribuir com outras instituições relacionadas à dinâmica da educação infantil. Como metodologia, a pesquisa foi pautada em análises documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), específico do Departamento de Educação Infantil (DEI)/CEPAE/UFG e perspectivas teóricas de: Vigotski (2000), Leontiev (2012) , Elkonin (1998), entre outros. Foi possível considerar que, as práticas didáticas pedagógicas do (DEI) estão marcadas pelas sutilezas nas relações entre professoras e crianças, cercado por complexidades, numa prática comprometida com a infância plena de significados, com características de uma prática humanizadora que se materializa a partir de um sólido diálogo entre teoria e prática. O trabalho pedagógico é permeado pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, cercado pela curiosidade, pelo questionamento, e pelas possibilidades de construção coletiva. As atividades pressupõem a formação da consciência crítica, numa relação dialógica entre o educar, o cuidar e o brincar.

O ambiente educacional do departamento de Educação Infantil (DEI)/Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)/Universidade Federal de Goiás (UFG), é um espaço diferenciado na realidade da educação infantil. Sua perspectiva de trabalho está direcionada a tríade educar, cuidar e brincar, desenvolvidos em espaços de conhecimentos diversificados, onde é possível ver a criança interagir e socializar atividades lúdicas.

Em seu histórico, o Departamento de Educação Infantil (DEI) esteve ligado à Pró Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM), somente a partir de 2013, vinculou-se ao Centro de Ensino e Pesquisas Aplicados à Educação (CEPAE), como Departamento de Educação Infantil DEI/CEPAE/UFG. Uma de suas propostas é o atendimento a educação básica, pauta-

do na “Lei N. 9394/96”, que defende o desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos da vida social e afetiva, considerando-a sujeito histórico e de direitos nas interações.

Nesse contexto, os processos pedagógicos e didáticos do Departamento de Educação Infantil (DEI) consideram a tríade educar, cuidar e brincar, onde a interação constitui o fio condutor que possibilita a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ajustado a concepção da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, sob a perspectiva de uma educação concebida como humanização.

Para efetivação dessa proposta, a instituição conta com espaços de conhecimentos diversificados, como Sala de Leitura, Sala de Artes, Sala de Música, Sala de Brinquedos, Pátios I e II, Sala de Sono, Parque, Ludoteca, Laboratório de Ciências, refeitório e três banheiros, socializados pelas crianças dos grupos Arara, Lobo Guará, Tatu Bolinha, Jacaré e Dinossauro, numa perspectiva distinta da abordagem tradicional.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), a instituição de Educação Infantil tem o compromisso de assegurar ações pedagógicas que promovam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, da sua identidade e autonomia, das diferentes linguagens e expressões, da estética e ética, pautados nos principais direitos da infância.

Sendo assim, pensar a rotina no espaço do DEI/CEPAE/UFG é avaliar a dinâmica de organização dos espaços, como lugar histórico e socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam (PPP, 2017). De acordo com a abordagem da Teoria Histórico-Cultural, a criança destaca-se como sujeito ativo, que aprende em contextos sociais, com especificidades próprias, centro do processo educativo. Deste modo, o desafio do professor surge no sentido de potencializar o processo educativo, por meio de procedimentos pedagógicos interativos, onde aconteçam ações compartilhadas entre adultos e crianças (ELKONIN, 1998, p. 19).

Os profissionais do DEI/CEPAE/UFG entendem o educar e o cuidar de forma ampliada, consideram as especificidades pró-

prias da criança para o alcance do seu desenvolvimento integral, sendo assim, o trabalho têm como princípio, conhecer os interesses e necessidades das crianças, pois, o educar, o cuidar, a construção dos saberes e a constituição do ser não ocorrem em momentos e situações estanques, mas, se processam nas interações. Educar cuidando é possibilitar as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras, construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos, como salienta as Diretrizes Curriculares para Educação infantil (2009, p.10).

Nesta perspectiva, vários teóricos abordam a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança. Vigotski (1991), afirma que a brincadeira é a principal fonte de desenvolvimento da imaginação da criança, pois na brincadeira a criança atribui novos significados aos objetos de forma lúdica e age como se fosse superior a realidade, constituindo o pensamento abstrato. Para Leontiev (2006), a atividade lúdica é considerada de maior influência no desenvolvimento infantil, dado que ao imitar as ações humanas ela ativa funções psíquicas (atenção, percepção, memória, imaginação, e raciocínio). Elkonin (2009) se respalda no mesmo pressuposto teórico, ao afirmar a importância do jogo protagonizado, a substituição dos objetos e o faz de conta, como meios primordiais para o desenvolvimento psicológico da criança. Constata-se que os autores apontam o desenvolvimento da imaginação como meio principal para criança tomar consciência do mundo que a circunda.

BASES PEDAGÓGICAS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI)

O desafio entre o educar, o cuidar, e o brincar estabelecidos na rotina do Departamento de Educação Infantil (DEI), considera a concepção de criança, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pautada na perspectiva teórica defendida pela instituição. Nesse espaço, a criança é concebida como sujeito de direitos em

desenvolvimento, ações e práticas que destaquem às vivências e as experiências das crianças são necessários na promoção do acesso a cultura produzida historicamente, na construção e constituição das identidades pessoais e coletivas.

A aquisição do conhecimento materializa-se por intermédio de ações que promovem a interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, as atividades pedagógicas são organizadas a partir de projetos de trabalho e planos de ação. As áreas de conhecimento do Currículo são norteadas pelas áreas de Artes, Linguagem, Geografia da Infância, Ciências da Natureza e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.

O professor busca materializar sua prática pedagógica, para o alcance de aprendizagens, a partir dos elementos instituídos no contexto social, intervindo sobre a realidade. Neste percurso, o DEI/CEPAE/UFG considera o diálogo entre teoria e prática, não se restringindo a uma prática assistencialista e de ideologias hegemônicas propostas pela globalização, mas ressalta a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, necessários para compreensão da realidade que precisa ser conhecida e explicada (PPP, 2017).

Abalizada na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, o DEI/CEPAE/UFG tem o compromisso em atender a criança, garantir sua aprendizagem e o desenvolvimento, cooperar com a formação dos professores graduandos, na modalidade de estágio não obrigatório e obrigatório, professores bolsistas graduados, e a formação continuada dos professores efetivos. Planejamento, registro e avaliação são instrumentos que intervêm no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e para uma reflexão do trabalho pedagógico do professor.

UM DIA NO DEI: OS DESAFIOS ENTRE O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR

As crianças ao adentrarem o espaço do DEI/CEPAE/UFG são recepcionadas afetuosamente pelas professoras. No Pátio I todos os agrupamentos socializam distintas brincadeiras, para em seguida, receberem o leite que é servido no refeitório.

A rotina do DEI/CEPAE/UFG considera as especificidades das crianças, o Plano de ação é flexível, em respeito às necessidades da criança e as demandas que surgem no cotidiano, numa proposta plena de significados. Nesse sentido, Freire (1993) questiona: “Rotina. Por que rotina? Rotina envolve tempo, espaço, atividade”. Nesse sentido, a rotina do DEI/CEPAE/UFG é pulsante, acompanhada sob o olhar atento das professoras, dos bolsistas e dos estagiários, quando necessário, situações de conflito são mediados, assim como a segurança das crianças, que é assegurada pelo zelo dos profissionais e o incentivo às relações de solidariedade.

O Departamento estabelece suas atividades pedagógicas a partir da metodologia de projetos de trabalho e planos de ação por meio de atividades coletivas que são desenvolvidas em dia específico da semana e se fundamentam nos objetivos curriculares da área (PPP, 2017).

Todas as crianças, sejam elas do período integral ou parcial, são convidadas a tomar leite, em seguida, as crianças do período integral são conduzidas ao banho. Após esse momento, todos os agrupamentos compartilham da Acolhida, onde são desenvolvidas diversas dinâmicas, em que as crianças têm a oportunidade de participar ativamente, as propostas sugeridas para esse momento são: Musicalidade, Contação de histórias, karaôquê, Trilha de obstáculos, Desenhos, Recorte e colagem, Teia de aranha, Carrinho de livros, entre outros. Concluído esse momento, cada grupo realiza a roda de conversa inicial, onde é possível compartilhar novidades, rever aprendizados da semana, avaliar os combinados e refletir a respeito do comportamento individual e coletivo.

Ao término da roda inicial as crianças são convidadas a higienizar as mãos, para receber o lanche da tarde. Todas as refeições

do DEI/CEPAE/UFG contam com o apoio da equipe nutricional que elabora cardápios diversificados, uma proposta que visa uma alimentação saudável e equilibrada, necessária para o crescimento, desenvolvimento e manutenção da saúde das crianças.

As atividades planejadas semanalmente baseiam-se nas propostas do Plano de Ação elaboradas pelos distintos agrupamentos, tendo como fundamento, ampliar o conhecimento de mundo das crianças, alusivo às distintas dimensões da cultura humana, compartilhada pelo diálogo, onde as crianças tem a oportunidade de emitir opiniões, discorrer a respeito de situações vivenciadas em família, expressar seus sentimentos, enfim, onde a criança tem a garantia de ser ouvida.

No sentido de aprimorar o repertório cultural das crianças e favorecer a aprendizagem, o período se encerra com a roda de finalização. Na roda, as crianças têm a oportunidade de descrever o que mais apreciaram nas ações desenvolvidas no agrupamento, elas apontam suas preferências, como também suas frustrações e aspirações. O diálogo é incentivado, todas as crianças tem a oportunidade de verbalizar, de serem ouvidas, para então, avaliarem se os acordos estabelecidos pelo grupo foram ou não cumpridos. As crianças são incentivadas a pensar a respeito de suas ações, as atitudes do grupo, numa perspectiva individual e também coletiva, a solidária é estimulada, no sentido de estabelecer relações de zelo uns pelos outros.

CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

As experiências vivenciadas no DEI/CEPAE/UFG, precognizam atitudes que levam os educadores a observar e agir respeitando a alteridade de cada criança, o trabalho é marcado por sutilezas nas relações entre professoras e crianças, cercado por complexidades, numa prática comprometida com a infância, plena de significados, característica de uma prática humanizadora que se materializa a partir de um sólido diálogo entre teoria e prática.

Tendo a criança como foco no processo educativo as ações desenvolvidas favorecem a interação das crianças, fortalece e alicerça a identidade coletiva no espaço educativo. O trabalho pedagógico é permeado pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, cercado pela curiosidade, pelo questionamento, e pelas possibilidades de construção coletiva. As atividades pressupõem a formação da consciência crítica, numa relação dialógica entre o educar, o cuidar e o brincar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

BRASIL/MEC – Secretaria de Educação Fundamental – *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. vol. 1, Brasília, 1998.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Madalena. “Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica”. Cadernos de Reflexão. São Paulo, 1993.

LEONTIEV, Alekseevitch N.. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012.

MUSATI, Tullia. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, SUSANNA. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Projeto Político Pedagógico da Creche/UFG/2017

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DA RÁDIO DA VILA DO ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA – ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ

Haroldo Nélio Peres Campelo Filho¹

INTRODUÇÃO

Atuando conjuntamente com a Escola Pluricultural Odé Kayodê, no Espaço Cultural Vila Esperança em Goiás, a Rádio da Vila propicia espaço democrático à criatividade infantil, garantindo ambiente favorável para as crianças expressarem suas opiniões a sua maneira, colaborando para a construção de cidadania e de postura ativa e transformadora frente às aprendizagens adquiridas na escola, fora dela e no ambiente da rádio, por meio de uma formação crítica e comprometida com as mudanças sociais. Inclui as crianças em todas as etapas das produções radiofônicas, estimulando a pesquisa de temas a serem veiculados na rádio, valorizando e respeitando gêneros, etnias, religiosidades, orientação sexual,

1 Radialista com registro profissional. Licenciado em História (UEG, 2005), Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFG, 2015), tendo cursado entre 2005 e 2006 o Proinfantil, curso a nível médio para atuação com crianças da educação infantil. Atua na Escola Pluricultural Odé Kayodê no Espaço Cultural Vila Esperança. E-mail: haroldocampelo@hotmail.com

buscando o empoderamento e o fortalecimento das identidades. Propicia o desenvolvimento de leitura fluente, de compreensão ampla de mundo, de sociabilidade e de capacidade de expressão clara e segura em todos os ambientes da sociedade, estimulando o diálogo em situação de equidade entre crianças e adultos.

A Rádio Da Vila nasceu em 2006 no Espaço Cultural Vila Esperança, na cidade de Goiás, antiga capital do estado. Sua proposta é propiciar espaço à criatividade das crianças. É uma rádio feita por criança para criança. As meninas e meninos através das oficinas de comunicação criam os programas, gravam e editam, usando o microfone e o computador como instrumentos de aprendizagem. O Projeto de Comunicação Educativa Rádio da Vila possibilita, junto à Escola Pluricultural Odé Kayodê, da Vila Esperança, o desenvolvimento da escrita, da leitura e da expressão verbal, bem como é um espaço de reflexões, criação e difusão de saberes. As produções são diariamente ouvidas e debatidas nas rodas de início do dia na Escola e dão origem a um programa que vai ao ar de segunda a segunda pela Rádio Educativa 13 de Maio 105,9 Fm as 16:30 horas, e de segunda a sexta as 11:40 pela Rádio Comunitária Vila Boa Fm 87,9. Os programas também podem ser ouvidos via internet pelo site Radiotube, que integra ações de comunicação e cidadania do Brasil e América Latina. A programação da Rádio da Vila conta com espaços que possibilitam aprender brincando como “O que você quer saber?”, “Brincadeira do dia”, “Vila Cultural”, onde curiosidades trazidas pelas crianças viram objetos de pesquisa para as produções. Nas radionovelas como “O Camaleão Sabidão”, “Clube do Tatu” e “A Fantástica Aventura de Mani”, as crianças reinventam suas próprias vidas, aquilo que elas vivem ou gostariam de viver. Há ainda programas de debate como “Criança dá Trabalho” em que meninas e meninos dão suas opiniões sobre assuntos como: machismo, intolerância religiosa, homofobia, redes sociais, direitos das crianças entre outros temas.

A Rádio da Vila é um meio de comunicação educativo, lúdico, que inclui a participação das crianças em todas as etapas do

processo (criação e planejamento, gravação e edição dos programas, audições) respeitando as crianças como sujeitos completos, que tem suas opiniões, sua criatividade e que são capazes de realizar algo significativo que impacta a vida de outras pessoas por meio da radiodifusão. A Rádio da Vila se destaca por abarcar todas as fases da infância possibilitando espaço para as crianças desde pequenas até a pré-adolescência, pelo importante espaço de veiculação que alcançou nas rádios locais, internet e redes sociais e, principalmente pela valorização integral do sujeito.

O Espaço Cultural Vila Esperança sustenta e está por trás dos ideais que norteiam o projeto. As filosofias, o modo de se relacionar, o trabalho com as culturas, com a educação, alimentam e é a alma da Rádio da Vila. Nesse espaço também é desenvolvida uma pedagogia que valoriza a roda – onde todos se veem e estão em pé de igualdade –, e na experimentação, onde o prazer de aprender é estimulado. Para a Escola da Vila Esperança, o que existe de mais importante em todo o processo educacional é a pessoa, o ser humano. Cada uma das crianças, adultos, famílias, são conhecidas, respeitadas em sua individualidade e convidadas a participar da construção dessa escola. A metodologia do trabalho pedagógico provém da Escola Pluricultural Odé Kayodê e resguarda os princípios e os referenciais teóricos que a fundamentam; foi concebida para privilegiar os interesses das crianças atendidas, assim como os conteúdos selecionados. A educação acontece em espaços democráticos que propiciam o protagonismo das crianças e o diálogo, num processo de exercício da cidadania. Tudo acontece em roda, em círculo, na ciranda ancestral oriunda das raízes africanas e indígenas. Na roda todos se veem, todos estão no mesmo patamar, todos estão na “primeira fila”, todos têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. Em roda se conversa, dança, brinca, aprende a respeitar o outro. A manhã de estudos inicia com essa roda, onde todas as crianças, de educação infantil até o 5º ano se encontram. Nesse encontro são trabalhadas histórias por meio da filosofia, os programas de rádio produzidos na Rádio da Vila são

compartilhados, a sinopse e incitação das discussões dos filmes do Cine Vila são apresentadas, o movimento do corpo é chamado para um acordar pautado no respeito, é apresentado e discutido o programa de atividades da semana, e é também um momento aberto para que as crianças apresentem os trabalhos realizados nos grupos de atuação compartilhando com as demais crianças, além de ser um momento em que são resolvidos assuntos comuns. Nos estúdios da Rádio da Vila as gravações também são feitas em roda. Poderíamos isolar cada criança em uma cabine acústica, mas preferimos fazer junto, em roda, onde todos se olham e exercitam o ato de ouvir o outro, de respeitar quem está com a palavra. Todos têm sua voz ouvida e oportunidades equânimes de se expressar, desde a criança da educação infantil com sua linguagem própria até o aluno do quinto ano e o egresso.

O rádio é parceiro no ambiente escolar, capaz de promover múltiplos letramentos, entre eles o midiático-radiofônico. A criança deve ser capaz de discutir, de produzir. Não apenas ler, mas também produzir boas leituras e ter uma visão socialmente ampla. Não basta colocar um microfone para o aluno ler um texto elaborado pelos educadores e educadoras. Ele precisa construir seu próprio texto impregnando de sentido aquilo que faz, como sugere Paulo Freire, num ato de educar e ser educado.

Valorizamos a oralidade como uma forma ancestral de educação e transmissão de cultura. É um instrumento, assim como o livro, que não encarcera a imaginação. Pelo contrário, abre possibilidades para cada ouvinte criar a forma física dos personagens e histórias que estão sendo apresentados através dos programas de rádio. Abrir esse viés imaginativo é fundamental num mundo em que cada vez mais a imagem é central e que encerra em si todas as possibilidades na medida em que define o que se deve sentir e como sentir no agora, porque em seguida outra imagem lhe dará novos sentidos e rumos feitos de identidades voláteis, próprias de um mundo líquido moderno, no qual somos, segundo Bauman (2013), apenas consumidores.

Na Escola os temas são propostos, estudados e discutidos, e são feitas as produções escritas. Na Rádio se discute, produz e esse produto retorna à escola para audições coletivas no “Bom dia” e debate final. Outros temas são trazidos pelas crianças, de modo que desta forma o debate inicial e a produção escrita acontecem também diretamente na Rádio. Além das audições na Escola os alunos e familiares são convidados a ouvir em casa de segunda a domingo por meio das rádios locais. Periodicamente os alunos e alunas levam pra casa CDs com seus produtos radiofônicos para serem compartilhados com a família e amigos. Há ainda o alcance por meio da internet. Os programas produzidos pelas crianças são postados no RadioTube e compartilhados no site e facebook (com alcance a quase 5.000 seguidores), além de compartilhados no grupo de familiares e amigos da escola no WhatsApp.

São ensinados História do Rádio, técnicas de captação de som, edição e locução, entre outros temas relacionados ao radiolismo. Todos têm oportunidades, a sua maneira, de participar de todas as etapas do processo. A metodologia de ensino é bastante motivante e para estimular a aprendizagem todo o conhecimento é aplicado na prática. As crianças não têm que passar por uma carga horária teórica antes de conhecer o microfone e o ambiente da Rádio, ao contrário, elas aprendem a teoria na prática e deste modo tudo faz sentido. Paulo Freire afirma que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Uma criança pergunta: “Por que tem essa espuma no microfone?”. Pronto! Já é a dica pra ensinar sobre a mecânica da captação do microfone. Nessa metodologia o aluno se torna o proponente do conteúdo de estudo, na medida em que sua curiosidade é alimentada. Na Rádio da Vila as crianças são constantemente inspiradas a ter autonomia. As mais velhas sentem-se à vontade para passar seus conhecimentos às mais novas de maneira respeitosa. Tudo, aliás, é feito com leveza, com ludicidade, com cooperação e participação ativa. As crianças, durante as edições, se divertem rindo com os

“erros de gravação” e demonstram surpresa e encantamento ao ouvir os programas tomando forma, como sendo um ato mágico que transforma vozes e sons isolados em diálogos cheios de efeitos sonoros especiais.

Os programas produzidos ocupam espaços de direito nas rádios comunitária e educativa da cidade e estão disponíveis na internet por meio do Radiotube, uma rede de cidadania que integra ações da América Latina. As oficinas de capacitação do Radiotube no Rio de Janeiro e em Goiânia contaram com nossa participação e em 2009 fomos ao Encontro de Rádios Comunitárias da América Latina e Caribe em Buenos Aires, Argentina.

Em 2011 o Nossa Onda - Concurso de Apoio à Produção de Obras Radiofônicas Inéditas contemplou o radioconto “O Sacy na Vila Esperança”.

As produções das crianças têm sido constantemente usadas em eventos. Robson Max, Antropólogo e presidente fundador da Vila Esperança, promoveu a audição de um programa em que crianças e adolescentes dão suas opiniões sobre o tema Intolerância Religiosa, durante mesa redonda no “I Colóquio Internacional Bullying Submerso: Religião e Etnicidade” da PUC, em 2015.

Em outubro de 2013 aconteceu o “I Seminário sobre o sistema de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes” com o tema: Fortalecer a relação entre o Governo Municipal e a Sociedade Civil para uma maior efetividade na formulação, execução e controle das políticas públicas para a criança e o adolescente do Município de Goiás. Estiveram presentes vários representantes da sociedade, Ministério público e Conselho Tutelar. As crianças da Vila Esperança apresentaram o Maculelê, dança ancestral africana e exibiram o vídeo “Vez e Voz das crianças”. Produzido pelas crianças na Rádio da Vila esse vídeo traz um panorama da infância em Goiás, desde o tempo em que a criança era vista como um adulto em miniatura, sem voz ativa, até os dias de hoje em que a garantia de direitos tem sido cobrada. Nesse cenário o projeto de Comunicação Educativa Rádio da Vila do Espaço Cultural Vila Esperança

se destaca por garantir espaços públicos e a difusão dos saberes, das opiniões e a criatividade de crianças desde as séries iniciais, empoderando-as e estimulando a atuação crítica e comprometida com o mundo em que vivem. A inserção dos programas nas rádios, em eventos externos e na internet garante o direito da criança expressar seus pontos de vista e proporciona que diferentes pessoas possam escutá-las, considerando a importância de suas opiniões.

Em 2016 o Projeto de Comunicação Educativa Rádio da Vila foi ganhador do 2º Prêmio Nacional de Projetos com Participação Infantil.

O primeiro semestre de 2017 foi de muita criatividade e produção na Rádio da Vila Esperança. A participação constante nos planejamentos da Escola Pluricultural Odé Kayodê proporcionou um maior afinamento entre Rádio / Escola. Não somente entre os assuntos trabalhados, pois a tentativa foi sempre de trazer pra Rádio os mesmos temas das aulas. A busca deste semestre foi de dar continuidade no que foi feito na EPOK, não só o assunto, mas também as estratégias usadas pra trabalha-lo.

Para atender todas as turmas da Escola e crianças externas fizemos as seguintes divisões: Segundas à tarde, de 14h às 17h, crianças de 10 e 11 anos; Terças de 14h as 15h30min crianças de 06 e 07 anos; Terças de 15h30min as 17h crianças de 08 e 09 anos; Sextas às 10h30min da manhã com crianças da educação infantil.

As turmas de terça tiveram duas atividades no período da tarde: a Rádio da Vila com o educador Haroldo e a Vivência de Ritmo / Maculelê com o educador Gustávio, sendo assim as turmas se alternaram nas duas vivências. As crianças de 10 e 11 anos retornaram nas terças, para participar do Maculelê e da Rádio, divididas entre os dois grupos etários descritos acima e tendo na Rádio também uma função de monitoria. Em abril realizamos uma gravação conjunta na Rádio com o Grupo de Capoeira das crianças de quarta a tarde e produzimos um vídeo que foi exibido no mesmo dia, em homenagem ao Mestre Pastinha.

GRUPO DE 10 E 11 ANOS

A ideia desta tarde foi a de destinar um tempo maior e mais apropriado para a produção radiofônica em todas as suas etapas, desde a elaboração de roteiros, criação dos temas e dos programas, gravação e edição até chegar aos programas finalizados e prontos para serem ouvidos tanto na escola como nas rádios da cidade de Goiás e na internet. Este objetivo foi alcançado com sucesso.

Foi um período de muita produção e foi compartilhada com essas crianças um pouco da responsabilidade de se manter um programa. Além de editar os próprios programetes (Criança dá trabalho, O que você quer saber, Sonoridades) eles montaram parte do programa “Rádio da Vila” que vai ao ar nas rádios locais, compreendendo a estrutura de meia hora composta por dois blocos de 13 minutos aproximadamente.

Um pedido das crianças foi atendido e conseguimos criar e gravar a segunda temporada da radionovela (ou rádio série) “O Camaleão Sabidão”. Em sintonia com o trabalho realizado na EPOK gravamos muitos textos produzidos em sala de aula. Algumas sonoras foram registradas ainda na escola, com o uso do celular. Gravamos alguns programas de debate: “Criança dá trabalho”. A proposta deste programa é lançar um tema e deixar que as crianças discutam sobre o assunto conforme suas próprias opiniões. Um destes programas foi especialmente significativo. O tema proposto foi “roubo”, e as crianças fizeram uma reflexão própria que me surpreendeu. Uma criança caracterizou roubo como a apropriação de algo material de outra pessoa. Outra falou que uma pessoa pode roubar tanto mentalmente como fisicamente, “você pode roubar algo de uma pessoa ou deixar ela triste roubando a felicidade dela ou tentar deixar a pessoa oprimida”. Outras duas crianças falaram do uso poético, como o significado de “roubar o coração”.

GRUPOS DE 06 A 09 ANOS

Trabalhar com grupos maiores, e com crianças menores, exige uma dinâmica diferente, mais lúdica, e exige uma paciência extra. É necessário silêncio e voz ao mesmo tempo. Silêncio de quem ouve e aguarda sua vez de falar e atitude de quem está com o microfone.

As crianças se revezaram entre o microfone, a mesa de som e o computador, na busca de empoderar e ao mesmo tempo ocupar o maior número de meninos e meninas. Não foi fácil direcionar a empolgação e as distrações, principalmente nos dias em que tivemos turma única, misturando as diversas idades. Mas com paciência e criatividade conseguimos nos divertir.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Pra essas crianças a vida é uma grande brincadeira. Novamente a estratégia de “não deixar ninguém atoa” ajudou muito, dividindo o grupo em duplas para o uso simultâneo no computador, mesa de som e microfone. Essas crianças também deram suas opiniões sobre assuntos bem sérios, falaram de suas famílias e experimentaram o microfone, a mesa de som e computador com muita liberdade e familiarizando cada vez mais. No fim do semestre se mostram totalmente apoderados do ambiente da rádio.

CONCLUSÃO

Rádio da Vila ao longo de quase onze anos tem se mostrado parceira no processo educativo das crianças que frequentam a Escola Pluricultural Odé Kayodê, do Espaço Cultural Vila Esperança em Goiás. É um espaço lúdico, de prática plena da cidadania, que dá possibilidades da criança ser, com variadas formas de se expressar criativamente. A escola mostra desta forma que educação se faz em todo o lugar e a toda hora.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Zahar, 2013

FERRARETTO, Luiz Artur. *Rádio: teoria e prática*. São Paulo: Summus, 2014

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 22ª Ed. RJ: Paz e Terra, 1998

_____ *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997

AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA RME DE GOIÂNIA: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E HUMANAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

Marcilene Pelegrine Gomes

INTRODUÇÃO

Este relato sintetiza e apresenta algumas análises apresentadas na tese de doutoramento em educação pela Universidade Federal de Goiás, defendida no ano de 2016, “O Prescrito e o Vivido: Estudo da Política de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Dessa forma, tem-se como objetivo central explicitar as sínteses analíticas produzidas acerca da política de ampliação do tempo na RME de Goiânia, tomando como marco temporal o ano de 2016 e o locus de investigação cinco (05) escolas municipais de tempo integral (EMTI).

O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada [...].
(GOLDMANN, 1985).

Seguindo a perspectiva epistemológica defendida por Goldmann (1985), este estudo fundou-se na ideia de que o processo de pesquisa em educação é um ato complexo e sempre parcial. Essa compreensão exige do pesquisador a humildade teórica e metodológica para reconhecer os limites do sujeito do conhecimento frente à complexidade e dinamicidade do objeto que se quer conhecer, aqui de forma específica, as condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, de implementação da política de ampliação da jornada escolar em cinco Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI) da Rede Pública de Goiânia. Fundamentou-se, ainda, na compreensão de que, na atual materialidade histórica, a escola pública, apesar dos limites e das contradições internas e externas ao processo escolar, é um locus privilegiado para a educação formal das crianças da classe trabalhadora, e sintetiza, no Brasil, a luta da sociedade civil em prol de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Nessa perspectiva, procurou-se apreender neste estudo, por meio da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, as condições de financiamento, de gestão e de organização do trabalho pedagógico, de exercício da docência e de infraestrutura apresentadas pelo sistema público de educação de Goiânia, de modo a garantir a efetividade da política municipal de ampliação da jornada escolar em EMTI. A efetividade foi tratada, em consonância com os estudos de Souza, Gouveia e Scheneider (2011), Scheneider (2012), Gouveia e Souza (2013), como a capacidade financeira, técnica, administrativa e pedagógica que os sistemas de ensino municipais têm de garantir condições equânimes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo centrou-se em analisar as condições externas à sala de aula em cinco EMTI, no ano de 2016, contudo, internas à escola e ao sistema de ensino, as quais estão dialeticamente relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que se considerou, para fins da pesquisa e da exposição, que a qualidade deste processo, no âmbito da sala de aula, pressupõe a garantia de

condições de financiamento, de carreira e formação docente, de gestão e de organização do trabalho pedagógico, bem como, ainda, de infraestrutura educacional.

AS CONDIÇÕES MATERIAIS E HUMANAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA RME DE GOIÂNIA

As condições materiais e humanas de implementação da política de ampliação do tempo escolar em EMTI na RME de Goiânia, aprendidas por meio do financiamento, da gestão e organização do trabalho pedagógico, do exercício da docência e da infraestrutura, considerando o referencial teórico adotado neste estudo (BRASIL, 2006; GOUVEIA et al (2011); GOUVEIA, SOUZA, 2013, 2015), favorecem a efetividade da política municipal, contudo, o desenvolvimento da política no cotidiano de cinco escolas, no movimento do prescrito e do vivido, explicitam concepções, percepções, tensões e práticas que, por sua vez, denunciam os limites e os desafios para consolidação da experiência como política de Estado.

Ao longo de mais de dez anos de implementação da política da SME de Goiânia de EMTI (2005–2016) foi possível apreender que houve avanços importantes no processo de desenvolvimento da política, sobretudo, se tomada como referência para comparação a primeira escola de tempo integral da RME, a “Escola Renascer”, inaugurada de forma emergencial no ano de 2005. Nesse *continuum* de tempo, observou-se, no movimento de implementação das EMTI, os avanços no que se refere, diretamente, à gestão da escola, ao exercício da docência, à infraestrutura escolar e ao financiamento da política, condições consideradas para fins desta exposição como eixos centrais para a análise da efetividade da experiência em curso na RME.

No âmbito das condições de exercício da docência, verificaram-se, institucionalmente, os seguintes avanços: garantia para os professores lotados na EMTI do direito ao horário de estudo

de, no mínimo, quatro horas semanais; possibilidade de realização do planejamento diário e coletivo na escola; cumprimento das horas atividades (1/3 da carga horária semanal) em casa; cumprimento da jornada integral de trabalho numa única EMTI. Estes avanços, frutos, também, das reivindicações da categoria docente, contribuíram para assegurar um coletivo único em período integral na mesma escola com direito ao horário de estudo semanal e planejamento diário, possibilitando em tese mais tempo para o desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico.

No âmbito das condições de gestão das escolas, a garantia de um coordenador pedagógico, eleito pelo coletivo de professores, atuando em regime de tempo integral, com vistas a articular o trabalho docente aos componentes curriculares e às Atividades Específicas representou um avanço significativo na perspectiva de rompimento com a cultura de escola fragmentada em dois turnos diários. A direção das EMTI, por ser ocupada por professores eleitos diretamente pela comunidade escolar e, no caso das escolas investigadas, com experiência na coordenação pedagógica, representou, na perspectiva da gestão democrática, maior possibilidade de articulação entre a dimensão pedagógica e administrativa na gestão das EMTI.

A garantia de que todos os alunos matriculados nas EMTI cumpram sistematicamente uma jornada escolar de nove horas diárias de atividades escolares (intercaladas entre aulas dos componentes curriculares nacionais e as Atividades Específicas) ministradas por 100% de professores licenciados, sendo 91,7% concursados, se comparada à realidade brasileira (BRASIL, 2010) e local (BARRA et al. (2015)), expressa um avanço significativo para a implementação da política municipal tanto para a formação das crianças como para o exercício da carreira docente. Esta realidade diferencia-se, em grande medida, das diretrizes do Programa Mais Educação (BRASIL, 2012), principal política de indução da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em vigor no país, em que as atividades de integralização do currículo escolar na perspectiva da edu-

cação de tempo integral são ofertadas por voluntários sem vínculos trabalhistas com as secretarias de educação.

No âmbito do financiamento, o recebimento de recursos direto à escola, por meio do Fundeb/FNDE e do Programa Mais Educação, imprime mais autonomia ao Conselho Escolar ao diretor (no caso das escolas investigadas mais ao diretor) para definir as despesas (capital e consumo) condizentes com as demandas e ações definidas nos projetos político-pedagógicos das escolas. Nesse aspecto, considera-se que nos PPP estudados para fins desta pesquisa, observou-se que houve a tentativa de a escola articular as dimensões pedagógicas e administrativas nas ações de aplicação dos recursos municipais e federais. Este aspecto deve ser considerado, pois, nacionalmente, o PPP está sendo substituído por planejamentos estratégicos e gerenciais de cunho empresarial (FONSECA, 2009).

Nos dez anos de implementação da política da SME de Goiânia, a condições infraestruturais das EMTI, *locus* da pesquisa de campo, avançou pouco no que se refere à garantia de espaços físicos adequados às aulas, às refeições, ao descanso, à pesquisa, à cultura, ao esporte e ao lazer, portanto, para o desenvolvimento das atividades estruturantes da proposta curricular da educação em tempo integral na RME. Essa realidade é desafiadora, haja vista que, em consonância com os dados da pesquisa de campo, a totalidade das atividades de integralização da jornada escolar nas EMTI acontecem no espaço físico das escolas, principalmente, na sala de aula.

As improvisações e adaptações no uso dos espaços físicos e equipamentos, indicadas como problema nos documentos da SME (2006), nos estudos de Santos (2009), Valadares (2011) e Silva (2015) e apreendidos nesta pesquisa, são desafiadores à implementação da proposta em condições de qualidade. Esses desafios podem ser materializados nas salas de aulas transformadas em refeitórios, dormitórios, salas de jogos ou “castigos”; a biblioteca que passou a ser sala de aula, canto de dormir, sala de descanso, estudo e planejamento coletivo dos professores; as tendas nos pátios

convertidas em auditórios, salas de aulas, locais de lazer e de convívio coletivo; a quadra coberta que foi adaptada para servir como sala de aula, refeitório e, assim por diante. Tratam-se, portanto, de adaptações e usos do espaço físico existente que reforçam e legitimam, junto à comunidade escolar, a ideia de improvisação no processo de implementação da política.

O pouco investimento financeiro, na fase de implantação e implementação da política, na reforma estrutural do prédio escolar das EMTI leva-se à inferência de que a provisoriamente e a improvisação nos usos dos espaços físicos são características estruturantes da experiência de educação de integral na RME de Goiânia. Essa realidade, no movimento do prescrito e do vivido, do oficial e do instituído, vai sendo confirmada, teórica e empiricamente, e revelando que o aparente “descuido” com o espaço físico torna-se emblemático para compreender os desafios e limites da política de EMTI no contexto das políticas públicas nacionais para educação de tempo integral.

No âmbito do financiamento da política de ampliação da jornada escolar nas EMTI, mesmo considerando o avanço na legislação nacional ao prever recursos específicos para o custeio das experiências de educação de tempo integral na escola básica (BRASIL, 2012b, 2012c) e o valor do custo-aluno na EMTI da RME de Goiânia superior a média nacional (BRASIL, 2015b), ainda se faz necessário por meio de um planejamento de gestão da cidade e do sistema a garantia de recursos financeiros para custear o funcionamento e manutenção das EMTI em curto, médio e a longo prazo. Nesse sentido, é importante observar que os gestores da política municipal, entrevistados em 2016, foram unânimes em afirmar que a SME não dispõe de condições financeiras, em curto prazo, para expansão da política.

A ausência de planejamento financeiro e de publicização do orçamento (receitas e despesas), anual e plurianual, destinado especificamente ao custeio da EMTI expressa, por um lado, a lógica reiterada no Brasil, por parte dos gestores públicos, de negação

da cultura do planejamento na gestão das políticas educacionais (SAVIANI, 2013) e, por outro, oculta as fontes e os valores financeiros (receitas) a serem aplicados, dificultando, intencionalmente ou não, o acompanhamento e o controle social da aplicação dos recursos para manutenção da educação municipal. A dificuldade de acesso aos dados do financiamento da EMTI, junto ao FMM-DE/SME, em contraposição à facilidade de se obter documentos e informações acerca da proposta pedagógica para o ensino fundamental em escolas de tempo parcial e integral na Diretoria Pedagógica/SME, evidencia que o financiamento, ainda, não é entendido pelos gestores públicos como objeto de domínio público e como uma dimensão importante da gestão democrática e pedagógica do sistema de educação e da escola pública.

Outro aspecto que possibilita compreender os desafios para consolidação da política da EMTI são as alterações e descontinuidades nas orientações e nas ações de implementação da proposta. Desde 2006, a SME formulou três principais documentos (GOIÂNIA, 2006, 2009, 2015) que demarcaram mudanças nas orientações para organização e gestão do trabalho pedagógico nas EMTI. Apesar de proporem alterações, esses documentos têm em comum a defesa da ampliação da jornada como pressuposto para melhoria do processo ensino-aprendizagem; a articulação entre a proposta de EMTI com os princípios e concepções que orientam o ensino fundamental organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano; o entendimento de que a permanência da criança em tempo integral na escola contribuiu para protegê-la ou acolhê-la, livrando-a, por conseguinte, dos perigos da vida contemporânea na cidade e na família.

As mudanças nas orientações ocorreram não apenas em períodos de transições de governos, mas também dentro de uma mesma gestão da Cidade e da SME. Esse fato pode ser explicado, por um lado, pela ausência inicial de um planejamento norteador do processo de implantação e implementação da política, conforme analisado no primeiro capítulo, Parte II, desta tese, por outro, pela

lógica de descontinuidade que orienta a relação dos governos (municipais, estaduais e federal) com as políticas públicas, sobretudo, às voltadas para a educação básica (FREITAS, 2012).

Mesmo considerando que, no período de dez anos, a SME de Goiânia sistematizou três documentos orientadores da política municipal, ainda, observou-se que no cotidiano escolar, em consonância com os estudos de Santos (2009), Valadares (2011), Silva (2015) e Barra et al. (2015), há o desconhecimento acerca da existência destes documentos que materializam a proposta oficial/prescrita para EMTI. As mudanças na escrita dos documentos orientadores da proposta, quase sempre apresentadas no final da gestão de um prefeito e, já no início de outra gestão, torna-se objeto de reformulação faz com que os professores, diretores e coordenadores desenvolvam a percepção de que “não há proposta escrita apenas falada” e que esta, provavelmente, também será modificada.

A descontinuidade de orientações e de propostas, na mediação entre o prescrito e o vivido, contribuiu para reforçar as percepções dos professores acerca da improvisação da política, justificando, por meio de discursos e práticas reiteradas no cotidiano escolar, o desconhecimento da política da SME e, principalmente, os objetivos e as finalidades das EMTI. Nesse contexto, na maioria das vezes, o que orienta o desenvolvimento da proposta são as práticas cotidianas imitadas e repetidas com vistas à garantia do cumprimento formal das prescrições repassadas, sobretudo, pelos apoios pedagógicos nas visitas de acompanhamento *in loco* às escolas.

O desconhecimento da proposta que, por sua vez, é justificado pelas “constantes” reformulações, em certa medida, legítima, no cotidiano escolar, a resistência e a desmobilização dos professores à implementação da política. A resistência se dá de forma velada na negação do cumprimento do horário de estudo, de planejamento coletivo; na repetição e reprodução de crenças (juízos de valor) sobre os alunos e a escola pública. Ações que, contraditoriamente, nos limites da cotidianidade, podem justificar/naturalizar a ideia de que a escola de tempo integral, como espaço de atendimento

às crianças pobres, não tem como ser de qualidade. A resistência, velada ou explícita, evidencia ainda a crença de que a política de EMTI, por ser considerada, improvisada e descontínua. Assim, a qualquer momento, ou a partir de qualquer medida (decreto ou portaria), a proposta pode ser alterada, descaracterizada ou modificada por uma “nova” resposta inovadora e confrontadora dos desafios da aprendizagem e da permanência da criança na escola pública de ensino fundamental.

Os sujeitos da escola, assumindo ou resistindo, buscam, no cotidiano, respostas imediatas para lidar com as orientações da SME e com a rotina do trabalho pedagógico e administrativo nas EMTI, conforme a realidade imediata, percebida ou ocultada, mas, vivida nas práticas cotidianas. Diante disso, a proposta vai sendo reinventada, modificada e implementada pelos professores, coordenadores, diretores, funcionários administrativos, no movimento intenso e contraditório característico da vida cotidiana. Segundo Patto (1993, p. 124), é no cotidiano que os indivíduos colocam “[...] em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias”, num processo dinâmico de adesão e de resistência.

A partir da análise do prescrito e do vivido é possível afirmar-se que, em grande medida, a resistência dos professores à proposta de EMTI na RME está também intrinsecamente relacionada à resistência dos professores à organização do ensino fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Para os sujeitos da pesquisa, a promessa anunciada, desde 1998, de que a escola em ciclos contribuiria para melhoria dos processos de alfabetização e de aprendizagem discente não se cumpriu. Para eles, nos dezoito anos de Ciclos na RME (1998-1916), no âmbito pedagógico, o que ocorreu na “prática” foi à implementação de uma política de aprovação automática dos alunos e, como consequência direta desta política, está à perda da autoridade do professor para avaliar ou reprovar o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, as condições de gestão, de infraestrutura educacional, de trabalho docente e de financiamento apreendidas no movimento da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, apesar de apresentarem avanços importantes ao longo de uma década de implantação da experiência, no tensionamento do prescrito e do vivido, revela uma realidade que permite que se afirme, como síntese, mesmo que provisória, que apesar do sistema de educação de Goiânia ter avançado no asseguramento das condições materiais e humanas para a efetividade da política municipal de ampliação da jornada escolar em EMTI ainda precisa superar desafios de ordem objetiva e subjetiva na perspectiva de garantir as “[...] condições equânimes para as trajetórias escolares” (GOUVEIA, SOUZA, 2013, p. 852).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica: Relatório de pesquisa*. Brasília, DF: MEC;INEP, 2006.

CANELADA, A. C. M. *Educação Integral no Município de Goiânia: inovações e desafios*. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153–177, maio/ago. 2009.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. In:

Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379- 404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOIÂNIA. *Projeto de Educação Integral*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2006.

GOLDMANN, L. *Ciências Humanas e Filosofia*. São Paulo: Difel, 1985.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno- ano. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 150, p. 836-855 set./dez. 2013.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun, 2015.

SCHNEIDER, G. *Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um Índice de Condições Materiais da Escola*. Curitiba: Appris, 2012.

SILVA, D. I. C. *Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral*. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; SCHNEIDER, G. Índice de condições de qualidade educacional: metodologia e indícios. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011.

VALADARES, F. R. *Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia*. 2011. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2011.

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EXTRACLASSE NUMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: PRIMEIRO TRIMESTRE DE 2017

Adriana Borges de Alencar Milhomem¹

JUSTIFICATIVA

As escolas municipais de Goiânia, organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, comprometidos com a formação integral, considera a heterogeneidade de nossos educandos e afirma a necessidade de se flexibilizar tempos, espaços e práticas pedagógicas. No conjunto dessas práticas está o atendimento pedagógico semanal em pequenos grupos, voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos que necessitam de tempo e ritmo diferenciados. Sendo assim, este relato de experiência, tem por objetivos: descrever os critérios que orientaram o processo de organização e os objetivos do atendimento pedagógico em pequenos grupos na Escola Rotary Goiânia Oeste, no primeiro trimestre de 2017; apresentar os quadros de

1 Professora da Educação Básica- Ciclo I/ Secretária Municipal de Educação e Esporte de Goiânia Pedagoga; Especialista em Libras; Mestranda em Educação (PP-GE-UFG) / E-mail: abamilhomem@gmail.com

organização dos grupos e horários de atendimentos; descrever as formas e os registros de avaliação de desempenho; apresentar os resultados da avaliação dessa prática pedagógica. Concluímos que esta experiência tem sido exitosa por vários aspectos. Três alunos alcançaram autonomia na leitura e na escrita já ao final do primeiro trimestre e foram retirados do atendimento extra-classe, seguindo bem com a turma. Quanto à forma de agrupar os alunos em grupos por níveis e dar nomes a esses grupos, percebemos que isto contribuiu para criar uma identidade junto aos educandos que acompanham com autonomia o dia em que são atendidos e expressam oralmente a satisfação em participarem das atividades propostas. Os grupos intermediários de consolidação de leitura fluente e escrita ortográfica, avançaram muito na capacidade da leitura expressiva, com respeito à pontuação e à compreensão; além de terem ampliado a capacidade discursiva tanto oral quanto textual, demonstrando mais criatividade, maior autonomia e criticidade para pensarem seus textos narrativos e de opinião. Observamos ainda, maior aproximação e cooperação entre as professoras através do contínuo diálogo mediados pela professora dinamizadora. Temos, portanto, conseguido contribuir com o processo de alfabetização das crianças através da ludicidade e das atividades mediadas pelo diálogo e voltadas para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do mundo e da palavra.

A Escola Rotary Goiânia Oeste, que tem por mantenedora o Rotary Club Goiânia Oeste, é conveniada com a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME). Oferece atendimento escolar para as etapas da Pré-escola (Educação Infantil) e para os anos iniciais da Etapa do Ensino Fundamental (1º ao 6º ano: Ciclos I e II). A escola organiza ações pedagógicas específicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos que necessitam de tempo e ritmo diferenciados para os ciclos I e ciclo II. Essas ações são pautadas nas orientações previstas na Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016).

O atendimento pedagógico extraclasse nesta escola, antes de 2016, era realizado por todas as professoras em um dos seus horários de estudos aos seus próprios alunos que necessitavam desse tipo de atendimento. A partir de 2016 o grupo de professoras junto à coordenação pedagógica propuseram uma nova organização, visando a melhora na qualidade do atendimento pedagógico. Foi proposto que a professora que exerce a função de dinamizadora, assumisse e sistematizasse o atendimento pedagógico e ao invés de entrar duas vezes em cada uma das seis turmas, passou a entrar uma vez, para dedicar-se ao atendimento. Iremos então apresentar a experiência dessa nova organização desenvolvida no primeiro trimestre do ano de 2017 no turno vespertino, Ciclo I.

OBJETIVOS

- Descrever os critérios que orientaram o processo de organização e os objetivos do atendimento pedagógico em pequenos grupos na Escola Rotary Goiânia Oeste, no primeiro trimestre de 2017;
- Apresentar os quadros de organização dos grupos e horários de atendimentos;
- Descrever as formas e os registros de avaliação do desempenho dos alunos;
- Apresentar os resultados da avaliação da nova prática pedagógica.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Nesta unidade escolar as ações pedagógicas são desenvolvidas a partir de um planejamento anual, que dialoga com a PPP da SME e com o Projeto Político Pedagógico da própria escola. Este planejamento pedagógico se mostra como norteador do currículo e se

caracteriza por prescrever objetivos e conteúdos; porém, de forma flexível, por admitir alterações em função da realidade escolar.

No início do ano são feitos em cada turma, diagnósticos dos conhecimentos e capacidades das crianças, com foco na leitura, escrita e conhecimentos básicos de matemática. Este diagnóstico feito sob orientações da SME, definirá o mapeamento dos alunos por nível de aprendizagem, e orientará os planejamentos específicos aos alunos que apresentam defasagens na aprendizagem. Alunos com grandes dificuldades cognitivas e motoras são encaminhados ao CMAI (Centro Municipal de Apoio à Inclusão).

O atendimento extraclasse em pequenos grupos faz parte de um conjunto de ações que visam o atendimento dos educandos em suas especificidades: alunos com nível de desenvolvimento e aprendizagem aquém de seu agrupamento, podem ser reagrupados por três meses em turmas anteriores a dele. Temos tido resultados muito positivos com essa ação. Ainda temos o reagrupamento semanal, em que as duas professoras de referência das turmas B's ou C's, juntamente com a dinamizadora, planejam atividades específicas para o grupo em que ficou responsável, tendo em vista as necessidades que foram mapeadas.

A professora dinamizadora é uma professora extra no ciclo. Ela não é referência de nenhuma turma; contudo, entra semanalmente em todas as turmas, o que possibilita as professoras referência terem horários de estudo. Ela também pode contribuir de forma cooperativa com todo o trabalho educativo desenvolvido em cada agrupamento. Assumimos neste ano esta função.

Após o diagnóstico de início de ano, as professoras referência repassam a lista dos alunos que necessitam do atendimento pedagógico em pequenos grupos, para a coordenadora pedagógica, que media o processo de atendimento junto à professora dinamizadora. Neste ano de 2017, foram encaminhados para este atendimento 31 alunos no primeiro trimestre: 10 alunos das turmas B's e 21 alunos das turmas C's. Os alunos foram organizados tanto pelo agrupamento ao qual pertencem, bem como, pelo ní-

vel de aprendizado. Destes 21, 3 alunos das turmas C's estavam reagrupados por três meses nas turmas B's.

Para os alunos em início do processo de aquisição da leitura e escrita, foram previstos dois atendimentos semanais, de uma hora cada um, dando origem aos grupos: Amarelo: 5 alunos; Rosa: 7 alunos e Branco: 6 alunos. Para os dois grupos de nível intermediário, que são grupos de consolidação da leitura fluente e consolidação da escrita ortográfica, foi previsto um atendimento semanal de uma hora e deu origem ao Grupo Verde: com 5 alunos e ao Grupo Azul: com 6. Reservamos também um horário semanal de atendimento individual. Identificamos os grupos por níveis de alfabetização inicial (nível 1 e 1+) e intermediário (nível 2 e 2+). Essa descrição pode ser vista através do quadro de horários e do quadro de grupos. Ambos foram disponibilizados no drive para todo o corpo docente.

QUADRO DE GRUPOS DE ATENDIMENTOS (RETIRAMOS OS NOMES DOS ALUNOS)

QUADRO DE ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS I TRIMESTRE 2017 Professora Adriana				
GRUPO AMARELO-B2 NÍVEL 1 seg-15h quin-15h	GRUPO ROSA-B1 NÍVEL 1 seg-13h sexta-14h	GRUPO BRANCO NÍVEL 1+ quar-14h quin-13h	GRUPO VERDE-C1 NÍVEL 2 sexta-15h	GRUPO AZUL- C2/C1 NÍVEL 2+ sexta-13h

QUADRO DE HORÁRIOS DOS ATENDIMENTOS PEDAGÓGICOS EM PEQUENOS GRUPOS

QUADRO DE HORÁRIOS					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h	Estudo	Turma A1	Turma C1	A.T.C2/G.Branco	AT T1/B.C1/03 Agnd
14h	Turma A2	Reagrupam. B's	A.T.C2/G.Branco	Turma B2	AT B1/G.Rosa
15h	AT B2/G.Amarelo	Reagrupam. C's	Turma B1	AT B2/G.Amarelo	AT C1/G.Verde
16h30	Turma C2	Estudo	A.T.Individual	AT B1/G.Rosa	Estudo

As informações de diagnóstico foram reunidas em um quadro de planejamento dispondo os objetivos e metodologias para

serem desenvolvidas no trimestre com cada grupo. Abaixo um exemplo: o quadro de Plano de ação do Grupo Amarelo.

I TRIMESTRE DE 2017			
Alunos por grupos de atendimento e horários	O que os alunos já sabem	Objetivos a atingir	Metodologias
GRUPO AMARELO Turma B2 segunda-15h quinta-15h 1- Ana Clara 2- Hagatta 3-Ricley 4-Carlos 5-Arthur Neto-C1	NIVEL 1 <ul style="list-style-type: none"> Já sabem diferenciar a escrita e outras formas de representação como símbolos e desenho; Conhecem algumas letras do alfabeto em bastão e cursivo. Sabem a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa; 	1- OBJETIVO GERAL <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as capacidades de leitura e escrita. 2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> Conhecer o Alfabeto de forma e cursivo: maiúsculo e minúsculo e situações de uso de cada um. Conhecer as vogais e consoantes; Desenvolver a leitura de palavras pelo reconhecimento de unidades fonológicas: sílabas, rimas, término da palavra; letra inicial; Aprender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase; Aprender a escrita de palavras conhecidas; Aprender a escrita de palavras conhecidas; Aprender a escrever palavras com sílabas simples, "NH", "ÃO" e outros sons consonantais com "R", "S", "N". Construir sentenças; Alcançar leitura de textos curtos. 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades em folha ou dos livros didáticos com exercícios voltados ao desenvolvimento dos objetivos descritos; Leitura e escrita no quadro branco, pela professora e pelos alunos; Registro escrito no caderno; Leitura e escrita individual; Leitura e escrita em duplas; Revisão no início da aula da aprendizagem da aula anterior; Jogos de alfabetização voltados ao aprendizado do alfabeto, de sons iniciais, de sílabas iniciais. Ampliar ou aprofundar temas e dúvidas apresentadas pelo grupo ao longo do atendimento.

As atividades foram sendo selecionadas em função dos objetivos previstos para o trimestre e relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala pelas professoras referência, o que incluía a mediação de atividades propostas por elas. As atividades propostas eram em folha, livros didáticos ou literários com exercícios voltados ao desenvolvimento dos objetivos descritos. Envolveram jogos de alfabetização voltados ao aprendizado do alfabeto, de sons iniciais, de sílabas iniciais; leitura e escrita no quadro branco, pela professora e pelos alunos; registros escritos no caderno; leitura e escrita individual e/ou em duplas; revisão das aprendizagens prevendo a ampliação ou aprofundamento de temas e dúvidas apresentadas pelo grupo ao longo do atendimento. Cada aluno tem um caderno específico marcado pela cor do grupo ao qual pertence. Nele são coladas as atividades e registradas as observações dos atendimentos.

Ao final do trimestre foi elaborado um relatório dos avanços e dificuldades desenvolvidas por aluno e organizados por grupos. Esse relatório fomentou o Planejamento do segundo trimestre,

que seguiu dando continuidade aos objetivos do primeiro, sendo iniciado pelo relato dos alunos que saíram e dos que entraram. Ainda foram acrescentadas metodologias que incluíram atividades de alfabetização e jogos em ambiente virtual.

ESCOLA ROTARY GOIÂNIA OESTE RELA TÓRIO A TENDIMENTO I TRIMESTRE 2017 Professora Adriana Milhomem	
seg-15h quin-15h NÍVEL 1: Alunos iniciaram conhecendo algumas letras do alfabeto.	GRUPO AMARELO-B2
1- Ana Clara: alcançou conhecimento de praticamente todas as letras do alfabeto e leitura de várias sílabas possibilitando a escrita de palavras simples. No início do atendimento apresentou problemas de disciplina e falta de educação e desinteresse. Mas nos últimos atendimentos mostrou-se mais centrada e interessada em aprender. Aumentou o nível de autonomia na realização das atividades propostas.	

BASE CONCEITUAL

A organização do ensino em ciclos de desenvolvimento humano está comprometida com a formação e desenvolvimento de seus discentes, numa perspectiva ampla, pois contempla tanto a construção de conhecimentos científicos, como das dimensões éticas, políticas e socioculturais (GOIÂNIA, 2006). Nesse sentido, a escola enquanto instituição social é fundamental para promover o desenvolvimento humano integral, a partir de experiências socializadoras “que possibilitem a re (construção) de saberes, valores e atitudes, quanto os processos de construção e conhecimentos, desenvolvimento de conceitos e da linguagem e de estruturação do pensamento” (ibidem, p.43). Essa socialização só é possível considerando “as peculiaridades do desenvolvimento biológico e cultural dos indivíduos em suas diversas fases do desenvolvimento humano” (LIMA *apud* GOIÂNIA, 2006, p.43).

Além disso, a atual PPP da SME de Goiânia, ao considerar a heterogeneidade de nossos educandos afirma que “faz-se necessário flexibilizar tempos, espaços e práticas que viabilizem um am-

biente de cooperação e aprendizagens mútuas”. Para isto é preciso, “mediações que, por sua vez, necessitam da ressignificação e reestruturação do trabalho pedagógico, tanto no âmbito da organização dos educandos quanto da propositura de atividades diversificadas” (GOIÂNIA, 2016, p. 38). É nessa perspectiva que temos proposto o atendimento pedagógico extraclasse: compondo um conjunto de experiências socializadoras voltadas em específico ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento e da aquisição do sistema de escrita alfabética.

CONCLUSÃO

Concluimos que esta experiência tem sido exitosa por vários aspectos. Três alunos do Grupo Amarelo alcançaram autonomia na leitura e na escrita já ao final do primeiro trimestre e foram retirados do atendimento extraclasse, seguindo bem com a turma. Quanto à forma de agrupar os alunos em grupos por níveis e dar nomes a esses grupos, percebemos que isto contribuiu para criar uma identidade junto aos educandos que acompanham com autonomia o dia em que são atendidos e expressam oralmente a satisfação em participarem das atividades propostas. Os grupos intermediários de consolidação de leitura fluente e escrita ortográfica, avançaram muito na capacidade da leitura expressiva, com respeito à pontuação e à compreensão; além de terem ampliado a capacidade discursiva tanto oral quanto textual, demonstrando mais criatividade, maior autonomia e criticidade para pensarem seus textos narrativos e de opinião. Observamos ainda, maior aproximação e cooperação entre as professoras através do contínuo diálogo mediados pela professora dinamizadora. Temos, portanto, conseguido contribuir com o processo de alfabetização das crianças através da ludicidade e das atividades mediadas pelo diálogo e voltadas para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do mundo e da palavra.

REFERÊNCIAS

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*. Goiânia: SME, 2006.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação e Esporte. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia, 2016. 132 pp.

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elysson Barros Pereira da Silva¹; Jaciara Oliveira
Leite²; Wester Danillo Oliveira Maciel³

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta-se como um ensaio reflexivo em defesa da Educação Básica e da Educação do Campo, conforme sugere o título. Dividimos nossa reflexão em três partes principais:

-
- 1 Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro dos Projetos de Extensão “Educação Física para o Cerrado: contribuições para a formação humana de crianças, jovens e educadores/as do campo” e “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (co-parceria entre comunidades camponesas e a UFG). Endereço eletrônico: elyssonbarros@yahoo.com.br
 - 2 Docente da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD/UFG). Doutoranda em Educação, linha Educação Ambiental e Educação do Campo, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Integrante dos referidos projetos de extensão. Endereço eletrônico: jacifefl@yahoo.com.br
 - 3 Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro dos Projetos de Extensão “Educação Física para o Cerrado: contribuições para a formação humana de crianças, jovens e educadores/as do campo” e “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (co-parceria entre comunidades camponesas e a UFG). Endereço eletrônico: wester_danillo@hotmail.com

síntese sobre a complexa conjuntura atual com os retrocessos e ameaças dos direitos conquistados por trabalhadores e trabalhadoras, entre eles a própria democracia e a educação pública; história e concepção da Educação e Escola do Campo como expressões de resistência e novidade teórico-prática para a educação formal, assim como condição e possibilidade concreta de permanência no campo, caso seja esta a opção das famílias; por fim, relato de experiência do Projeto de Extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais” (Escola e Comunidade do Sertão/UFG), como parte integrante dos esforços empreendidos pelas comunidades camponesas, movimentos sociais e universidade para o fortalecimento da Educação do Campo.

Das muitas definições possíveis para a educação, partimos aqui da concepção de Saviani (1999, p. 06) para quem a educação pode ser compreendida como o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos”. A educação constitui-se, assim, como dimensão fundamental do processo de humanizar-se, de se inserir, partilhar e produzir cultura, aspecto característico da espécie humana.

Na modernidade, a escola veio se consolidando como a instituição central para o acesso aos conhecimentos sistematizados e aos elementos culturais entendidos como relevantes para a formação, sobretudo, das crianças e jovens, mas também dos adultos. Consolidando-se como espaço-tempo, concreto e simbólico, do direito à educação, considerado como fundamental na legislação brasileira (BRASIL, 1988) e em vários outros países. Todavia, sabemos que a legitimação da escola como ambiente privilegiado da educação formal é fruto e se desenvolve no interior de uma sociedade de classes no modo de produção capitalista, sendo influenciada e influenciando a totalidade das relações sociais, políticas e econômicas, ao longo da história e na conjuntura atual.

O golpe de Estado ocorrido no ano de 2016, além de suas consequências dramáticas para a construção da recém instituída

democracia brasileira, instaurou um contexto de retrocessos e ameaças aos direitos historicamente conquistados por trabalhadores e trabalhadoras em diversos campos sociais como trabalho, terra, saúde, assistência social e educação. Os recentes projetos de lei em trâmite, leis aprovadas e decretos em torno das reformas trabalhista, da previdência e Ensino Médio, da demarcação de terras, das privatizações, da “Escola Sem Partido” e do congelamento de gastos públicos, somente para citar os que consideramos que mais diretamente atingem à escola pública, expressam o complexo cenário no qual vivemos e apontam para a necessidade de ampliação e aprofundamento das lutas que já vem sendo construídas por diferentes grupos e movimentos sociais país afora. Nesse sentido, consideramos de grande relevância para este momento histórico o tema do Edipe para este ano de 2017 - “Didática, escola e política: nenhum direito a menos”.

Durante os 13 anos de governo federal conduzido por gestões populares, com todas as suas contradições, recuos e avanços que não caberia aqui analisá-los, consideramos ser possível destacar que as políticas públicas e programas como Bolsa Família, Mais Educação, Segundo Tempo, Alimentação Escolar e Agricultura Familiar, entre outros, e as Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais da Educação, ademais os esforços de erradicação da miséria e do analfabetismo, traduzem-se em processos democráticos e de investimento dos fundos públicos na formação da classe trabalhadora. Ainda que sejam inegáveis os problemas nas condições de trabalho, na remuneração dos/profissionais da educação, o fechamento de escolas, entre outros, que continuaram a se arrastar e até se aprofundaram nesse mesmo período.

O complexo quadro da educação pública no Brasil, brevemente descrito, atinge à cidade e ao campo, porém, partimos dos pressupostos de que, por um lado, o processo histórico de alijamento dos direitos sociais de camponesas e camponeses e o crescimento do agronegócio, como modelo de agricultura fomentado pelo grande capital privado e do Estado, tendem a exacerbar as dificul-

dades em torno dos tensionamentos para construção da Educação do Campo. Por outro, a formulação e a execução de políticas públicas de Educação do Campo, como resultado da luta dos movimentos sociais camponeses organizados, universidades e das diferentes populações camponesas, e a continuidade e fortalecimento da resistência indicam horizontes para a constituição de uma outra hegemonia (GRAMSCI, 2001), dirigida pelas camadas populares.

O presente ensaio e reflexão debruçam-se sobre essa relação dialética, em defesa histórica, da Educação Básica e da Educação do Campo, e aponta as experiências e possibilidades construídas em torno do ensino, da extensão e da pesquisa no interior de um Projeto de Extensão inter/transdisciplinar, constituído a partir de co-parceria entre universidade e comunidade camponesa, entendendo-o como parte integrante das lutas e inovações empreendidas no âmbito da Educação do Campo.

“NÃO VOU SAIR DO CAMPO PRA PODER IR PRA ESCOLA! EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA!”

A canção de Gilvan Santos, que costuma ser cantada pelos diferentes sujeitos camponeses nas marchas e eventos pela Reforma Agrária Popular e pela Educação do Campo, sintetiza a história de lutas dos povos do campo e uma determinada concepção de educação e de escola.

A Educação do campo tem origem nos movimentos sociais camponeses, por isso mesmo é considerada como uma novidade teórica, pois a proposta parte desses sujeitos, especialmente a partir da experiência concreta da Pedagogia do Movimento desenvolvida pelo MST.

Ela vem se contrapor a concepção de educação rural e suas políticas, que têm como base uma agricultura elitista e latifundiária e que reafirma o contexto rural como atrasado. Outro aspecto da educação rural é a ideia de adaptação ao modelo educacional urbano e sem a participação dos sujeitos do campo (SILVA et al, 2010).

O conceito de “atraso” por vezes é erroneamente dirigido ao campo no sentido de legitimar a negação de uma série de políticas públicas que garantiriam as condições materiais e imateriais das escolas e das comunidades em sua totalidade, além de investimentos em outros setores básicos o transporte público, lazer, saneamento básico, abastecimento de água etc.

De acordo com as palavras do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 3), a Educação do Campo:

[...] nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. Ela teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, GO, no ano de 1998, reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações desde então e envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades.

Sua origem questiona o próprio capital e se pauta em três grandes questões fundamentais que atingem diretamente a todos nós e que impactam mais fortemente o modo de vida camponês: a Reforma Agrária, a Agroecologia e a Soberania Alimentar (MOLINA e SÁ, 2011). São 20 anos de formulação mais sistematizada e contra-hegemônica que indicam as buscas concretas de conceber a educação escolar como direito universal, ao mesmo tempo que respeitando as especificidades do contexto, e que tem se desdobrado em políticas, programas e ações efetivas. As Confe-

rências Nacionais de Educação Básica do Campo (1998 e 2004) foram essenciais nesse sentido, pois colocaram em cena a discussão sobre a urgência de acesso à Educação Básica pelos camponeses.

Destacam-se os marcos legais conquistados: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); Resolução CNE/CEB nº1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - reconhece Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo ; Decreto nº 7.352 de 2010 - Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (FONEC, 2012).

Ter legislação, programas e políticas públicas com foco na educação formal no meio rural é essencial para efetivação dos demais direitos fundamentais como à terra, ao trabalho e à justiça social (FONEC, 2012). Ainda que nos últimos 20 anos não tenham havido avanços nesses direitos como apontam o fórum e os dados do último Censo Agropecuário, que indicam maior concentração fundiária e menos trabalhadores/as no campo, e que o contexto atual aponte para retrocessos.

Como afirmou Molina e Sá (2012, p. 594)

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implementar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar.

A educação se coloca ainda mais como estratégia fundamental de resistência e de possibilidade de permanência no campo, com acesso à cultura e aos conhecimentos sistematizados, caso seja a opção dos/as camponeses/as. Concordamos com Boschetti (2009, p. 3) que

[...] as políticas sociais têm papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito e que, para exercer essa função, como seu objetivo primeiro, devem ser entendidas e avaliadas como um conjunto de programas, projetos e ações que deve universalizar direitos.

Contraditoriamente, o acesso à educação escolar nos territórios camponeses ainda é concebido como prejuízo orçamentário, uma vez que o transporte de estudantes da zona rural para as escolas urbanas tem sido um meio largamente utilizado pelos governos municipais e estaduais, sendo justificado, sobretudo, pelo argumento econômico (SOUZA *et. al*, 2016). Sob o argumento econômico estão veladas as intenções políticas de enfraquecimento das comunidades e do êxodo rural.

Muitos desdobramentos decorrem do transporte para as escolas da cidade: os riscos das longas viagens, o cansaço das crianças e jovens, os preconceitos sofridos na cidade em razão da origem camponesa, a terceirização do transporte e o fechamento de escolas do campo. Segundo pesquisa de Santos (2017) sobre o fechamento de escolas no campo no Leste goiano, os argumentos utilizados iam desde o econômico, ao número de educandos, às diferenças ideológicas, pela consideração de que as escolas localizadas na roça oferecem educação inferior, dificuldades burocráticas e de qualificação docente. Os dados sobre o fechamento de escolas localizadas na zona rural expressam a perversidade desse processo. De acordo com os últimos dados da Frente Parlamentar em Defesa Educação do Campo (2015), somente no ano de 2014 foram fechadas 4084 instituições. Ao longo da última década (2003 - 2013), o número de escolas do campo brasileiras sofreu uma redução de 31,46%, ou seja, 32.512 unidades a menos, diante de um total de 70.800 escolas, segundo o Censo Escolar (Inep/MEC, 2013).

Apontar somente com números a negação do campo e o fechamento de tantas escolas seria “negar a totalidade complexa e contraditória que permeia esse processo” (SANTOS, 2017). Em

2011, o Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) lançou a Campanha Nacional “Fechar escola é crime”⁴, em voga até os dias atuais e que tem como objetivo justamente denunciar, combater e realizar ações de resistência.

O fenômeno do fechamento de escolas revela as tensões da efetivação do direito à escola onde se mora. Mais do que a escola na comunidade, o que é fundamental, os movimentos sociais e comunidades camponesas exigem: “Eu quero uma *escola* do campo. Que *tenha a ver com a vida com a gente*” (*Canção de Gilvan Santos*).

Conforme analisa Caldart (2012), por guardar as dimensões de um projeto, prática e política de educação contra-hegemônica, a Educação do Campo acaba por questionar a própria educação formal e a instituição escola, reconhecendo sua importância, mas propondo outras bases para sua organização, entendendo que ela é inseparável da vida e que todo o território camponês é educativo.

Com base nas concepções de Freitas, a Educação e Escola do Campo questionam os pilares da escola capitalista que, para ele, subordina e exclui, quais sejam: “[...] a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante” (FREITAS, 2012, p. 94 - 95).

Quatro elementos são chave para tais mudanças: a auto-organização com a vivência de diferentes tempos educativos; a gestão coletiva da instituição; a presença da comunidade, dos movimentos sociais e diferentes grupos na escola; a constituição de um coletivo de educadores, considerando todos os trabalhadores da instituição como tais, ou seja, motorista do transporte escolar, merendeiras, trabalhadores da limpeza, vigias, entre outros (CALDART, 2010). A ideia não é de uma receita, mas princípios que podem ajudar a orientar o trabalho na escola de forma democrática, valorizando os sujeitos, os processos de ensino-aprendizagem e o modo de vida camponês.

4 Mais informações: <http://www.mst.org.br/2011/05/31/fechar-escola-e-crime.html> / Acesso em: 25/06/2017

Pelo país afora muitas escolas localizadas no campo desenvolvem seus trabalhos de forma consistente e resistente em meio ao contexto adverso que atinge boa parte dos territórios camponeses. Destaca-se aqui a Escola do Sertão, localizada na Comunidade do Sertão em Alto Paraíso - GO, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio e, recentemente, voltou a oferecer a Educação de Jovens e Adultos. É a partir e com os sujeitos que à ela dão vida - crianças, jovens, trabalhadores/as da educação, famílias - que desenvolvemos em co-parceria o Projeto de Extensão “Terra Encantada: gente miúda, direitos integrais”, que passamos agora a apresentar.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: CAMPESINATO E UNIVERSIDADE NA DEFESA PELA ESCOLA DO CAMPO

“Mais do que o direito à escola, **ao número de matrícula**, ao estudo, queremos que as crianças tenham o direito de aprender” (Delmar - Professora da Escola do Sertão, janeiro de 2013; **grifo nosso**). Essa frase, à primeira vista óbvia, esclarece e fortalece a que se destina uma instituição social como a escola e qual lugar ela deve ocupar, local e globalmente, em nossa sociedade ainda permeada de tantas desigualdades.

A realidade exige, entre outros aspectos, olhares e trabalhos coletivos e articulados entre as mais diversas esferas, mas, sem dúvida, com o/a camponês/a e sua família no centro de qualquer ação. No que diz respeito às contribuições da universidade, nos parece necessário e emergente a união de esforços para ações transdisciplinares, afim de corroborar, de forma mais plena, com as resoluções a curto, médio e longo prazo das demandas postas pelas condições objetivas (LEITE; ROCHA, 2015).

A Comunidade e Escola do Sertão dista 450km de Goiânia, cidade onde se localiza o campus sede do projeto. Embora o Sertão esteja situado em Alto Paraíso de Goiás, um dos municípios que compõe a Chapada, também se estende para outros vizinhos,

que são: Nova Roma, São João D'Aliança e Flores de Goiás, dada a proximidade geográfica e, também, as dificuldades de acesso que são compartilhadas por todos.

O lugar é habitado por população tradicional e dotado de terras férteis, belas paisagens e razoável biodiversidade. Ainda assim, há grande preocupação comunitária com o êxodo rural, em especial dos jovens, pois a maioria da população ainda sofre com o descaso e escassez de políticas públicas, que assegurem uma reforma agrária sustentável, que consiga gerar também empregos ou possibilidades concretas de futuro na localidade. Um dos principais anseios é a garantia dos direitos de suas crianças e jovens, sobretudo, de estudar e aprender e, caso queiram, continuar a vida no Sertão.

A escola do campo é, além de um espaço de produção e partilha de saberes, um lugar central que congrega os encontros, as alegrias e tristezas de uma comunidade, com potencial de articulação de seus projetos e desejos. É assim, um locus de formação humana muito rico e significativo da educação de crianças, jovens e adultos. Ao mesmo tempo, em lugares onde majoritariamente o Estado mostra-se ausente, como é o caso, a escola pública, mesmo quando se apresenta de forma precária, é uma das escassas representações do poder público.

Essa instituição não raramente se mostra como um locus impar. Professores/as, material didático, estrutura física, encontro com os pares, saberes diversos e outros pontos manifestam possibilidades de resistência por meio não somente da escolarização, mas também da compreensão de crianças e jovens da importância de estarem naquele local. Porém, essa educação tem de estar intrinsecamente pautada na resistência e para isso se fazem necessárias mais que escolas no campo: mais escolas do campo.

Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 31) afirmam que:

A escola da Educação do Campo nasce como uma das dimensões da luta pela conquista de um modo de produção da vida. Nesse sentido, se articula com um conjunto de princípios, conceitos

e práticas em construção, no conjunto das lutas compreendidas pelos trabalhadores do campo. Sendo assim, a escola também se insere como um território a ser ocupado.

Nessa compreensão, e buscando atender às diferentes demandas, perspectivas, características, saberes e complexidade da vida do povo do campo no Brasil e, particularmente, em Goiás, temos nos organizado coletivamente para, de alguma maneira, comprometer de maneira efetiva as crianças e jovens em um processo de construção compartilhada do conhecimento. Articulado a isso, contribuir igualmente com a formação inicial dos estudantes universitários envolvidos por meio da relação entre ensino, pesquisa e extensão, mobilizada pela própria realidade, juntamente com a formação continuada dos professores da escola.

Nessa busca, trabalhamos pedagogicamente alguns conhecimentos, dentre eles: desenho, rádio, fotografia, vídeo/cinema, narração, produção para web, textos criativos (Comunicação/Jornalismo); jogos e brincadeiras, dança, expressão corporal, esportes, ginástica e lutas (Educação Física); interpretação, improvisação, entonação, criação de roteiros, coral (Teatro/Música), cartografia, trilhas interpretativas, levantamento de rios (Geografia).

Partimos da concepção de *que o mesmo corpo (de criança, jovem, adulto ou idoso) que brinca, também se comunica, inventa e resiste*. Estamos cientes de que esse esforço ampliado de construção de uma nova rede de comunicação, que una a cidade com o campo, a serra com o vale, a Chapada com a Biosfera, o distante com o perto (DI FELICI, 2004), deve permitir às crianças e aos jovens que sejam, de fato, cidadãos do lugar e do mundo, de maneira plena. “Em vez de situar a criança e o jovem como meros receptores, o que se procura é transformá-los em co-gestores de um processo cultural na comunidade, na escola” (ROCHA e GOUVEIA, 2002, p. 76). Nesse sentido, as atividades se (re)elaboram e são (re)definidas, ou mesmo surgem, muito a partir das expressões, ditas e não ditas, mas percebidas, desses sujeitos.

Em linhas gerais, o trabalho coletivo busca se organizar da seguinte forma: na universidade – momentos de estudo, planejamento das atividades e avaliação entre acadêmicos e professores/as; na escola-comunidade – desenvolvimento das oficinas e rodas de conversa com estudantes e educadores/as, avaliação conjunta e indicação dos próximos passos do projeto. Nesse meio tempo, incluem-se aí também muitas ligações e emails entre ambos.

As oficinas tem sido um espaço-tempo rico, e a entendemos a partir da perspectiva popular e de seu cotidiano, lugar onde as coisas, utensílios ou peças podem ser re-criados, re-inventados ou, ainda, re-significados e, não simplesmente, substituídos. Compreendemos que cada sujeito e grupo social possui preciosos saberes e, por isso, esses espaços-tempo buscam ser constituídos na intenção de inter-conectar os saberes advindos e/ou sistematizados no meio acadêmico com os saberes da natureza do Cerrado, de sua população, das muitas sabedorias infantis e juvenis, e do trabalho competente e resistente dos professores da escola.

Nos aproximamos da ideia de Extensão como Comunicação, apresentada por Paulo Freire (1983). Para ele “[...] É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito” (Idem, p. 45).

Nossas reflexões e ações tem sido inspiradas também pela expressão de Brandão (2005, p. 103): “trancos unificadores de conhecimento e de sensibilidade”, conceito que anuncia uma perspectiva de conexão entre os saberes, pois se destinam “[...] a uma crescente compreensão plena e profunda dos mistérios da Vida e do Universo em todas as suas dimensões [...]; e tem “[...] as suas raízes originárias na vocação humana de criar sentido através do conhecimento”.

Se, por um lado, apresentamos aos sujeitos da escola alguns saberes sistematizados advindos das formações acadêmicas, por outro, temos a oportunidade de acessar os saberes populares da região relativos à vida camponesa na relação com a natureza e com

as culturas tradicionais. Nesse momento do projeto, enxergamos nesse processo mais do que uma troca, mas a constituição de uma síntese dessas vivências e conhecimentos, com o surgimento de novos e outros saberes.

Em alguns momentos, as fronteiras impostas na universidade pela divisão em áreas acadêmicas, já muito demarcadas e incorporadas em nós mesmos, são difíceis de serem ultrapassadas. No entanto, nos diálogos entre as diferentes pessoas representantes das áreas que compõe a proposta temos conseguido aproveitar e construir algumas brechas, inventando formas de trabalho mais articuladas e que nos desafiam a enxergar em um mesmo saber suas diferentes possibilidades de enfoque, como “truncos unificadores”.

É na certeza da concepção de criança e do jovem como um sujeito social (SARMENTO, 2006), ativo, pensante e brincante que está ancorada nossa coerência teórico-metodológica, mesmo conscientes da diversidade de formações e formas de trabalhar que tem guiado o grupo. Nossas escolhas possibilitaram incontáveis aprendizados, recomeços e avanços por meio do vasto conhecimento que a humanidade tem produzido. Mas, isso absolutamente não teria sido possível, sem a consolidação de uma relação fraternal entre todos, mesmo nos conflitos, que nos ajudou também a crescer e a ter clareza de nosso caminho.

CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR ADIANTE, SEM TEMER O PRESENTE E O FUTURO.

A defesa da Educação Básica e da Educação do Campo, custeada e incentivada pelo Estado, com dinheiro público advindo do trabalho de milhões de trabalhadoras e trabalhadores passa pela luta pelo direito à permanência digna no campo e na cidade. Constitui-se como forma concreta de esclarecimento, de construção coletiva e de insubmissão às imposições do avanço do capitalismo e suas consequências nefastas para a escola pública e para toda a população.

Compreendemos que o desenvolvimento da Educação do Campo e a ampliação no número e na qualidade das escolas do campo passam necessariamente pelo trabalho coletivo envolvendo diferentes sujeitos e organizações, sem dúvida, as comunidades camponesas, os movimentos sociais e as universidades podem contribuir com este processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M.; MARTINS, M.; MARTINS, A. (org.). *Territórios educativos na educação do campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais In: CFESS; ABEPSS (org). *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. 1º edição. Brasília: CFESS, 2009, v.1, p.323-340.

BRANDÃO, C. R. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

Caldart, Roseli S. Desafios à transformação da forma escolar. In Caldart, R. S.; Fetzner, Andréa; Luiz Carlos de Freitas; Romir Rodrigues (Organizadores) . *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248p .

DI FELICE, MASSIMO. 'As armas Comunicantes: O Papel da Comunicação nos Novos Movimentos Revolucionários - o Caso Zapatista. In: Peruzzo, Cicilia (org.) . *Vozes Cidadãs.- Aspectos Teóricos e Análises de experiências de Comunicação Popular e Sindical na América Latina* S. Paulo: Angellara. 2004.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional. Brasília, 2012.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freitas, Luiz C. *Critica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. SP: Papyrus, (1995), 8ª ed. 2006. (82-114)

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar*. 2013.

LEITE, Jaciara; ROCHA, Nilton. Aprendizados e desafios de um projeto de extensão transdisciplinar e comunitário: terra encantada gente miúda, direitos integrais. XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria. Havana, Cuba, 2015.

MOLINA, Mônica.; SÁ, Lais. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: Molina, M. C.; Sá, Lais M. (Orgs.). *Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto* (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (35-62).

_____. Escola do Campo. In Dicionário da Educação do Campo. Caldart, R. et al (orgs.) Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012 (326-333).

SANTOS, Cássia. O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião do Leste Goiano: que crime é esse que continua?. Dissertação. 2017. Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

SARMENTO, Manuel. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 11ª.ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Alcir Horácio da; ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de; ALVES, Melina Silva; ALMEIDA, Roseane Soares. Organização do Trabalho Pedagógico. In. *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo*. Taffarel, Celi Nelza Zülke; Santos Júnior, Cláudio de Lira; Escobar, Micheli Ortega (Organizadores). MEC/Brasília, DF 2010.

SOUZA, Francilane et al. Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015. *Boletim DATALUTA n. 103 – Artigo do mês: julho de 2016. ISSN 2177-4463*.

GESTOR ESCOLAR E *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL

Eveline da S. Gontijo Moreira¹; Emyldes de Silva
Lima²; Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz³

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discorrer sobre as possíveis implicações das políticas educacionais em curso na prática do gestor escolar. Para consolidar a importância do assunto, adotou-se o levantamento bibliográfico. Os aportes significativos de Silva (2011); Shiroma e Evangelista (2011); Souza; Rafael e Oliveira (2015); Shiroma (2008); Libâneo (2016) apontam que temos na educação e

-
- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Câmpus Jataí; docente da educação básica. E-mail: evelinegmoreira@gmail.com
 - 2 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Câmpus Jataí; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e docente da educação básica. E-mail: emyldeslima13@hotmail.com
 - 3 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora titular do Instituto Federal de Goiás. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Coordenadora da Editora IFG. E-mail: vanderleida@gmail.com.

na política um relacionamento permeado pelas relações de poder: a escola torna-se uma agência educativa ligada às necessidades do capital em que a lógica de resultados determina o modo como o professor deve conduzir o seu trabalho (racionalidade técnica), cabendo ao gestor educacional se responsabilizar tanto pelo controle como pelas mudanças que resultem na consecução de metas impostas pelo Estado. Instaurada a gestão por resultados, o *accountability* educacional (prestação de contas) torna-se uma consequência inevitável. Neste sentido, a concepção de educação como prática social é aniquilada pelas políticas educacionais que subordinam o processo educativo escolar à lógica do mercado capitalista.

O processo econômico e social que estabelece uma integração entre países e pessoas, denominado globalização, implica a recriação da divisão internacional do trabalho e a mundialização dos mercados. A forma como diferentes países se interagem na comercialização de mercadorias e expansão dos negócios, rompe fronteiras. Para tanto, a educação deve se concretizar de modo a atender essa expansão capitalista. Nesse contexto, a educação é um importante recurso de intervenção para atender as ideologias que a globalização impõe e a inclusão de todos os indivíduos no contexto escolar faz-se extremamente necessária. À educação atribui-se a capacidade de dar respostas eficazes aos interesses desse poder hegemônico globalizador, formando cidadãos para a vida social e política. Nessa conjuntura, uma série de medidas planejadas, denominadas políticas educacionais, precisam atuar na consecução dos objetivos a que a educação se propõe.

As políticas educacionais se efetivam no contexto escolar por meio do trabalho dos profissionais da educação. Nos atemos ao trabalho do gestor, especificamente, que em razão da necessidade de atender as demandas da expansão capitalista proveniente da globalização, precisa voltar a prática pedagógica para a gestão de resultados. Essa gestão escolar voltada para a obtenção de resultados está imbuída de uma ferrenha prestação de contas (*accountability* educacional).

Podemos de antemão apontar que a implementação das políticas educacionais é permeada pelas relações de poder e que a lógica da boa formação é minimizada em detrimento da obtenção de lucros pois o processo educativo acaba se restringindo à formação de trabalhadores, indivíduos aptos a exercerem atividades laborais que condigam com a expansão capitalista, imposta pela globalização. Espera-se que os professores tenham uma formação rápida, sem grandes investimentos, um trabalho baseado na lógica de produção e ainda seja um profissional que adote cotidianamente, boas práticas.

Consideremos aquele que é o representante legal da escola, o gestor, bem como as especificidades de sua função em consonância com a concepção de gestão que dispõe e a existência de políticas educacionais brasileiras para responder a seguinte indagação: que papel as políticas educacionais brasileiras atribuem ao gestor para consecução das metas de resultados escolares?

Para responder à questão proposta, dividimos o texto em duas seções. Na primeira, discutimos as políticas educacionais e a formação de professores, sobretudo o caráter profissionalizante e técnico dos docentes e na segunda, o papel do gestor e a lógica de gestão por resultados frente a implementação das políticas educacionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente a educação escolar é um tema amplamente discutido e que aos poucos toda população vem incorporando aos seus pensamentos a ideia de que o estudo é a melhor alternativa para ser bem sucedido na vida profissional e social. Algumas políticas educacionais apregoam esse pensamento com discursos de educação para todos e facilidade de acesso à educação como direito. Apesar de soar como um discurso dotado de boa intencionalidade e que demonstra de fato, preocupação com os indivíduos, não são esses objetivos a mola propulsora de sua efetivação.

Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Especificamente, política educacional diz respeito às medidas que o Estado toma para imprimir à educação os rumos que deseja tomar.

Ao discorrer sobre as concepções de escola e conhecimento como elementos de segregação social, Libâneo (2016) discute a repercussão das políticas educacionais vigentes no Brasil como desfiguração das funções emancipatórias. Nesse sentido, o autor tece questionamentos a respeito da função da escola e seus objetivos, pois as práticas e políticas educacionais induzem à hegemonia, de modo que os interesses da classe dominante se sobreponham à formação do cidadão, isto implica em dizer que não se objetiva a oferta de educação de qualidade e a redução de desigualdades sociais e os acontecimentos históricos roboram com essas constatações.

No contexto histórico dos anos 1990, o Estado brasileiro passou a ter aprofundamento da dependência da economia brasileira frente ao capital financeiro internacional justamente pela confluência ideológica que gradualmente se fortifica entre o Brasil e demais nações e por existir uma possibilidade de crédito e financiamento político que culmina com os interesses de ambos os envolvidos.

O principal evento diretamente relacionado com as políticas educacionais mundiais conforme Souza; Rafael e Oliveira (2015) esclarecem foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a partir da qual os governos passaram a utilizar e assumir conceitos, interpretações e orientações dos organismos internacionais, que realizam proposições para políticas e programas educacionais.

Ao longo da década de 1990, o funcionamento da economia capitalista no Brasil, os objetivos da política de Estado, a posição política e o poder econômico dos diferentes setores da burguesia brasileira mudaram e estabeleceram-se os interesses em modernizar o país, estabilizar a economia, descentralizar a gestão e aprofundar

a política de acesso universal à educação. Assim, a reforma dos anos 1990 surge em um ambiente de crise educacional e com vários aspectos sendo reivindicados. Era preciso combater o analfabetismo funcional, a falta de acesso ao conhecimento impresso, o aumento da dívida de muitos países, o aumento da população, à discrepância econômica entre as nações, as desigualdades sociais do próprio país bem como as guerras, ocupações, lutas civis e violência.

No texto das reformas educacionais dos anos 1990, o conhecimento passa a ser visto como força produtiva, capaz de alavancar a acumulação do capital. Com tais reformas os governos dos países objetivaram a expansão da escolaridade das classes trabalhadoras a fim de elevar o contingente de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Fundamentada no ideário neoliberal, a educação passa a ser tratada como serviço e como mercadoria racionalizada para atender às demandas do capitalismo, e como tal, não só pode como deve ser privatizada.

Assim, a educação passou a ser considerada como elemento privilegiado na concretização de ajustes. Um levantamento dos acontecimentos históricos da educação brasileira nos permite afirmar que a educação escolar sempre esteve intrinsecamente atrelada ao movimento do capital. Em que pesem as reivindicações por melhoria de qualidade educacional, o aspecto educacional não era o verdadeiro interesse da reforma, e sim o atendimento às demandas do capitalismo, produzindo mão de obra especializada para geração de lucros para a minoria detentora do capital.

Com o neoliberalismo o Estado do bem-estar social chega ao fim. O Estado do bem-estar social objetivava a reconstrução da economia com bases na assistência social pelo Estado, o qual garantia padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos, o que significa que o Estado é forte para intervir a favor da economia, mas é mínimo para as questões sociais, justamente por não ser estas as questões prioritárias do Estado. As públicas estruturais estão voltadas para a administração pública, tributária, previdenciária, e principalmente para a privati-

zação. As políticas educacionais brasileiras, implementadas pelo governo neoliberal, definitivamente implantada no Governo de Fernando Fernando Henrique Cardoso (anos 90), segundo Dambros e Mussio (2014), retratam uma dicotomia entre o discurso e prática, objetivos e resultados e refletem a forma como os problemas educacionais foram identificados e as soluções propostas.

É imprescindível ressaltar que nesse contexto de globalização, as políticas educacionais brasileiras intensificaram a produção de relatórios com dados sobre os indicadores educacionais, os quais apontavam discrepância entre as diversas regiões brasileiras, pressupondo assim, a necessidade da existência de resultados escolares padronizados. Assim, ao atribuir à educação a capacidade de dar respostas eficazes aos interesses desse poder hegemônico globalizador, desconsidera-se toda e qualquer particularidade dos indivíduos que ensinam e aprendem, bem como se desmerece o caráter histórico e social a que se encontram inseridos. O que de fato importa é alcançar os resultados educacionais que os detentores do poder almejam porque os resultados esperados estão, sobretudo, vinculados a interesses financeiros resultantes de investimentos de organismos internacionais e é preciso prestar conta de cada um deles para que a parceria continue.

Nesse contexto de prestação de contas, os professores passam a ser culpabilizados pelos resultados insatisfatórios decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem é determinado por condições internas e externas, subjetivas e racionais, isto implica considerarmos que em muitos aspectos o professor não detém (e nem deveria) o controle absoluto, o que muitas vezes o impede da consecução de resultados determinados pelo Estado.

Na verdade, o Estado quer inculcar na população que sua existência está a serviço do povo, o que implica empregar parte dos cidadãos trabalhadores, ofertar serviço público a toda a população e garantir a boa qualidade dos serviços que presta à sociedade. Para verificar a consecução de tal eficiência dos ser-

viços prestados, avalia criteriosamente, inclusive regulamentando em documentos oficiais. No caso da educação, acredita-se que a melhoria da qualidade se dará pelo simples ato de avaliar o desempenho dos docentes. Há o discurso de que, para que todos os profissionais da educação busquem desenvolver com eficiência sua função, é preciso que a avaliação tenha consequências: os melhores professores devem ser premiados, como progressão na carreira e melhor remuneração.

Desse modo, difundem a ideia de que há relevância social no ato de avaliar e que os profissionais devem contribuir e participar efetivamente dos processos avaliativos porque, por meio deles, é que conseguirão ser valorizados. O que não falta são argumentos favoráveis à avaliação de desempenho por parte daqueles que avaliam e dos que são avaliados mas não há a criticidade de avaliar que a formação de professores é ainda deficitária e que muitos são os impeditivos, para a qualificação dos docentes.

Nessa penosa situação de ser avaliado, culpabilizado e até exposto pelos resultados inatingidos, surge a profissionalização docente que segundo Weber (2003) pode ser “entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos”. A profissionalização passa a apresentada como condição de melhoria para a qualidade da educação, tornando-se sinônimo de eficiência, qualidade e produtividade. Ao tratar sobre a profissionalização docente as autoras Shiroma e Evangelista (2011, p.138) pontuam:

incluído no rol dos “vocábulos positivos” que alicerçam o discurso reformador, o termo “profissional” remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior. De outro lado, corres-

ponde ao status de uma categoria que possui um código de ética, uma carreira, um plano de cargos e salários, um conselho que regulamenta, credencia e confere direito ao exercício profissional.

Com o intuito de alinhar-se às políticas internacionais, as políticas educacionais brasileiras se efetivam e os professores passam então a almejar essa profissionalização docente. Weber (2003, p.1132) alerta que

A Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissional do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão.

Em atendimento às exigências e no intuito de alcançar as exigências impostas inclusive na legislação que rege a educação, o professor (apenas) precisa dirimir exaustivos esforços, tendo que conciliar as diversas atividades que realiza para obter ainda assim uma formação desqualificada, rápida e prática já que a mesma representa além de sinônimo de competência uma oportunidade para a valorização de seu trabalho, pois as avaliações dos resultados a que são submetidos penalizam aqueles professores que não alcançam as metas preestabelecidas e premiam os que as atingem. Essa premiação se efetiva muitas vezes em jantares de gala, passeios, certificados de reconhecimento, publicações em mídias eletrônicas, faixas, cartazes e até letreiros na porta das unidades escolares que exibem resultados e até mesmo gratificações financeiras. Envoltos pelo suposto reconhecimento é perceptível o que as políticas de governo estão gerenciando, conforme alerta Shiroma e Evangelista (2011, p. 130): o “estoque” de professores.

Esse cenário composto de interesses, mascarado de ingenuidade, que culmina na profissionalização docente resulta em racionalidade técnica. Silva (2011) conceitua a racionalidade técnica como uma epistemologia da prática ⁴que deriva da filosofia positivista e defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. Para essa racionalidade, a atividade profissional é concebida como instrumental e é dirigida para a aplicação rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas. Assim, a dimensão técnica do processo de formação se dá por meio do treinamento.

E ainda, como se não bastasse a responsabilização pelos resultados insatisfatórios, os rumos que se impõe aos trabalho docente e os adjetivos que desmerecem o trabalho do professor, o governo ainda institui instrumentos padronizados para avaliar os resultados. Podemos citar exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós graduação, como: o Provinha Brasil , o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR).

Diante do exposto, conforme destaca Shiroma (2008), o professor tende a ser “(con)formado” com as demandas da contemporaneidade, cuja perspectiva é fortalecer a condição de objeto do professor, distanciando- o de se reconhecer como sujeito de sua ação e formação, tornando-se assim apenas “professor profissional” devendo ser competente nas respostas oferecidas aos

4 Como eixo dos cursos de formação de educadores, a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais, denominada “epistemologia da prática”. A formação do professor é vista como algo prático. Nesse contexto, a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica, em algumas propostas, um papel que, se não inócua, é pelo menos de menor importância. (SILVA, 2011, p. 21)

problemas do cotidiano escolar. Shiroma e Evangelista (2011, p. 138) alertam que, na ênfase dada à gestão de recursos, “o que está em jogo, pois, não é só a contratação de professores baratos ou aptos, mas a de professores adeptos”. A formação deficitária e a precarização do trabalho demonstram que a estrutura das políticas educacionais vigentes é dotada de uma intencionalidade em manter o professor associado aos interesses dominantes.

Percebe-se assim uma relação cíclica: o profissional da educação (trabalhador), o tecnicismo de sua atuação e as avaliações a que constantemente é submetido devem corresponder de modo satisfatório aos interesses do Estado, que precisa cada vez mais, ter trabalhadores que se predisponham a movimentar a economia do país, fomentando assim os acordos internacionais e consumir as políticas educacionais brasileiras.

Assim, profissionalizar e avaliar tornam-se aspectos indissociáveis e a necessidade de instituir políticas educacionais que implementem novas formas de gerir a educação torna-se indispensável. Estas políticas estão sobretudo direcionadas à consecução de metas que se direcionam rumo ao incremento da qualidade do ensino, garantia do acesso à educação, universalização do ensino obrigatório, ampliação das oportunidades educacionais, redução das desigualdades e à valorização das diversidades, valorização dos profissionais da educação e ensino superior. Essas metas estão expressas no Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2014, o Congresso Federal aprovou o PNE com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Tornando-se preceito emanado do legislativo, o PNE propõe o cumprimento da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 e estabelece 20 metas a serem atingidas em um período de 10 anos (2014-2024).

Silva (2011) aponta a necessidade de se pensar a formação docente para a concretização de uma educação emancipatória, que desenvolva a autonomia do ser humano. Na atual conjuntura, percebe-se que o tempo próprio, a forma de acontecer e a maneira

como o processo educativo se constitui são aniquilados. Além de que a competição entre professores, entre escolas, entre alunos se torne exacerbada e comprometa os tais resultados almejados, todas as atividades desenvolvidas pelo professor passam a ser alienadas, já que o professor não tem consciência da situação que lhe é imposta e está fadado a resultados estimados por indivíduos que muitas vezes reduzem a educação a ambientes institucionalizados, desconsiderando a educação informal e impondo modelos de aprendizagem e escolarização, na maioria das vezes que se efetivam por meio de políticas de governo. Assim, a escola passa a ser uma instituição formal e sistematizada que reproduz as formas de dominação social, impostas pelos interesses dos dominantes, gerida pela lógica de gestão por resultados.

A LÓGICA DE GESTÃO POR RESULTADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O PAPEL DO GESTOR

Diante das exigências por resultados emanadas das políticas educacionais para o trabalho docente, aquele que é antes de tudo professor e tornou-se o representante legal da instituição de ensino: o gestor, se vê também obrigado a pautar o seu trabalho com foco na obtenção de resultados e os meios para a consecução dos objetivos educacionais são assegurados pelas formas de organização escolar.

O papel que as políticas educacionais brasileiras atribuem ao gestor para consecução das metas de resultados escolares é fundamental e verifica-se sua concretização por meio da avaliação dos resultados. Ao gestor educacional o Estado decreta o “poder” de avaliar sua equipe, atribuindo a suas funções o caráter de autonomia. Nesse sentido, avaliar o desempenho acaba se tornando condição indispensável para melhorar a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista administrativo, é o gestor o responsável por garantir a consecução de metas preestabelecidas pelo Estado; é

quem deve coordenar todo o processo, submetendo sua equipe e a si próprio à avaliação.

Lück (2009, p. 24) define gestão escolar como sendo

o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Considerando a resistência à avaliação de desempenho bem como o grau de autonomia que o gestor tem para realizar a avaliação da atuação profissional de sua equipe, é pertinente compreendermos a avaliação refletindo sobre os aspectos: quais as razões para avaliar o desempenho no serviço público e quais as características (dimensões e instrumentos) dessa avaliação.

O que queremos com essas reflexões é salientar que os resultados das avaliações de desempenho atribuem os resultados insatisfatórios, em grande parte, ao professor ou a quem conduz de perto a equipe (gestor); e que muitas vezes os resultados dessas avaliações são tidos como absolutos e desconsideram os aspectos históricos, sociais e individuais dos avaliados por se tratar de instrumentos padronizados.

Estabelecer relação entre a avaliação dos docentes e a qualidade de ensino é uma justificativa usada pelos mentores de políticas educacionais para convencer a todos de que, assim, garante-se um processo de ensino e aprendizagem mais significativo. E o gestor escolar precisa direcionar os resultados avaliativos sempre rumo à qualidade, pois o reconhecimento ou culpabilização o cerca. Lück (2009, p.25) alerta que

a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo. O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos.

Os modelos de implementação de políticas públicas internacionais a que o Brasil se espelha não condiz com a realidade e as necessidades do povo brasileiro e

sob o argumento de que as instituições educacionais públicas não possuem capacidade gerencial e técnica para executar as reformas propostas, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2005) enfatiza a necessidade de o Estado aumentar a eficiência e a efetividade dos gastos em educação. Para atingi-las, sugere que o setor público se apoie em modos de gestão utilizados pelo setor privado, tornando-se mais eficaz e ampliando a margem de uso de recursos. A estratégia sugerida pelo BID (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2005) é a de aumentar a cobertura sem a ampliação considerável de recursos públicos. Reforçada pelo BID e pelo BM em 2005 e 2006, a implantação da gestão por resultados no setor público foi proposta há mais de duas décadas, quando se disseminou a administração gerencial no setor público.

Assim, a escola passa a se constituir como uma forma de dominação que, segundo Libâneo (2016), contribui para a per-

petuação das desigualdades sociais. O autor alerta que, embora as políticas públicas educacionais, por meio de documentos vigentes, mencionem a existência e a oferta de uma educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos, isso não é o que de fato ocorre. No contexto atual, as políticas educacionais são implementadas para manter o controle dos indivíduos, por meio de mecanismos que limitam a capacidade pensante e de decisão dos sujeitos e os induzem à alienação, reforçando ainda mais as desigualdades e desconfigurando o real propósito da existência da escola.

Ao relacionarmos o modo como a educação se efetiva, a implementação das políticas educacionais, a profissionalização, a racionalidade técnica da formação docente e a prestação de contas a que o processo educativo é submetido, percebemos que a sistematização do processo avaliativo, a obrigatoriedade de participação dos envolvidos no processo educativo e a indispensabilidade do compromisso que deve ser assumido por todos apontam que o processo de avaliação de desempenho não é nada democrático. Além disso, possui um caráter classificatório, excludente, podendo produzir efeitos negativos na subjetividade daqueles que são avaliados.

Para o Estado, é extremamente necessária a adesão dos avaliados. E é preciso fazê-los acreditar que todas as ações governamentais são dotadas de boa intencionalidade. Para isso, precisam acreditar que participam efetivamente do processo e se convencerem de que a avaliação de desempenho apresenta inúmeras possibilidades de avanço.

Sendo o gestor o representante legal da instituição e o responsável por esta prestação de contas ao Estado, devemos considerar, entretanto, que o gestor enfrenta dificuldades na gestão do pessoal, já que as individualidades dos profissionais atuam diretamente em suas relações, não sendo possível desvincular as particularidades e dificuldades do indivíduo da sua atuação profissional. As consequências da avaliação de desempenho que resultam em ações concretas a respeito daqueles que não correspondem com uma atuação

profissional desejável, interferindo negativamente na consecução dos resultados que se quer avaliar, não está sob o poder de decisão apenas do gestor educacional, ou seja, as medidas administrativas que devem ser tomadas com o funcionário público, caso ele não atue de modo satisfatório, não competem ao gestor exclusivamente.

Ao considerarmos a escola como organização a serviço da obtenção de resultados, a gestão da educação passa a ser articulada para a consecução de tal fim. Podemos inferir então que as políticas educacionais acabam influenciando, assim, a prática dos gestores escolares que gerenciam as escolas, levando-os a busca pela obtenção de resultados. Nesse intuito, muitas vezes, desconsideram as questões pedagógicas e os problemas do cotidiano escolar passam a ser vistos como meros problemas administrativos.

O modo como o gestor concebe a gestão escolar está intrinsicamente relacionada à sua ação. Shiroma e Evangelista (2011) destacam que o formato de gestão pública pautado no estabelecimento de acordos de resultados visa comprometer a entidade prestadora de serviços a obter determinados resultados em troca de algum grau de flexibilidade em sua gestão. As autoras destacam que o gerencialismo tem sido difundido no contexto educativo, disseminando princípios orientados pela eficiência financeira. Os gestores são responsabilizados tanto pelo controle como pela implementação de mudanças e são cobrados pela consecução de metas e planos. Nessa lógica, impõe-se o domínio do capital sobre a educação fazendo com que, por meio dela, o conhecimento necessário para manutenção da ordem vigente seja transmitido e os interesses dominantes sejam legitimados.

O discurso gerencialista, que tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial, preza sobretudo a gestão da qualidade, apresentando a divisão do trabalho escolar com o poder centralizado no gestor, valorizando a ação em detrimento da reflexão. A qualidade educacional visada é a referendada na qualidade total, amplamente difundida e utilizada no setor empresarial. Essa qualidade é complexa e subjetiva, não podendo ser

atribuído um coeficiente que a mensure. A escola de qualidade social, conforme define Silva (2009, p. 225)

é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Assim, no caso de resultados insuficientes em uma avaliação de desempenho, o gestor como representante legal da instituição deve propor iniciativas que superem as dificuldades a fim de atender as expectativas de uma minoria detentora do poder avaliativo. O que queremos demonstrar é que mais uma vez a prestação de contas de resultados inatingidos recairá sobre o gestor, afinal é ele o prestador de contas.

Tavares (2009, p.51) esclarece que a educação deve ser o alicerce para toda mudança, pois tem um poder transformador que nos dá condições de fugir ou enfrentar a coerção social. Cury (2014) pontua que ofertar uma educação de qualidade social, que forme integralmente o indivíduo e o capacite para o exercício pleno da cidadania, não condiz com os interesses do sistema vigente nem tampouco com as autoridades que estão a serviço deste sistema.

Nesse sentido, a escola constitui espaço de apropriação do saber bem como de socialização do educando e deve conduzi-lo a uma participação organizada e democrática na sociedade que está inserido e o professor deve compreender que por meio do seu trabalho e de sua formação, a sociedade pode ser transformada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de discorrer sobre as implicações das políticas educacionais em curso na prática do gestor escolar, observamos que as políticas públicas são implementadas pelo conjunto de instituições permanentes que compõem o Estado (órgãos legislativos, tribunais, exércitos, etc) com a finalidade de realizar ações específicas para cada setor da sociedade. Observamos, ainda, que essas ações orientam-se para o desenvolvimento econômico em detrimento do social, o que acaba por priorizar interesses da classe que detém o capital.

Na educação, as políticas públicas são implementadas com foco na obtenção de resultados, sendo que são as políticas educacionais que determinam o trabalho do gestor, instituindo modos de governar a educação. Assim, a implantação da gestão por resultados desmerece a práxis pedagógica e difunde a ideia da racionalidade técnica, vinculando a prática gestora ao controle e monitoramento das ações pedagógicas na lógica de resultados. Temos assim a compreensão errônea de que quanto mais controlador for o gestor mais competente tende a ser. Isso quer dizer que, ao adotarmos uma perspectiva crítica de entendimento dos fatos, profissionalizar-se pode ser entendido como o estágio preparatório para corresponder às exigências determinadas pelos detentores do poder, aqueles que idealizam e implementam políticas públicas, as quais ainda convencem o profissional de que são medidas necessárias e importantes para a melhoria da qualidade da educação.

O que queremos destacar aqui é que as políticas públicas educacionais no tocante à profissionalização docente se destinam à formação do “profissional competente, eficiente e produtivo”, a fim de utilizar o trabalho do professor – que, além de não ser valorizado, ainda teme ser exposto por não corresponder às expectativas do governo – para difundir os ideais neoliberais e de interesse do capital. Isso porque os governantes concebem a escola como uma teia de relações com outras instituições que apresenta um grande potencial de estabelecer os nexos que as organizações governamen-

tais desejam, cabendo ao gestor educacional a efetivação dos ideais neoliberais. Sendo ele o responsável pela unidade de ensino, deve gerenciar sua equipe, controlando e implementando mudanças que resultem em resultados que o Estado determina e que resultem em investimentos financeiros. Dessa forma, o gestor escolar configura-se como representante do estado perante seus pares para fazer valer as determinações e diretrizes emanadas das políticas educacionais, fortalecendo as relações de poder hegemônicas.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Sistema Nacional de educação: uma reflexão provocativa ao debate*. In: O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 33-43.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

TAVARES, Wolmer Ricardo. *Gestão pedagógica: gerindo escolas para a cidadania crítica*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, p. 7-24, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*: Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emplicadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA; MARIA ABÁDIA DA. *Qualidade social da educação pública*: algumas aproximações. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias; RAFAEL, Mara Cecília; OLIVEIRA, Caroline Mari. *Política educacional*: conceitos e contextos. In: Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica. Maringá-PR: UNICESUMAR, 2015. p.1-51.

WEBER, Silke. *Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS E A RELAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS¹

Lilian Jaqueline de Souza Ribeiro²; Lúcia Maria Assis³

INTRODUÇÃO

Este artigo discute o controle do trabalho docente em Goiás num contexto de extrema visibilidade e centralidade da educação como elemento central de uma nova estratégia de desenvolvimento econômico, promoção da equidade e da cidadania. Traz para essa discussão o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Goiás (SAEGO) implementado a partir de 2011 pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE/GO).

-
- 1 Artigo elaborado a partir de estudos e discussões estabelecidas na disciplina “Avaliação e Educação no Brasil”, ministrado pela professora doutora Lúcia Maria de Assis, no curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás.
 - 2 Pós-graduanda do programa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. lilianjaq@gmail.com.
 - 3 Professora Doutora, do Programa de pós-graduação Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Estado de Goiás. Luciamariadeassis@gmail.com.

Além disso será traçado debates sobre acesso e permanência do estudante e a qualidade do ensino na educação básica, como ele vem ganhando cada vez mais destaque no âmbito da União, dos estados e dos municípios. Portanto, é de suma importância nos reportar a documentos como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). O recorte temporal está associado ao período das três últimas décadas, onde as avaliações em larga escala passaram a ocupar um relevante espaço na definição de políticas públicas educacionais de fortalecimento dos modelos pedagógicos baseados em desempenho, e intensificaram-se as relações entre os organismos financiadores externos e os processos de avaliação da educação. De caráter bibliográfico, busca as contribuições teóricas de Gatti, 2013; Freitas, 2013; Assis, 2016; Castro, 1999 e demais autores que tratam da problemática analisada. Almeja-se associar os resultados das avaliações em larga escala em Goiás e a mudança no trabalho docente, com políticas de formação continuada focadas no treino para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o alcance das metas pactuadas pela SEDUCE/GO com seus parceiros financiadores para cada unidade escolar do estado.

Os debates sobre acesso e permanência do estudante e a qualidade do ensino na educação básica vem ganhando cada vez mais destaque no âmbito da União, dos estados e dos municípios. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são algumas das referências que obrigam o poder público a cumprir esse dever. Entretanto, se, até o final do século passado, a ênfase era no acesso, atualmente são as questões relacionadas a permanência e a qualidade que mais preocupam, visto que são prerrogativas fundamentais de uma educação que prepare o estudante, de forma plena, para a vida em sociedade.

Educação de qualidade e no tempo certo é, portanto, um direito de todos e as avaliações em larga escala⁴ buscam aferir o quanto os sistemas educacionais se aproximam ou se distanciam do cumprimento desse direito. Dito de outra forma, a garantia do direito a uma educação básica gratuita e de qualidade, em tempos de restrições orçamentárias e Programas de Austeridade⁵ voltadas para eficiência, produtividade e utilidade ao mercado e com preferências para os modelos gerenciais passam, necessariamente pela avaliação dos sistemas de ensino, e os resultados de desempenho aferidos por estas, incidem diretamente no trabalho docente, vinculando toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança no trabalho desenvolvido pelos professores Gatti (2013) e Freitas (2013).

Para Freitas (2016) as avaliações em larga escala estão fortemente vinculadas “ao controle dos processos de formação dos profissionais da educação, bem como ao seu exercício profissional”. Ou seja, “as avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas”, entretanto se forem inseridas em políticas inadequadas

4 As avaliações em larga escala, também chamadas de avaliações externas é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores públicos a implementação de políticas públicas, e as unidades escolares um retrato de seu desempenho. A primeira iniciativa brasileira em larga escala foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que se desenvolveu a partir de 1990 e foi aplicado inicialmente em 1995. Atualmente os Estados tem procurado desenvolver seus próprios sistemas de avaliação estabelecendo metas e diretrizes específicas às suas realidades. Para Melo (2012) está em curso no país uma reforma educacional em que as avaliações em larga escala desempenha um papel central na definição de políticas de públicas.

5 O Programa de Austeridade pelo Crescimento do Estado de Goiás visa resguardar a administração estadual dos efeitos do agravamento da crise econômica nacional, garantindo a plena manutenção dos serviços em educação, saúde e segurança pública. As medidas têm como objetivo efetivar a redução de 1.335 cargos de provimento em comissão estabelecida pelo Programa de Austeridade. O Decreto número 8.860 exonera o pessoal que especifica e o Decreto número 8.861 estabelece medidas complementares de redução de despesas com pessoal, dentre estas estão a extinção de 25 Subsecretarias Regionais de Educação.

“perdem a utilidade que tem e se convertem em alagozes da escola pública e do próprio magistério” (FREITAS, 2016, p. 128-129). A esse respeito, Gatti, (2013) também corrobora dizendo que a avaliação precisa fazer sentido para o trabalho escolar e para tanto, “demanda pessoas com formação adequada em educação, currículo e metodologias avaliativas” (GATTI, 2013, p. 48). Melo (2013) aponta a falta de um currículo claro para as avaliações e ainda destaca a necessidade de ampliar a participação docente na discussão sobre a qualidade da educação e sobre o papel dos professores para a consecução dessa qualidade, o que na opinião do autor, não é concebível apenas pelos resultados das avaliações sistêmicas.

Souza (2013) afirma que nas esferas estaduais e municipais vem crescendo as propostas de avaliações sistêmicas que exercem o controle do trabalho docente, por meio do desenvolvimento de políticas de responsabilização, incluindo bonificações e premiações, se constituindo em uma sistemática de gestão baseada em um modelo mercadológico, o que na opinião da autora é incompatível com o direito a educação. Oliveira (2013) também traz suas contribuições questionando em até que ponto os índices de proficiência, resultantes das avaliações em larga escala podem ser definidores da qualidade da educação, e ainda destaca que a proficiência em leitura e matemática e taxa de aprovação são importantes, entretanto não podem ser tomados como balizadores da educação no país. Barreto (2013) também contribui quando afirma que as avaliações padronizadas passaram a ser os principais reguladores das políticas públicas, e a qualidade foi reduzida a um índice de proficiência. Para a autora a adoção desses padrões de resultados indica um viés instrumental privilegiado pela ideologia economicista.

Em linhas gerais, o texto busca identificar como as avaliações em larga escala se vinculam com o controle do trabalho docente. Indica como essa pedagogia de regulação do trabalho baseado em competências tem se tornado oficial, materializando-se como exigência dos organismos oficiais e visando a adequação

da educação e da escola as transformações no âmbito do trabalho produtivo Freitas (2002).

JUSTIFICATIVA

Nas últimas três décadas, as avaliações em larga escala passaram a ocupar um relevante espaço na definição de políticas públicas educacionais, fortalecendo os modelos pedagógicos baseados em desempenho e intensificação das relações entre os organismos financiadores externos e os processos de avaliação da educação.

A pesquisa de caráter bibliográfico, sobre autores que discutem a temática, nos auxiliam para um melhor entendimento de como tem ocorrido a desvalorização e intensificação do trabalho docente na educação básica ao longo dos anos. São elas Gatti (2013); Freitas (2013); Assis (2016); Castro (1999).

Contudo, é de grande relevância a busca em compreender o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Goiás (SAE-GO) com a prova Goiás, aplicada anualmente para os estudantes da rede pública estadual de educação, vem mantendo o controle do trabalho docente, com formação continuada de professores, voltadas para o treino e desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao alcance das metas pactuadas pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes, (SEDUCE).

OBJETIVOS

Analisar e associar os resultados das avaliações sistêmicas em larga escala em Goiás e a mudança no trabalho docente.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza por ser de cunho qualitativo. Nunes (1996) a considera como um conjunto de diferentes técnicas de interpretação, já Garnica (1997) complementa expondo que a pesquisa passa a ter uma trajetória circular em torno do que se

deseja compreender, voltando-se o olhar do pesquisador à qualidade e aos elementos que sejam significativos também para si. Partindo disso, a pesquisa constituiu-se em duas etapas: Na primeira realizar-se-á um levantamento bibliográfico sistemático, a fim de analisar as diferentes abordagens do problema investigado, conforme recomendações de Gil (2002) e de Lima e Miotto (2007). E na segunda etapa da pesquisa está previsto um estudo pautado na análise documental, que constitui uma análise qualitativa, de acordo com Lakatos e Marconi (2010).

No intuito de investigar o controle do trabalho docente em Goiás e a relação de desempenho dos estudantes nas avaliações sistêmicas, foi analisado documentos como a constituição federal, a lei de diretrizes e bases da Educação e o Plano Nacional de Educação. Além desses documentos norteadores para a garantia da qualidade na Educação Básica, foram avaliados também: análise e interpretação de teses, dissertações, documentação e legislações referentes ao tema pesquisado. A análise se dará pautada nas contribuições do materialismo histórico dialético.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO INDUTOR DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO

Segundo Freitas (2013) a organização do aparelho de avaliação para a educação básica tem a sua gênese histórica no Brasil impulsionada na década de 1980, embora, na década de 1960 existem registros de estudos e pesquisas com as primeiras preocupações do setor com os processos avaliativos escolares. De acordo com Gatti (2013, p. 50) a década de 1960 “foi a década em que a preocupação com a operacionalização dos objetivos de ensino e as técnicas de ensino ganhou fôlego”. Desde então, foram várias as iniciativas dos governo e estudos nessa área, e a avaliação como indutor da melhoria da qualidade do ensino assumiu um lugar de destaque na agenda das políticas públicas em educação.

Em 1990, os sistemas de avaliação passaram a ter alta relevância para orientar as reformas educacionais, com a intenção de prover informações para a tomada de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, incluindo as políticas de regulação do trabalho docente. A partir de então, as avaliações e seus indicadores se tornaram o carro-chefe das ações políticas em educação reforçando o que foi dito na parte introdutória deste texto, de que as avaliações em larga escala indica uma perspectiva produtivista em educação e sinaliza para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais, “especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencial que passa a modelar as reformas educacionais, com foco apenas nos resultados de rendimento escolar dos alunos” (GATTI, 2013, p. 58).

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério, ao longo do tempo, de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Se, em seu início essas avaliações eram apresentadas como apenas diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social (GATTI, 2013, p. 59).

Seguindo essa tendência, o estado de Goiás optou por executar um sistema de avaliação próprio, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), que em 2011 foi implementado assumindo o papel de prover um diagnóstico da qualidade do ensino no estado. Um dos objetivos do SAEGO é avaliar as escolas da rede estadual com relação às habilidades e às competências desenvolvidas pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Desde 2011 a prova Goiás, avalia anualmente estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, e alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª

série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. A despeito disso, Gatti (2013) salienta que:

Estamos assistindo a mobilizações de alguns estados e municípios quanto aos desempenhos dos alunos, mas, apenas em duas áreas de conhecimento (as avaliadas), o que representa um reducionismo e uma fragmentação no trabalho das escolas. Com este modelo fica difícil entrar em pauta o conceito de educação integral (GATTI, 2013, p. 63).

A respeito dessa proposta de avaliação em larga escala adotada, Gatti (2013) ressalta a necessidade de que esses processos de avaliação educacional, sejam concebidos e executados para orientar ações didáticas, corrigir problemas e solucionar impasses. A autora ainda questiona se “o modelo unicista” (GATTI, 2013, p. 62) adotado nas avaliações externas de larga escala, possui condições de subsidiar análises mais profundas e de cunho educacional pertinentes ao trabalho docente realizado em sala de aula. Na concepção de Gatti (2013) o trabalho pedagógico é o “responsável pela qualidade da formação oferecida a crianças e jovens, e pela construção de um processo de equidade social” (GATTI, 2013, p. 62).

Nesse contexto, observa-se que a partir da implementação do SAEGO em Goiás, a rede pública estadual de educação tem intensificado os modelos de formação de professores baseados em competências e desempenho de proficiência dos estudantes resultantes dessas avaliações. Por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente – aliando-se a isso o discurso de que o desempenho do sistema educacional é um dos fatores decisivos para o desenvolvimento autossustentável do estado nos próximos anos.

Desse modo, a educação aparece como elemento central de uma nova estratégia de desenvolvimento, que conjuga a busca de eficiência econômica com a promoção da equidade e da cidadania. Castro (1999) corrobora com essa concepção, quando declara que a educação tem um papel preponderante como cita abaixo.

Como componente das políticas para diminuir o grau de desigualdade social e promover a melhoria da distribuição de renda, contribuindo dessa forma para a superação dos principais entraves ao crescimento econômico sustentável na região” (CASTRO, 1999, p. 5).

Observa-se que, aos poucos, instaura-se um círculo virtuoso entre educação, equidade e desenvolvimento sustentado, sinalizando que a efetividade desse processo depende da expansão com qualidade do ensino ofertado. O discurso que coloca a educação como elemento central de desenvolvimento e a coloca como promotora da melhoria da qualidade e equidade, conforme aponta Castro (1999) é um discurso que atende aos princípios liberais de formação técnica para o mundo do trabalho, contrário ao que defende os autores aqui analisados. A esse respeito, Freitas (2013) Assis (2016) Sousa (2010; 2013) e Lopes (2010) tecem algumas considerações críticas às propostas de responsabilização da educação com vistas a diminuir as desigualdades sociais, ao trabalho docente relacionado as competências e habilidades dentro da razão instrumental, ao caráter excludente e meritocrático dos testes em larga escala e aos índices criados a partir de seus resultados.

Assis (2016) aponta que no Brasil, o movimento *Todos pela Educação* cumpre o papel de influenciar diretamente a criação de políticas públicas com características e princípios da gestão corporativa e empresarial e lógica privatista-liberal. Para ela, o resultado das políticas criadas a partir desse movimento, se materializa da seguinte forma:

O resultado disso é o predomínio da meritocracia e do estímulo ao empreendedorismo pessoal, priorizando-se os aspectos relativos às *performances* individuais em detrimento dos esforços do coletivo e a competitividade das escolas em detrimento da sua coexistência colegiada e solidária dentro de um sistema ou rede de ensino (ASSIS, 2016, p. 10).

Assim, e de acordo com os discursos e das políticas baseadas em princípios liberais, o principal desafio apresentado a educação, a escola e aos professores para o próximo século (e já estamos nele) será o de formar cidadãos com o perfil apontado por Castro (1999).

Isso porque só será cidadão pleno – participando ativamente do mundo social, do trabalho e da política – aquele que desenvolver as competências básicas exigidas para sua inserção na sociedade do conhecimento, que incluem: capacidade para resolver problemas; capacidade de fazer escolhas e tomar decisões (CASTRO, 1999, p. 6).

Esse discurso coloca os resultados das avaliações em larga escala como elemento chave para responsabilizar a escola e desresponsabilizar os governos (ASSIS, 2016). A centralidade no papel da educação como sendo esta capaz de realizar a transformação social é um dos princípios fundamentais dos defensores da tese liberal democrática. Essa ideia remonta ao discurso de apresentação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” carregado de idealismo conservador indicando que a transformação social se daria por intermédio da educação. Ou seja, a escola recebe em seus ombros uma cruz universal que para conduzi-la pelo caminho do martírio deveria ser superdotada ou mística.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS

Completar o esforço de universalização da educação básica e elevar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas da rede pública estadual são alguns dos desafios apresentados à educação no Estado de Goiás na atualidade. De um lado, observa-se que o estado avançou no quesito universalização do ensino fundamental, entretanto, o mesmo não pode ser dito dos indicadores de qualidade e equidade que permanecem distantes dos padrões desejáveis pelo governo,

pela sociedade e necessários para o desenvolvimento econômico e sustentável, conforme discurso das políticas liberais.

No que tange ao desafio da universalização do ensino o estado de Goiás principalmente na oferta de vagas para a Educação Infantil vem acumulando um atraso histórico. Segundo o Censo e INEP de 2014, o estado possui um déficit de 313.393 mil vagas em creches e 63.745 vagas em pré-escolas. O número colocou o Estado na 21ª posição entre as unidades da federação no que diz respeito a crianças com até três anos frequentando creches, e na 23ª para crianças entre quatro e cinco anos na pré-escola, posições distantes daquelas consideradas satisfatórias. No desafio da qualidade da aprendizagem dos estudantes da educação básica do estado o “retrato” feito pelas avaliações externas (prova Brasil e Prova Goiás) quem medem os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB – IDEGO) também tem sido motivo de preocupação do governo e desde então várias frentes de trabalho foram criadas com o intuito de alavancar e promover a “qualidade com equidade” na educação básica do estado.

Recentemente, em novembro de 2015, foi lançado pelo governador do estado o “Programa Goiás Mais Competitivo e Inovador (GMCI)” – o programa possui 15 desafios voltados ao desenvolvimento da competitividade e melhoria da qualidade de vida no estado e nesse contexto o governo tem buscado inúmeras parcerias com os municípios, com empresas privadas e organismos internacionais para identificar os problemas da área educacional do estado e formular estratégias de intervenção conjunta. Em relação ao GMCI e dos projetos pensados para alavancar a Educação em Goiás a atual Secretária de Educação, Cultura e Esporte de Goiás – Raquel Teixeira⁶ (2015) assinala que:

6 Fala proferida pela atual Secretária de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Goiás, Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, docente titular da Universidade Federal de Goiás, no dia 09 de novembro de 2015 no lançamento do Programa Goiás mais competitivo no Palácio Pedro Ludovico Teixeira na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás.

As ações conjuntas poderão promover uma transformação na educação em Goiás, instituindo equidade nos sistemas de ensino estadual e municipais. Aos criarmos uma sinergia entre o sistema estadual e as várias redes municipais, nós estaremos juntando forças para trabalhar pela melhoria da educação pública do Estado. As redes municipais terão acesso ao currículo referência que o Estado tem, programas de tutoria, sistema de avaliação e outras ferramentas adotadas por nós. O que queremos é um sistema público de qualidade, seja estadual ou municipal, resguardando esse direito a todos os alunos (TEIXEIRA, 2015, p1).

O Secretário de Gestão e Planejamento do estado – Joaquim Mesquita⁷ – pasta que coordena o Programa Goiás Mais Competitivo e Inovador, ressalta que as metas estabelecidas pelo governador do estado são desafiadoras. Mas acredita que com o empenho de todos os agentes públicos, Goiás brevemente estará entre os cinco Estados mais competitivos do Brasil, com qualidade de vida e eficiência da gestão pública. Para Mesquita (2015) as ações da Educação pretendem fomentar e melhorar o fluxo escolar e da aprendizagem.

Observa-se que o foco dos discursos se concentram na educação e a coloca como “redentora” dos problemas sociais e econômicos aparecendo como elemento central de uma nova estratégia de desenvolvimento, que conjuga a busca de eficiência econômica com a promoção da equidade e da cidadania. Se por um lado o estado de Goiás ainda demonstra um atraso no desafio da universalidade o outro desafio apresentado – a oferta de um ensino que garanta padrões mínimos de qualidade – promoção da permanência e da aprendizagem dos alunos, também tem deixado a desejar, nesse

7 Fala proferida pelo então Secretário de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás, Joaquim Mesquita, delegado de polícia federal, no dia 09 de novembro de 2015 no lançamento do Programa Goiás Mais Competitivo no Palácio Pedro Ludovico Teixeira na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás.

caso, o principal objetivo passa ser a promoção da permanência e da aprendizagem que garanta as condições de sucesso escolar.

Castro, considera que “para melhorar o déficit da qualidade na educação básica seria necessário um conjunto de ações, que vai desde a melhoria das instalações físicas da rede escolar até a completa superação da arraigada cultura da repetência” (CASTRO, 1999, p. 11). Entretanto, segundo Assis (2016) a bibliografia analisada neste estudo, demonstrou que a ausência de reprovação nos sistemas de ensino não é sinônimo de aprendizagem com qualidade.

Nessa mesma perspectiva, Castro (1999) ainda salienta que a garantia de um padrão satisfatório de qualidade na educação exige a implantação de jornada escolar de, no mínimo, cinco horas e a adoção de políticas de formação e valorização do magistério. Diante das considerações de Castro (1999) acentua-se que, quase duas décadas depois os problemas continuam sendo os mesmos. Ou seja, as escolas ainda com infraestruturas inadequadas, o drama da repetência acompanhado de políticas de aceleração de estudos que não resolvem o problema da qualidade e muito menos da equidade, a jornada escolar integral ainda é algo complicado e que ainda não acontece na prática como deveria, e as políticas de formação e valorização do magistério não avançaram no sentido da tão sonhada qualidade e equidade necessários para alavancar a educação e colocar o estado entre os mais competitivos dos pais, conforme discurso veiculado pelo governo.

Segundo Freitas (2016), o que se observa atualmente é um divórcio entre as necessidades atuais da escola e as metas e demandas criadas pelo governo, o que induzem a responsabilização de gestores e professores, causando a destruição do magistério público, com a avaliação dos professores a partir dos resultados dos estudantes nas avaliações sistêmicas, articulados a pagamento de bônus, e ainda, a modificação na formação dos professores pela introdução de modelos mais rápidos e pragmáticos de formação.

REGULAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS

Muitas são as questões com as quais se deparam nessa reflexão sobre a formação e valorização do magistério no estado de Goiás, e uma delas, é a necessidade de entender as amarras sociais atreladas a educação, para não criar ilusões e soluções fáceis para os problemas da qualidade da educação e da formação docente. Outra questão importante diz respeito ao posicionamento que a categoria precisa assumir para romper com as políticas atuais de formação de professores, centradas unicamente na avaliação e no rendimento dos alunos como os resultados das avaliações em larga escala.

Freitas (2013) faz importantes considerações de como se encontra o estágio atual do aparelho avaliativo da educação básica no Brasil. Para ela, um dos meios pelos quais o governo aciona para “examinar competências docentes no ingresso na carreira do magistério” são as provas aplicadas em larga escala” (FREITAS, 2013, p. 78). Ou seja, o aparelho de avaliação no Brasil “é resultante de um processo de construção incremental, reagente aos seus próprios desdobramentos práticos, suscetível a balizamentos de pesquisas, experiências e recomendações internacionais” (FREITAS, 2013, p. 79)

Nesse contexto, observa-se que o conceito de competências organiza o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente e reforça a relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. Em Goiás, isso pode ser claramente observado. No texto do documento que institui a Prova Goiás (SAEGO) um dos principais objetivos é o de “fortalecer o processo de diagnóstico da rede para instituir o monitoramento sistemático das ações pedagógicas nas escolas” (GOIÁS, 2011). Neste sentido, saber o que os estudantes efetivamente aprendem, ou o que se deve esperar que eles aprendam em sua trajetória escolar à luz dos currículos propostos e identificar quais são os fatores escolares ou extraescolares que favorecem ou limitam a aquisição das competências esperadas tem sido a máxima desse sistema de avaliação.

Dessa forma, monitorar o fazer pedagógico dos professores em sala de aula, com ênfase no caráter técnico instrumental, restringindo o trabalho do professor a treinar e executar técnicas didáticas, baseadas no desenvolvimento de habilidades e competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana e necessárias para um bom desempenho nas avaliações externas é algo normalmente justificável, aceitável e normatizado pelas políticas de formação continuada de professores em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais por meio de cursos de capacitação e treinamentos.

A respeito disso, Dias e Lopes (2003) asseveram que a proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, “anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1.157), e reforça uma relação determinista entre o desempenho dos professores e seus alunos. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Decorrem que as avaliações centradas no desempenho dos estudantes requerem um professor que esteja apto a ensinar/treinar os estudantes da rede para os fins dessas avaliações. Em Goiás, na rede pública estadual, a ênfase nos desempenhos dos alunos frente a essas avaliações tem evidenciado claramente os processos de regulação do trabalho docente, criando mecanismos de controle, evidenciando uma formação continuada voltada para o treinamento de competências, de atitudes e modelos didáticos. Uma formação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e às demandas do mercado competitivo e globalizado – em síntese um professor executor de tarefas previamente estabelecidas: “um prático” (FREITAS, 2002, p. 143).

O currículo baseado em competências e associado a ideia de avaliação tem sido proposto nos diferentes países. Para Freitas (2002) “o currículo baseado em competências passa a ser uma

necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e que possam, portanto, ser avaliados” (FREITAS, 2002, p. 156). Ou seja, as competências passam a ser referência para toda e qualquer forma de avaliação e coloca o professor na condição de ser constantemente submetido a uma validação do seu trabalho, tendo que dar provas de sua adequação as necessidades do trabalho pedagógico.

Nas atuais condições do exercício do magistério, o processo de certificação de competências contribuirá para aprofundar o quadro perverso caracterizado pela ausência de políticas de valorização e de formação continuada, pelas péssimas condições de funcionamento da grande maioria das escolas públicas e pela redução dos recursos públicos para o aprimoramento do processo educativo, trazendo como consequência a culpabilização e responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso da escola e da educação pública (FREITAS, 2002, p. 157-158).

As mudanças no currículo da rede com ênfase nos descritores da matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como os cursos de formação continuada *in loco* voltados para o trabalho com as provas diagnósticas, aplicadas bimestralmente para aferir o nível de desempenho dos estudantes e professores, além de inúmeras ações específicas voltadas para o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, são ações intensificadas desde a implantação do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás em 2011. Freitas (2002), denuncia que a adoção da pedagogia das competências tem se materializado entre nós não do ponto de vista dos avanços teóricos e práticos da educação, mas sim, do ponto de vista perverso do capital, isto é, “a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando a

adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo” (FREITAS, 2002, p 153).

O SAEGO além instituir o monitoramento sistemático das ações pedagógicas nas escolas, também propõe a avaliação de desempenho dos alunos, docentes e gestores, com o objetivo de acumular informações que permita a cada escola, programar sua melhoria de qualidade e que tenha em mãos as informações necessárias sobre como fazer isso. Desde então, o movimento que se instalou com a adoção do SAEGO é que a escola realiza o trabalho o ano todo voltado para o alcance das metas pactuadas pelo governo, SEDUCE e parceiros financiadores.

Assim, antes da realização das provas o estado oferece formações específicas para os gestores e coordenadores pedagógicos sobre como orientar e controlar o trabalho dos professores em aspectos que vão desde o uso de materiais específicos e atividades voltadas para a resolução das provas, até o controle do tempo em dias e horários do que realmente deve ser priorizado em cada componente curricular avaliado como uso da matriz de referência do SAEB, uso do material oferecido pelo estado como os cadernos educacionais, voltados para o trabalho com os descritores da prova Brasil, lista de exercícios para a matemática aplicada, gestão do tempo em sala de aula, etc. Assim intensifica o trabalho com essas turmas específicas visando a superação, em tempo hábil, dos déficits de aprendizagem acumulados pelos estudantes ao longo de suas trajetórias escolares.

Continuando o movimento após a aplicação das provas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora⁸ (CAEd/UFJF) os resultados são

8 O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora, é uma instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas. O CAEd atua junto ao governo Federal, Estados e municípios, instituições e fundações na realização de avaliações de larga escala com a produção de medidas de desempenho e na investigação de fatores intra e extraescolares associados ao desempenho.

disponibilizados para as Subsecretarias Regionais de Educação que disponibiliza para os gestores e escolas. Vale ressaltar que esses resultados permitem a comparação dos resultados da escola com os resultados da rede e entre escolas e níveis avaliados.

Outro indicador do SAEGO são os níveis de proficiência em que os alunos se encontram (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado), esses níveis de proficiência segundo a literatura consultada têm suas raízes nos estudos de Benjamim Bloom e seus parceiros de pesquisa (1968; 1971; 1979) que criaram as classificações de níveis de cognição. “O detalhamento de uma taxonomia de objetivos educacionais, e as proposições de avaliação formativa e somativa de aprendizes” (GATTI, 2013, p. 50). Desse modo o SAEGO classifica estudantes, escola, professores e disponibiliza os resultados dessa classificação, e estes por sua vez, permitem ao sistema regulador saber em que níveis de proficiência os estudantes se encontram, e desse modo, qual o tipo de formação programada os professores devem receber, qual o currículo deve ser reforçado em sala de aula por estes e, por conseguinte como deve ser desenvolvido o trabalho docente.

A partir daí, são intensificadas as formações para tratar esses resultados dando ênfase nas médias de proficiência pelos níveis e ranqueando escolas, turmas, alunos e professores para fins de premiação. Essa é também uma outra relação “perversa” que se estabelece entre as políticas de formação docente e a avaliação fortalecendo a concepção de distribuição de recursos de forma focalizada ou qualificada vinculada aos resultados das avaliações - Prêmio aluno com poupança de mil reais para os melhores e Prêmio Escola com verba direcionada para o gestor direcionar os recursos onde ele considera mais urgente e necessário, pensando é claro, nas próximas avaliações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um contexto onde a escola tem o papel de garantir a promoção da igualdade, as avaliações sistêmicas fariam sentido se aplicada em sua dimensão diagnóstica para intervenção pedagógica. Dessa forma, o SAEGO cumpre o seu papel de oferecer os resultados nas mãos da escola como matéria-prima para que a escola se aproprie e programe para fazer intervenções ou ajustes necessários a melhoria da qualidade da educação e elevar os índices, apontando as estratégias para investimentos na formação continuada dos professores e na melhoria das condições gerais da escola. Nesse contexto o SAEGO reforça a política de estímulo e reconhecimento por mérito dos professores e estudantes que se esforçam e das escolas que se destacam nas avaliações – mais uma política de resultados centrado no conceito de competências e habilidades. Freitas (2002) corrobora dizendo:

Quando esta política se expande para os sistemas estaduais de ensino, atingindo o chão da escola, a avaliação acaba adquirindo o caráter punitivo, uma vez que vincula maior financiamento aos resultados considerados positivos da avaliação de seus estudantes. A perversidade deste modelo em sua própria lógica está visível, pois retira de escolas com menor desempenho a possibilidade de receberem maiores recursos visando superar suas dificuldades, acentuando as diferenças, aprofundando a discriminação e desarticulando a organização dos professores nos locais de trabalho (FREITAS, 2002, p. 159).

A ênfase excessiva nos resultados de proficiência em detrimento da rede como um todo e a centralidade no conteúdo da escola, habilidades e competências escolares, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática reflexiva com centralidade na ação educativa e na figura do professor e da sala de aula em detrimento da formação humana – leva o professor a abrir mão

de sua condição de trabalho e o desprofissionaliza-o, tornando-o um prático/professor. Essa concepção de formação no próprio local de trabalho, traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade.

Assim, conclui-se que as avaliações sistêmicas em Goiás trouxeram resultados e consequências, pois ainda que possuam aspectos positivos, no geral, elas não têm conduzido a avanços significativos para a construção de uma educação democrática, nem tampouco, para garantir a qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, L. M. A avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, L. F. (org.). *PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. 2016.

BARRETO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, A.; GATT, B. A. (Orgs.) *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. p. 101-117, Florianópolis: Insular, 2013.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de julho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

CASTRO, M. H. G. *A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educação e Sociedade, Campinas, 24

(85), p.1155-1177, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. p. 70-96, Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n.80, p.136-167, set.2002.

FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, mai-ago. 2016.

GATTI, B.A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. p. 47-69, Florianópolis: Insular, 2013.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In. *Como elaborar Projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 41 – 56.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO – 2011/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, jan/dez. 2011, Juiz de Fora, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa Goiás mais competitivo e Inovador GMCI – 2015. *Entrevista com Raquel Teixeira*. Disponível em: <<http://www.goiasmaiscompetitivo.go.gov.br/noticia/215896/marconi-e-thiago-lancam-programa-goias-mais-competitivo>>. Acesso em 01 de abril de 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa Goiás mais competitivo e Inovador GMCI – 2015. *Entrevista com secretário Joaquim Mesquita*. Disponível em: <<http://www.goiasmaiscompetitivo.go.gov.br/noticia/219779/governo-e-prefeituras-fazem-alianca-pela-competitividade>> . Acesso em 03 de abril de 2017.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. katálysis* [online]. Florianópolis, vol.10, 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>> Acesso em: 8 jul. 2014.

MELO, M. P. C. Sistema de Avaliação e reforma educacional: possibilidades e desafios. In: BAUER, A.; GATT, B. A. (Orgs.) *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. P. 27-41, Florianópolis: Insular, 2013.

NUNES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades In. *Caderno de pesquisas em administração*. Vol. 1. n. 3. São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, R. P. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.) *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. P. 87-100, Florianópolis: Insular, 2013.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas atuais de avaliação: usos dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-824, 2010.

SOUZA, S. Z. Avaliação externa em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATT, B. A. (Orgs.) *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. p. 61-85, Florianópolis: Insular, 2013.

REGULAÇÃO SOCIAL, REFORMAS DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SOB O IMPERATIVO DA FLEXIBILIZAÇÃO¹

Maria Augusta Peixoto Mundim²

INTRODUÇÃO

O trabalho discute a flexibilização como categoria central nos processos de regulação social e como princípio orientador das reformas educacionais. Apresenta as profundas mudanças ocorridas no capitalismo do século XX, particularmente a crise e declínio do modelo de produção fordista e a ascensão de um novo modelo de produção e reprodução com base na acumulação flexível. Analisa a flexibilização nos processos produtivos e como a sua ampliação a todas as esferas da vida social determina as novas formas de regulação social e orienta o amplo e generalizado processo de reformas na educação. Resultado de pesquisa teórico-bibliográfica de abordagem qualitativa, o estudo se fundamentou em autores como Gramsci (1980), Harvey (1999), Salama e Valier (1997), Popkewitz (1997), dentre outros. A investigação propõe

1 Parte das ideias aqui desenvolvidas foi apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro e VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado na Espanha e em Portugal, em 2010.

2 Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Email: mariaaugusta.peixoto@gmail.com

contribuir com o desvelamento das intencionalidades, nem sempre explícitas nos marcos legais e conceituais determinados pelas reformas educacionais. Para tanto, procedeu-se a análise do Relatório Faure, elaborado pela Unesco para orientar a educação a partir dos anos de 1970 e foi possível identificar a flexibilização como eixo norteador presente nas diretrizes do relatório. Ademais, pode-se concluir que, a materialização das reformas educacionais contemporâneas e as conseqüentes mudanças na organização dos sistemas educacionais têm na escola o seu *locus* fundamental e que esta, por sua vez, não se descola das mudanças ocorridas no plano da macroestrutura econômica, política e social.

O século XX foi marcado por duas grandes crises do modo de produção capitalista: a chamada crise de superprodução em 1929/30 e a do início dos anos de 1970 que teve como detonador a alta do petróleo no mundo. Estas crises foram acompanhadas por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, como o desenvolvimento e implantação do fordismo em escala global, bem como o seu colapso e o surgimento de um novo modo da acumulação.

A produção estandardizada e em larga escala produziu ao longo do tempo a reprodução nas mudanças de comportamento e valores culturais que resultaram na constituição de uma sociedade de consumo e de massas. Conforme evidenciado por Gramsci (1980) as transformações na base de produção fordista não se realizaram descoladas da constituição de um novo homem e de uma nova forma de produzir materialmente a vida. “Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 1980, p.248).

De acordo com Harvey (1999) o disciplinamento da força de trabalho para atendimento das demandas do capital foi à custa de um penoso e longo processo histórico e que necessita ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. Para o autor, é necessário garantir “[...] a consis-

tência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução” (p. 119).

Guardadas as mediações e contradições necessárias e entendendo a padronização fordista como emblema, não é muito dizer que a educação e a escola não escaparam aos processos de racionalização e disciplinamento próprios do modelo fordista. Tributária desse modelo a organização da escola tradicional reproduziu em muito a rigidez e hierarquização na própria estrutura da escola seriada, nos processos de organização e gestão, no ordenamento de disciplinas, nos regulamentos e nas rigorosas formas de avaliação.

O declínio do modelo fordista de produção deu lugar, particularmente a partir de 1973, a um acelerado processo de mudanças nos processos de trabalho, na mobilidade geográfica com mercados mais flexíveis e conseqüentemente de rápidas alterações nas práticas de consumo e de marketing. Para Harvey (1999), não está claro tratar-se propriamente de um novo regime de acumulação ou um novo modo de regulamentação. Entretanto, o autor afirma que:

[...] os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado regime de acumulação “flexível” uma reveladora maneira de caracterizar a história recente.

Assim, a partir das décadas de 1970 e 1980, o mundo passa por um conturbado processo de reestruturação econômica de reajustamento social e político. A flexibilidade passa a ser determinante, “[...] dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1999, p. 140). Essa nova forma de acumulação apresenta-se como resposta à crise do modelo de produção fordista e ao Estado de bem-estar social e caracteriza-se a partir do surgimento de setores novos de produção, intensificação das inovações comerciais, financeiras, organizacionais e, sobretudo tecnológicas. Se, por um lado movi-

menta o setor de serviços em regiões até então subdesenvolvidas, por outro está diretamente implicada no aumento do desemprego estrutural. Com o retrocesso do poder sindical, associado a competição e a quantidade de mão de obra excedente, seja por desempregados ou subempregados, a flexibilização alcança os contratos de trabalho incluindo a desregulamentação de direitos trabalhista, empregos temporários, subcontratação, rotatividade e toda sorte de inseguranças no trabalho.

Como característica da acumulação flexível, Harvey (1999) vai apontar ainda o que ele chama de “compressão do espaço-tempo”. A comunicação via satélite possibilitou o fluxo de bens, de dinheiro, de força de trabalho e de informações sem precedentes na história. A possibilidade de negociações em tempo real deu origem ao processo de financeirização e de acúmulo de capital volátil e especulativo. Para além de facilitar a acumulação de riquezas em poucas mãos, o avanço tecnológico tem provocado alterações na definição e percepção do passado, do presente e do futuro, o encurtamento das distâncias e das fronteiras favorecendo que as determinações dos centros de poder cheguem a todas as esferas. O global e o local se confrontam e convivem e o delineamento entre o que é público e privado dá lugar a novos contornos.

Diante do contexto das duas grandes crises no século XX e suas conseqüentes mudanças no mundo, cabe indagar, particularmente sobre o lugar e a função da educação e da escola nesse cenário. Em que medida essas mudanças alcançam os espaços e tempos da educação e da escola? Por que vias as mudanças no plano macroeconômico chegam e interferem no contexto educacional e escolar? A flexibilização do mundo da produção se objetiva também na escola? Sem tentar esgotar as questões ou apresentar as possíveis respostas, o presente trabalho as toma como guia de orientação ao processo de investigação e apresenta aqui uma síntese parcial dessa problemática.

PARA UMA NOVA REGULAÇÃO SOCIAL, REFORMAS NO ESTADO E NA EDUCAÇÃO

A acumulação flexível como nova forma de configuração do capitalismo mundializado foi acompanhada por uma radical reestruturação no papel do Estado. Este modelo, caracterizado como neoliberal teve início mais especificamente na Inglaterra sob o governo de Margaret Thatcher (1979 – 1990) e nos Estados Unidos com o governo de George H. W. Bush (1989 – 1993). Do ponto de vista político estes foram governos marcados pelo desmonte dos sindicatos de trabalhadores e pela retirada do Estado da garantia de políticas sociais básicas. Grosso modo, tais medidas foram se consolidando acompanhadas de várias outras que passaram a fazer parte do chamado “receituário neoliberal”, no qual a crítica ao Estado interventor se deu de forma intensa.

Nesse contexto, o que passou a ocorrer foi um movimento desencadeado pelos centros econômicos que operando de forma transnacional, ignoram todas as fronteiras que possam obstaculizar o processo de acumulação. Desencadeou-se, a partir de então, um intenso e generalizado processo de reformas, dirigidas, fundamentalmente, por Organismos Multilaterais tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tais instituições têm assumido um papel preponderante no direcionamento das políticas de ajuste econômico e de regulação social.

Constituem-se como objetivos centrais desse processo as políticas de desestatização, de desregulamentação, de privatização, de descentralização e de terceirização. Resultantes do processo de abertura para o livre fluxo do capital, essas políticas generalizaram-se e passaram a delinear um novo cenário internacional. Sob o imperativo da flexibilidade, tais políticas compõem uma

articulada tendência que, embora oriundas de uma mesma matriz, têm se materializado de modo controverso nos diferentes países do mundo. Essa contradição pode ser observada tanto na variedade das formas pelas quais essas políticas se materializam em cada contexto quanto na polarização com que atuam, muitas vezes, no contexto de uma mesma instituição. Isso se constata na presença, cada vez mais frequente, de estratégias e medidas que associam aspectos de centralização-descentralização, regulamentação-desregulamentação, autonomia associada a formas de controle, privatização na forma do público não-estatal, desestatização com subsídios estatais, entre outros.

Diante dessa divergência de estratégias, deve-se atentar para não tratar essas tendências de forma generalizada. Ainda que seja possível observar o decaimento das estruturas sociais da acumulação fordista, elas não foram suplantadas e muitas vezes convivem em harmonia com a configuração de uma nova ordem produtiva. Cabe reafirmar, que esse conjunto de características organizacionais da produção, ainda que disseminadas a todas as esferas institucionais da sociedade, não pode ser compreendido de uma forma totalizante. Embora seja possível constatar a flexibilidade como uma tendência, rigidez e flexibilização são oposições formais, mas não se excluem completamente, o que significa que não se trata de uma mera permutação da forma de organização fordista para a forma de acumulação flexível.

Entretanto, não sem consequências, esse processo tem acirrado ainda mais as contradições e desigualdades no mundo, revelando também uma nova geografia: de um lado a concentração do capital e da riqueza e, de outro, a pobreza e a miséria. Nas últimas décadas, particularmente, esse contexto foi agravado pelo aumento nos níveis de desigualdade nos países em desenvolvimento. As consequências desse agravamento têm gerado preocupações e medidas no mínimo contraditórias. Salama e Valier (1997) ressaltam o empenho do Banco Mundial na consecução do seu objetivo de combate à pobreza. Conforme as afirmações do próprio Banco, o

fracasso nesse combate representaria sérios riscos à regulação social e “[...] provocaria conflitos distributivos, bem como um descontentamento profundo e talvez uma volta ao populismo, ao dirigismo e ao caos” (BM, 1993, p. 142 *apud* SALAMA;VALIER, 1997, p. 102).

Segundo esses autores, a via do neoliberalismo econômico acredita que a diminuição da pobreza ocorrerá com o próprio desenvolvimento das leis de mercado e como consequência natural do crescimento restabelecido por suas políticas. Contudo, faz-se necessário atender aos “mais pobres dos pobres”.

O ponto de partida comum às políticas e reformas implementadas a partir do fim da década de 1980 foi, sem dúvida, o rechaço ao Estado do Bem-Estar Social.³ Contudo, as políticas direcionadas ao combate à pobreza, cujo caráter é complementar e emergencial, apresentam, segundo os autores, três características básicas: 1) são políticas sociais orientadas para os *extremamente* pobres; 2) são políticas sociais de assistência e de cunho privatista; 3) são descentralizadas e recorrem a uma participação popular, no mais das vezes, via organizações não governamentais (ONGs).

Coraggio (1999) destaca o caráter ambíguo da focalização do gasto social com a pobreza extrema. Segundo o autor, no contexto dos programas de ajuste estrutural, não parece ficar clara a intenção de atacar as causas da pobreza, embora os fundamentos digam respeito à preocupação com os mais pobres. O que se pretende é uma maior eficiência nos gastos sociais, até mesmo como forma de compensação por sua redução. Assim, as palavras de ordem passam

3 Os autores ressaltam que muitos países que implementaram políticas de ajustes radicais ao longo da década de 1980, retrocederam e preconizaram que caberia ao Estado resolver a questão das desigualdades sociais e da pobreza. É importante ressaltar ainda, que o “Estado de Bem-Estar na América Latina, desnaturado, abortado, seriamente maltratado pela crise dos anos 80 e pelos processos de ajustamento, não beneficiou as camadas mais pobres da população” (SALAMA;VALIER, 1997, p. 112-113).

a ser redistribuição⁴ e equidade⁵ e o caminho proposto é a conciliação entre o crescimento e a redução da pobreza pela via dos investimentos no capital humano dos pobres.

Quanto ao resultado dessas políticas, tendo por base as análises de Salama e Valier (1997), é possível afirmar que o êxito alcançado diz respeito mais ao campo político do que propriamente ao campo social e econômico. Graças a um discurso bem articulado e a estruturas que implicavam, de certa forma, a participação⁶ dos interessados na implementação dos programas sociais, pode-se dizer que as políticas foram recebidas com um alto grau de adesão. Entretanto, contribuíram para arrefecer a ação dos movimentos sociais e, conforme analisam os autores, se por um lado houve a conquista de legitimação governamental entre as camadas mais pobres, por outro, foi retomado de forma mais eficiente o clientelismo agora local e setorizado.

4 De acordo com Coraggio (1999), um dos elementos centrais das políticas do BM, vinculadas com as dimensões sociais do ajuste, foi a *redistribuição* de um gasto social decrescente, mediante uma série de medidas cujo efeito sobre os setores pobres não foi ainda avaliado. Esta redistribuição, a partir dos setores médios para os mais pobres, incluiu impostos diretos ao consumo, redução de subsídios para a agricultura e para a indústria, redirecionamento para os setores sociais (saúde, educação, subsídios de alimentos) do gasto público remanescente.

5 De acordo com Oliveira (2000), o conceito de equidade social, na forma como aparece nos estudos produzidos pelos organismos internacionais ligados à ONU e pelos promotores da Conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações sem, contudo, ampliar, na mesma proporção, as despesas públicas para esse fim. Assim, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual. No decorrer da apresentação deste trabalho, o tema da equidade será retomado.

6 A respeito da participação, Dourado (1998, p. 79) adverte: “[...] convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã”.

Alinhadas ao processo de produção e ao novo estágio de acumulação, desenvolvimento e regulação do capitalismo mundial as reformas institucionais, de modo geral, são direcionadas à construção de um novo *modus operandi*, fundamentalmente no que tange ao Estado e suas ações. No curso das mudanças ocorridas a partir da última década do século XX, emergiram novas concepções e atribuições do papel do Estado. Passou-se, então, a prescindir da configuração e do modo de ação do poder político que antes eram demandados. O Estado-Nação, como centro decisório, perdeu força com a entrada de novos atores (fusões, corporações, conglomerados econômicos, entre outros), o que impõe novas e complexas demandas e condicionantes para a ação reguladora do Estado. É importante destacar que, tangidos pelos processos sociais, econômicos e políticos ora vivenciados, os Estados Nacionais passaram a ser questionados sobre seu papel central no processo de decisão política. O fato é que no contexto de mundialização da economia, um novo discurso é tecido e muitas são as pressões pela redução do papel do Estado no tocante às políticas sociais (IANNI, 2005).

As reformas educacionais em todo o mundo, longe de ser apenas um processo objetivo ligado às alterações administrativas na gestão das instituições, estão inseridas numa dimensão mais ampla. Conforme já foi aludido por Gramsci (1980, p. 396), os métodos de trabalho estão “[...] ligados a um determinado modo de viver, de pensar e sentir a vida”. A dinâmica construção desse *novo homem* intensificou-se diante das novas demandas impostas pelo próprio desenvolvimento da produção. Novas necessidades se impõem a uma velocidade sem precedentes, portanto são necessários ajustes sociais e alterações urgentes adequadas ao novo ritmo imposto.

De acordo com Frigotto (1996, p. 26), do ponto de vista das classes dominantes, “[...] historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”. A perspectiva de que a educação na sua função social deve subor-

dinar-se às demandas do capital tem se naturalizado nas últimas décadas e parece disseminada com uma força avassaladora, sem o devido aprofundamento sobre os seus significados e implicações. Contudo, Mészáros, de forma bastante clara, contribui com essa reflexão ao afirmar que:

Além da produção, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS, 1981, p. 260 *apud* FRIOTTO, 1996, p. 26).

Desse ponto de vista, não há como não inquirir sobre o significado e o conteúdo das atuais reformas pelas quais vem passando a sociedade em todas as esferas, nas suas mais diversas instituições e, de modo particular, os sistemas educacionais e as escolas. Sobre o processo de produção e reprodução dessa sociedade, particularmente no que se refere à relação entre globalização e educação, Roger Dale (2004) oferece uma importante contribuição. Contrapondo-se à abordagem que defende a hipótese da existência e do significado de uma Cultura Mundial de Educação Comum (CMEC), o autor pretendeu estabelecer essa relação em outro nível, para ele qualitativamente sem precedentes e que tem mudado o papel do Estado tanto nacional como internacionalmente. Trata-se do que ele denominou de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, que está direcionada para estabelecer de modo mais claro as ligações entre as mudanças ocorridas na economia mundial, na política e nas práticas educativas. Dale esclarece:

As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de

determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo [...]. De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441).

Com o fim de apreender os vínculos entre o papel da educação e o processo de produção e reprodução da sociedade, Popkewitz (1997) desenvolveu importante estudo sobre o processo de reformas na educação americana. Nele buscou identificar os princípios sociológicos e epistemológicos⁷ que fundamentaram as reformas contemporâneas, compreendidas pelo pesquisador como parte fundamental do processo de regulação social. No referido estudo, ele trata das amplas relações estabelecidas pela reforma, que compreendem desde a organização das instituições até as orientações condicionantes das ações dos indivíduos. Considerada como ponto estratégico da modernização das instituições, a reforma educacional transmite mais do que informações sobre novas práticas de escolarização. Na ótica do autor, ela atua na formação

7 O sentido epistemológico de que trata o autor se coloca em contraposição à epistemologia clássica, conforme ele próprio afirma: “[...] aceito a tradição pragmática filosófica e rejeito a noção da epistemologia como referente às afirmações do conhecimento universal sobre a natureza, origem e limites do conhecimento” (POPKEWITZ, 1997, p. 23). Nesse sentido, esclarece ainda que a epistemologia analisa as regras e padrões de acordo com as quais é formado o conhecimento sobre o mundo (p. 236).

de valores, hábitos, disciplina e em todo processo que envolve a construção de um novo padrão de regulação social.

A partir dos estudos do autor, é possível perceber que a estratégia de redefinição do papel do Estado, a reformulação do trabalho profissional associada a padrões técnicos, a reorganização do conhecimento vinculado a aspectos da transformação social e do poder, a noção naturalizada e pragmática do progresso e a inversão entre meios e fins são elementos que não se restringem apenas ao contexto americano.

O autor adverte para a necessidade de se examinar os fatos específicos dentro de uma formação histórica, os movimentos de reforma da contemporaneidade são vistos por Popkewitz (1997) como consequência da ruptura dos padrões de regulação social no período pós-guerra. Período considerado por ele como um marco histórico para o mundo, em virtude das mudanças inéditas ocorridas tanto nas décadas anteriores quanto nas posteriores. Ao longo de todo o estudo, o autor reafirma a ideia de que o movimento de reformas que se seguiu após a Segunda Guerra Mundial pode ser considerado como responsável pela constituição dos padrões de regulamentação social na escolarização.

A convicção de que a reforma levaria, sobretudo, ao avanço individual com a formação de bons cidadãos, com caráter moral e hábitos de trabalho, foi direcionada para a instituição capaz de abranger todas essas expectativas – a escola. Portanto, atribui-se à escola a função de organizar e formar a identidade do sujeito por meio de um conjunto de procedimentos, regras e obrigações que sejam capazes de organizar e disciplinar “[...] a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir sobre ele” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Conforme o autor é no vínculo com a regulação social que se encontra a razão e a importância da pedagogia moderna.

Este autor esclarece ainda que, em resposta as transformações tecnológicas, políticas e econômicas que marcaram o mundo, sobretudo no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial,

as reformas implementadas nos Estados Unidos, desde o fim da década de 1950 até o início da década de 1970, correspondem a pelo menos quatro aspectos dessas transformações: 1) o aumento da profissionalização; 2) a maior ênfase na ciência; 3) a dinâmica expansão econômica; 4) a esperança espiritual surgida no fim da Segunda Guerra Mundial⁸ (POPKEWITZ, 1997, p. 148). Em relação ao processo de reformas instituído nas décadas de 1980 e 1990, é possível identificar a permanência desses aspectos, agora potencialmente ampliados e aprofundados. É importante ressaltar que a união desses diversos fatores foi amalgamada pelo individualismo exacerbado, reforçada pela fé na eficiência do mercado e acrescida de um forte sentido pragmático, competitivo e instrumental.

Diferentemente de períodos anteriores, quando era vista apenas como parte do desenvolvimento maior da sociedade, a escola no contexto dos complexos processos de regulação social em curso desde as últimas décadas do século XX, assume um papel estratégico e central, passando a ser vista como a instituição capaz de promover a mudança e a transformação social. Para o autor:

A reforma da escola era parte da modernização da sociedade do fim do século XIX, assim como um componente dos esforços da nação para lançar uma guerra à pobreza e para estimular o desenvolvimento tecnológico na década de 60. No entanto, as atuais reformas eliminam a análise de outras instituições, entendendo que um trabalho harmonioso nas escolas poderá corrigir todos os grandes males. (POPKEWITZ, 1997, p. 171).

A importância de estudos como o de Popkewitz reside no fato de demonstrar que mais do que mera consequência das mudanças no quadro mais amplo do atual processo de acumulação ca-

8 Com base nos estudos de Greeley (1985), Popkewitz (1997) afirma que os “[...] Estados Unidos, ao contrário de outras nações industrializadas, mantiveram fortes convicções religiosas que associaram as crenças em um destino nacional manifesto a visões de futuro perfeito” (p. 153).

pitalista, as reformas educacionais devem ser compreendidas como constitutivas desse processo e podem ser percebidas como força expressiva no processo de regulação e sustentação do atual processo de acumulação capitalista. Partindo da compreensão de que os sistemas de ensino constituem instrumentos importantes para a viabilização do processo de regulação da sociedade, faz-se necessário reformá-los e adequá-los aos moldes do novo regime de acumulação.

Com essa compreensão, o estudo desenvolvido por Sposati (2002) chama a atenção para o processo de regulação social tardia a que foi submetida a maioria dos países da América Latina. Para a autora, a regulação social tardia caracteriza-se pelo reconhecimento legal de direitos sociais e humanos sem que, contudo, ocorra a sua materialização. Ou seja, formalmente podem continuar a ser direitos, mas não passam pelas vias institucionais nem pelos orçamentos públicos. Este processo é recorrente em vários países latino-americanos, dentre eles o Brasil, onde “[...] o reconhecimento dos direitos sociais e humanos só ocorreu no último quartil do século XX” (SPOSATI, 2002, p. 6) e após intensas lutas e um longo processo de ditadura militar. Neste sentido, de acordo com a autora, a forte cultura privatista associada ao ideário neoliberal encontra nesses países um espaço bastante permeável para “[...] uma forma de regulação que distancia a relação entre política social e direito social” (SPOSATI, 2002, p. 6).

Se por um lado, a educação vai sendo deslocada do campo do direito social e cada vez mais naturalizada como um serviço ou uma mercadoria passível de ser vendida no mercado, por outro lado, o imperativo da flexibilização atinge o seu âmago e orienta as reformas no currículo, na gestão e organização, nos métodos e na avaliação. É importante destacar que, a flexibilização das estruturas e processos tem sido apontada como traço fundamental da nova regulação na educação.

No contexto educacional brasileiro, essa flexibilidade, ao que parece, não só tem sido assimilada como também foi legitimada e regulamentada. Sem fazer referência à regulação, Cury

(1997) demonstra compreender a flexibilidade como um dos dois eixos dominantes e presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96:

Esta LDB institui uma inversão formidável na estrutura do ensino brasileiro. Em vez do tradicional controle na base e no processo educativo com mais liberdade no produto, a nova lei flexibiliza a base e o processo e estabelece um controle jamais visto na educação brasileira. Assim, ao eixo da flexibilidade inicial e processual se opõe a avaliação do rendimento escolar como competência da União. (CURY, 1997, p. 3).

De acordo com o autor, a flexibilidade tem expressão em duas dimensões: a primeira refere-se à maior clareza de atribuição de competências entre as esferas em relação aos níveis da educação escolar, com clara opção pela descentralização; a segunda, à “[...] diminuição dos controles cartoriais sobre os sistemas e as instituições” (CURY, 1997, p. 3), o que, segundo o autor, aproxima-se de um processo de desregulamentação que confere maior autonomia às instituições e aos sistemas. Como exemplo da flexibilidade na educação básica, o autor cita o art. 23, que estabelece o fim da seriação obrigatória e a possibilidade de reclassificação dos alunos, e o art. 24, que abre a possibilidade de estudos independentemente da escolarização prévia. Vale ressaltar que, após as prerrogativas abertas pela LDB/96, várias redes estaduais e municipais de todo o país passaram da organização seriada para formas de organização mais flexíveis. Entretanto, em que pese a presença da flexibilização como eixo da nova regulação na legislação orientadora das propostas de organização da escolaridade, Oliveira (2004, p. 364) adverte sobre “[...] a tentativa, por parte do discurso oficial, de assimilar a noção de flexibilidade à de autonomia”. E acrescenta:

A participação local, a insistente flexibilidade nos procedimentos administrativos na gestão pública, bem como a descentralização financeira presen-

te nos orçamentos públicos estão carregadas da noção de autonomia e participação, ainda que os envolvidos sejam, a rigor, meros contribuintes ou assistidos. (OLIVEIRA, 2004, p. 362).

Ademais, as mudanças ocorridas no âmbito local parecem, cada vez mais, articularem-se e ressoarem o contexto global. A se ter por referência a transição no padrão de regulação social baseado no modelo de produção fordista para a instituição de formas mais flexíveis de regulação, vários autores vão apontar para o papel das instituições internacionais na condução desse processo. No contexto dessa transição, a tomar a educação como importante instrumento de regulação social, é compreensível que houvesse por parte de instituições como a UNESCO e o Banco Mundial um aumento do interesse sobre a temática da educação⁹.

A FLEXIBILIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR PARA AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO: O QUE DIZ O RELATÓRIO FAURE?

No contexto da discussão sobre as mudanças preconizadas para a educação na década de 1970, um importante documento veio a público. Trata-se do Relatório, elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, instituída pela Unesco em 1971, publicado em 1972, sob o título *Aprender a Ser*, também reconhecido como Relatório Faure. Antes de considerar o conteúdo específico do relatório naquilo que se avalia como importante ao tema em questão, faz-se necessário mencionar que o objetivo da comissão instituída pela Unesco consistiu em entre outros realizar o diagnóstico sobre a educação no contexto internacional e estabelecer as diretrizes e estratégias para o seu desenvolvimento no mundo a partir dos anos de 1970. Criada em 1971, a Comissão presidida por Edgard Faure, ex-ministro de Educação da França teve como membros representantes de

9 Não se trata de coincidência que a representação da UNESCO no Brasil tenha iniciado a suas atividades 1972.

diferentes nacionalidades, na sua maioria professores, incluindo um representante da União das Repúblicas socialistas Soviéticas (URSS), um ex-presidente do Banco Interamericano para o Desenvolvimento e o então conselheiro de Educação Internacional da Fundação Ford, dos EUA¹⁰.

Com forte apelo a ideia de educação como *continuum* e com ênfase nas dimensões da vida, o princípio evocado pelo Relatório é o da redistribuição do ensino no tempo e no espaço, com o prolongamento da educação para todas as idades do homem. Nesse sentido, a alusão a uma organização do ensino em séries é substituída pela organização em fases, em ciclos. A utilização do termo ciclos é recorrente e aparece como: ciclo de formação acelerada, ciclo inicial de ensino, ciclos curtos, ciclos longos e ciclos de aperfeiçoamento. Para além da adoção do termo ciclo, o sentido que lhe foi atribuído no Relatório, muito se assemelha ao que tem recebido a denominação de ciclos no contexto atual das formas de organização da escola. “Trata-se de orientar desde a partida e de fase em fase, na verdadeira perspectiva de toda educação” (FAURE et al. 1975, p. 273).

Para tanto, torna-se necessário aos sistemas de ensino “[...] romper com as barreiras artificiais ou obsoletas entre as diferentes ordens, ciclos e níveis de ensino, tal como entre a educação formal e não formal” (Idem, p. 273). Numa clara alusão aos ciclos compreendidos como etapas da escolaridade, o relatório ressalta a necessidade de romper com as distinções rígidas tradicionais e defende a possibilidade de uma “circulação mais livre” por meio da criação de alternativas e formas inovadoras de organização e pro-

10 Objetivando melhor contextualizar o conteúdo do Relatório Faure, Evangelista (1997, p. 202) ressalta que: “[...] a discussão ali registrada sobre a cooperação internacional e a modernização da educação se evidencia como uma expressão da luta econômica e política em âmbito internacional, envolvendo a atitude dos países latino-americanos frente à ameaça de invasão cultural dos EUA [...] Evidencia também os interesses econômico- político-ideológicos inerentes ao intento modernizador” voltado para a educação dos países, então considerados “em desenvolvimento”, como campo de aplicação da tecnologia espacial desenvolvida por aquele país, na década de 1960.

cessos de ensino diferenciados ou de diferentes tipos de escolas. Nesse sentido, afirma não ser o ensino organizado em sequência a única forma concebível.

Essa mobilidade horizontal e vertical é recomendada como forma de possibilitar a continuidade dos estudos, corrigir resultados eventualmente “defeituosos” do primeiro ensino, além de possibilitar “acesso ao ensino superior mesmo sem ter previamente seguido o ensino formal tradicionalmente requerido”. Essa ampla mobilidade deve se assemelhar ao que já ocorre no mundo da produção, “[...] assim como no destino e na origem dos sectores de produção e da colectividade”. Do mesmo modo, o que se pretende ainda, é que, “[...] a legislação da educação e do trabalho seja flexível” (Idem, p. 282). Cabe ressaltar que, se as medidas preconizadas pelo referido documento não ganharam materialidade histórica no Brasil dos anos de 1970, parecem prenhes de sentido no contexto atual, particularmente a partir dos anos de 1990.

Dentre os argumentos apresentados em favor das mudanças para a educação, consta ainda a indicação do delineamento de duas tendências, uma para a *diversificação*, conforme exposto e outra para a *desformalização* das estruturas tradicionais nas instituições educativas. Sob a alegação do reconhecimento da educação como um direito de todo trabalhador, o relatório advoga a reestruturação dos sistemas educativos com vias a facilitar o acesso, a mobilidade e a continuidade do trabalhador no “ciclo educativo” no decorrer da sua vida. Segue-se a recomendação de que as instituições e meios educativos devem multiplicar-se e tornarem-se mais acessíveis oferecendo uma escolha muito mais diversificada. “A educação deve alargar-se às dimensões dum verdadeiro movimento popular”. Nesse sentido, o Relatório argumenta que em razão da grande demanda por educação, formação e instrução – realidade verificada já nos anos 1970 e para os próximos – torna claro que os sistemas institucionalizados não serão capazes de absorvê-la se não passarem por uma reestruturação global. Conforme sugere o documento, trata-se de flexibilizar as estruturas, “desinstitucio-

nalizar”, ou seja, os sistemas deverão ser “[...] desenclausurados interiormente e abertos exteriormente¹¹” (Idem, p. 279).

Conforme se esclarece, o sistema de ensino regulado pela escola, com as suas aulas, horários diários e programas em meses ou anos, constitui-se num sistema dispendioso, é preciso compreender a educação de forma ampliada, ou seja, “estudo e aprendizagem integram-se no trabalho e nos tempos de ócio”. Nesse sentido, a educação deve voltar-se a formação total do homem como um “membro de numerosos grupos sociais” e desse modo, deve ser compreendida como processo do crescimento do ser humano em todas as etapas da vida. Cabe a educação preparar o sujeito para conviver numa sociedade cada vez mais “heterogênea” e não se trata mais de compreender a educação como mediadora do conhecimento, mas como facilitadora de uma socialização mais ampla em que sua função passa a ser despertar no indivíduo o interesse por se informar e o sentimento de pertencer à coletividade. Dessa forma, a reestruturação global do ensino e dos ensinamentos deve ocorrer com:

[...] um ensino elementar e múltiplo, não só para crianças e adolescentes, mas também para adultos que possam dele necessitar, em qualquer idade. Ensino que, dispensando completamente os conhecimentos de base, tenha por fim ensinar a perceber e compreender o mundo; que tenda a despertar, em qualquer idade – sobretudo na criança, para toda a vida –, o gosto por se instruir, por se informar, (...) que vise enfim provocar o sentido de pertencer à colectividade e o da res-

11 O Relatório reconhece nos diferentes países do mundo, a disponibilidade de programas e sistemas de ensino fechados e rígidos a adotarem formas abertas e livres. Nesse sentido, esclarece que: “[...] os sistemas fechados tendem a ser selectivos e competitivos em função de critérios internos, visando determinar quem deve ou não estudar e em que idades. Os sistemas abertos opõem-se às noções de seleção de competição e de obrigação. A escolha dos cursos e das matérias estudadas, quer seja na aula, ou por leitura, ou de qualquer outra maneira, depende principalmente dos interesses pessoais do indivíduo” (p. 279).

ponsabilidade criadora de cada um para consigo próprio e para com os outros. (...) uma educação de circunstância, em função das necessidades momentâneas ou permanentes de cada um, em qualquer época da vida (FAURE et al. (1975), p. 274-275) (grifo nosso).

O ensino elementar, em regra geral deverá ser mais uniformizado que os demais ulteriores, contudo, deve-se contemplar a diversificação dos conteúdos, conforme o ambiente, a realidade e o ritmo de cada um, ou seja, “[...] individualizar em certa medida os métodos e a cadência da aprendizagem” (Idem, 275). A autodidaxia e o uso sistemático da tecnologia educativa são enfatizados como forma de ganhar tempo, melhorar o rendimento interno do sistema, reduzir repetições e desistências¹². Nesse sentido, conforme alude o Relatório, não importam os meios e os métodos, se ensino de tempo integral, ensino a tempo parcial, por correspondência, por recurso direto às fontes de informação, todos deverão ser considerados válidos, só contando nesse processo o resultado final.

A ideia de que é necessário flexibilizar as estruturas, reorganizar o ensino e facilitar o acesso à educação é reposta de diferentes formas ao longo do Relatório e sempre articulada à ideia da diversidade, seja dos indivíduos, das suas demandas, como das formas de educação a serem oferecidas. Nesse sentido, a garantia de acesso a educação é abordada no relatório como livre de qualquer conflito e contradição, ao contrário, acesso a educação é vista como uma questão de liberdade de escolha individual. Sendo esta liberdade considerada verdadeira, na medida em que o indivíduo puder “[...] tomar à sua vontade as vias e as passagens que lhe dão acesso, e isto sem ser entravado por critérios formalizados, mas unicamente em função das suas capacidades e das suas aspirações”

12 Conforme ocorreu na Costa do Marfim, “[...] a utilização progressiva da televisão por um número crescente de alunos teve por conseqüência inovações, tais como a promoção automática dos alunos e a formação de professores melhor qualificados” (FAURE et al, 1975, p. 315).

(Idem, p. 281). Ademais, conforme a argumentação apresentada, a mobilidade só terá sentido, se for dado ao indivíduo, possibilidades de opção suficientemente variadas (Idem, p. 281). A demanda pelo acesso a educação, historicamente condicionado à mobilidade social e a condição de classe, parece ter encontrado sua resolução por meio da mobilidade das formas e flexibilização das estruturas, da desinstitucionalização do ensino. Do mesmo modo, a desigualdade social parece subsumida e subordinada à diversidade social e conseqüentemente à diversidade das demandas e formas de atendê-la.

Quanto ao conhecimento a ser trabalhado na escola, a orientação segue o mesmo princípio, ou seja, romper com a rigidez e com a hierarquia entre os conhecimentos escolares e valorizar a experiência adquirida pela prática ou estudo pessoal. Nesse sentido, o Relatório recomenda a mudança nos critérios relativos aos processos de promoção e de avaliação, bem como, a valorização das “[...] competências reais, das aptidões e motivações, em relação às notas, ao curso e à bagagem escolar” (p. 301). Assim, se afirma a proposta de educação recorrente ou interativa (*recurrent education*) que tende a superar a contradição entre a escola institucionalizada e educação não institucionalizada e a “[...] invalidar a concepção tradicional que pretende que toda a educação seja dada durante os primeiros anos, antes da entrada na *vida activa*” (FAURE et al, 1975, p.301).

Cabe ressaltar que a contraposição às formas tradicionais de organização da escola é uma ideia marcante e recorrente no Relatório. Nessa perspectiva, uma vez mais no contraponto às práticas tradicionais, se afirma a necessidade de que o aluno venha a se constituir no centro de todo o processo educacional. Nesse sentido, o princípio é de que, “[...] cabe ao ensino adaptar-se ao aluno e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas do ensino” (Idem, p. 323). No que se refere ao trabalho do professor, a recomendação é de uma profunda mudança no sentido de deslocar o foco de uma formação do especialista, voltado para a transmissão de conhecimentos programados, para a formação do educador

que terá como “[...] tarefa essencial educar a personalidade e abrir acessos ao mundo futuro” (Idem, p. 323). A proposta de formação deverá adotar o princípio de um ciclo de formação acelerada, seguido de ciclos de aperfeiçoamento e deverá contar ainda, com o trabalho de auxiliares voluntários, a exemplo do que já ocorre nos Estados Unidos com a comunidade prestando serviços à escola.

Para além da formação, o relatório enfatiza a importância da participação dos alunos, professores e pais como garantia de sucesso para qualquer reforma. As vias e meios de organização das estratégias da educação, de acordo com o Relatório, dependem em grande parte: da identificação, do estímulo e da experimentação das inovações; da administração e da gestão dos sistemas educativos; da procura dos meios de financiamento da educação. Considera-se ainda que, a introdução de inovações educativas deve resultar de uma vinculação mais estreita entre a pesquisa e a experimentação, o que deverá ocorrer com a “[...] criação de centros nacionais de desenvolvimento da educação ou de outros organismos semelhantes, encarregados de realizar uma sequência contínua de inovações educativas, no espírito duma ‘reforma perpétua’ da educação” (Idem, p. 332).

Grande ênfase é dada ainda, aos aspectos administrativos e relacionados à gestão da reforma preconizada. Nesse sentido, sob a alegação de que nenhuma reforma pode resultar de iniciativas dispersas, a orientação é para uma administração centralizada, de forma a que as mudanças se propaguem do centro “pouco a pouco, por ondas sucessivas” até influenciar o conjunto das redes do sistema. No que se referem a possíveis resistências, as estratégias previstas são de “[...] atrair confluências de modo a atingir uma massa crítica, que por sua vez, precipitará mudanças fundamentais no conjunto do sistema” (Idem, p. 333). A enfática orientação para uma administração centralizada vem acompanhada de outra, aparentemente contraditória, no sentido de “[...] descentralizar as decisões, as responsabilidades e os meios, numa ampla participação dos interessados em todos os níveis e em todos os domínios da

ação educativa” (Idem, p. 333). Quanto ao financiamento, a recomendação é para que os países alcancem três objetivos: aumentar as despesas, diversificar os recursos, reduzir os custos unitários. Enfim, conforme a conclusão apresentada, “[...] em poucas palavras: teoria e prática, estruturas e métodos, gestão e organização – a necessária reforma da educação impõe repensar tudo, num mesmo espírito” (Idem, p. 334–335).

Assim, ainda que não se trate de uma aplicação uniforme para todos os países, o conjunto de recomendações constantes do relatório deve ser assumido conforme a ordem de prioridade estabelecida por cada um, mas visa atender fundamentalmente os países em vias de desenvolvimento. Contudo, a orientação geral do desenvolvimento da educação do futuro deverá seguir as aspirações expostas pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação no referido Relatório conforme sintetizadas:

Em resumo, eis os elementos essenciais das reformas e das transformações susceptíveis de se iniciarem no princípio dos anos setenta: Ultrapassar a concepção duma educação limitada no tempo (idade escolar) e fechada no espaço (estabelecimentos escolares). Considerar o ensino escolar não como fim, mas como o componente fundamental do acto educativo total, nas suas dimensões escolares e não escolares. Desformalizar uma parte das atividades educativas substituindo-as por modelos flexíveis e diversificados. Evitar um prolongamento excessivo da escolaridade obrigatória, que exceda as possibilidades de certos países, sendo o encurtamento da duração média dos estudos iniciais recompensado pela extensão da formação contínua. Resumindo, conceber a educação como um *continuum* existencial, cuja duração se confunda com a duração da própria vida. Transformar os sistemas educativos ‘fechados’ em sistemas ‘abertos’. Eliminar gradualmente as distinções rígidas entre ensino primário, secundário e pós-secundário. Arranjar encurtamentos

e pontes entre os caminhos do ensino. [...] Individualizar e personalizar tanto quanto possível a educação. Preparar a autodidaxia. Acelerar os processos da instrução e aprendizagem onde for esse o interesse comum dos educandos e da colectividade. Acelerar a inserção de novas técnicas de reprodução e de comunicação, eminentemente propícias à maior parte das inovações desejadas, e utilizar a tecnologia na medida em que ela pode, sem ocasionar encargos excessivos de equipamento, tornar produtivos os métodos pedagógicos e contribuir para democratizar a acção educativa. Democratizar a gestão da educação. Assegurar uma larga participação do público em todas as decisões de interesse para a educação. (FAURE et al, 1975, p. 342).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar ciência das recomendações apresentadas pelo Relatório Faure (1975) implica primeiramente o reconhecimento dessas recomendações no conjunto das reformas instauradas em resposta às políticas neoliberais e a uma nova regulação das políticas educacionais em curso, fundamentalmente a partir dos anos de 1990. Nesse contexto, é possível, identificar que os pressupostos, fundamentos e justificativas das propostas de organização da gestão, dos currículos, dos métodos e dos processos avaliativos da escola, apresentam-se em consonância com as recomendações que, mais do que reorganizar escolas, propõem mudanças nos sentidos e finalidades da educação para os anos pós-1970.

Não obstante, trata-se de reconhecer que, mesmo com décadas de atraso, as mudanças propostas para a educação nos anos 1970 teve a sua materialização no Brasil a partir dos anos de 1990, por sua vez, expressas numa certa convergência no contexto das reformas. Tal convergência ganha materialidade e amplia-se, sobremaneira, na medida em que para além da legislação, dos pro-

gramas e documentos oficiais, dos discursos e das proposições, atualiza-se e faz ressoar recomendações que foram postas há décadas. Nesse sentido, mais do que a convergência de princípios e pressupostos, chama à atenção a atualidade e o nível de detalhamento das mudanças propostas pelo Relatório Faure, principalmente se comparado aos mais recentes relatórios divulgados pela Unesco, cuja ênfase maior refere-se aos aspectos mais gerais e ao alcance de metas quantitativas. Não obstante, cabe questionar sobre o significado desse consenso e da convergência de discursos e proposições no campo educacional, tradicionalmente demarcado por claras disputas. E mais, cabe questionar que relações se estabelecem entre um organismo internacional como a Unesco¹³, os órgãos oficiais formuladores das políticas, dentre esses os representantes do governo federal e as secretarias estaduais e municipais.

A contraposição a escola tradicional, a proposição de desformalizar, desinstitucionalizar e quebrar todas as barreiras para garantir a ampliação do acesso à escola a qualquer tempo, o deslocamento

13 Conforme consta do seu histórico, “[...] a representação da UNESCO no Brasil, em Brasília, iniciou suas atividades em 1972. A partir de 1992, suas ações adquiriram um novo impulso, motivadas inicialmente pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Representação, percebendo a importância desse compromisso na política educacional do país, iniciou entendimentos com o Ministério da Educação com vistas a um diálogo permanente de como poderia contribuir a UNESCO na concretização dos ideais de Jomtien. Em 1993, com base no Acordo Geral de 1981 (Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO), foi assinado o primeiro plano de trabalho com o MEC, como mecanismo auxiliar à decisão do Governo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. Aos poucos, as atividades da Representação foram se ampliando para outras áreas, multiplicando-se as articulações e convênios de cooperação técnica, tanto com governo quanto com entidades da sociedade civil. A partir de 1995, novas projeções foram feitas com vistas à consolidação definitiva da UNESCO no Brasil. Sob esse aspecto, destaca-se a doação em 1997, pelo Governo do Distrito Federal, de um terreno de 1.000m², localizado em espaço nobre da Capital Federal, destinada à futura sede da Organização. Hoje, as atividades da UNESCO no Brasil situam-se predominantemente nos setores da Educação, Cultura, Ciência, Tecnologia, Comunicação, Informática, Meio Ambiente, Direitos Humanos e Gestão Social. Em todos esses setores, a UNESCO tem procurado moldar uma atuação

dos conteúdos de base em favor de uma formação generalizada em preparo para a convivência “grupos sociais diversos”, a concepção de educação como um *continuum* em conformidade com as fases da vida, são indicativos, dentre outros que sugerem uma clara aproximação com as proposições de organização dos tempos e espaços da escola em ciclos e não mais em séries. Conforme já referido, parte-se do suposto de que se encontra em curso mudanças significativas na educação, sobretudo a escolar, no contexto das reformas forjadas a partir da década de 1990 em resposta a um novo padrão de regulação social concernente as atuais formas de acumulação capitalista. Cabe, entretanto no contexto específico de cada país e dos seus sistemas de ensino, analisar o que se configura como realidade ou retórica nesse processo.

Ademais, a intensificada crítica a escola tradicional é recorrente e proporcional a ênfase dada à flexibilização das estruturas e dos processos de organização da escola. Entretanto, ainda que haja concordância e legitimidade quanto à necessidade de mudanças na escola tradicional, que durante décadas foi privilégio de classe, cabe questionar, a despeito disso, o que esta escola guarda de tão nocivo a ponto de mobilizar de forma consensual, diferentes forças, no contexto nacional e internacional, na luta em defesa da sua extinção. Estas são questões cujas respostas extrapolam os limites desse trabalho. Contudo, caberia investigar se a rigidez tão com-

tendo por referência as convenções e compromissos internacionais firmados pelos Estados membros em diversos eventos e conferências de Cúpula. A articulação permanente com os poderes constituídos destaca-se como condição fundamental para a viabilização da cooperação técnica que favoreça a consecução dos objetivos de desenvolvimento humano inerentes a esses compromissos. A atuação da UNESCO no Brasil ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica firmados com o Governo. Eles têm sempre o objetivo de auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados membros. A atuação da UNESCO ocorre também com instâncias da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano. Segue uma descrição sucinta do tipo de cooperação que está em curso nas diversas áreas, seus resultados e perspectivas”. (www.direitoshumanos.usp.br/.../UNESCO.../unesco-brasil.html).

batida na forma de organização seriada, não diz respeito também à “tradicional crítica” que essa mesma escola foi capaz de elaborar acerca da estrutura de classes que sustenta a exploração capitalista em curso no mundo. Cumpre saber se não estaria no rigor da crítica a estrutura maior a ser combatida, flexibilizada e por que não dizer, eliminada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

CORAGGIO, J. L. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Prospectiva, v. 1).

CURY, C. R. J. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p. 147-174.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrado a existência de uma “cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

EVANGELISTA, E. G. S. *Educação e mundialização*. Goiânia: UFG, 1997.

- FAURE, Edgar et al. *Aprender a ser. La educación del futuro*. 2 ed. Madrid: UNESCO/Alianza Editorial, 1975.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.
- IANNI, O. *A sociedade global*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política, gestão e financiamento da educação e as novas formas de regulação. *Revista Teoria e Prática na Educação*, Maringá (PR), v. 7, n. 3, p. 359-365,
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SALAMA, P.; VALIER, J. *Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel, 1997.
- SPOSATI, A. Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD, 7., Lisboa, 2002. *Anais...* Lisboa: CLAD, 2002. p. 8-11.
- UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEPÇÕES E PROPÓSITOS

Adriana Rocha Vilela Arantes¹

JUSTIFICATIVA

O objetivo deste estudo é analisar as concepções de políticas públicas como processo decisório governamental para defender os interesses públicos. Deste modo procuraremos responder o que é política? Como são definidas as políticas públicas? De que maneira as políticas públicas permeiam a sociedade? O que é Estado? Qual o papel do governo? Segundo Azevedo (2001) no início dos anos 80, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ganhar uma centralidade no Brasil, possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito da temática, campo este vinculado, sobretudo, à ciência Política e Sociologia. De acordo com Dias e Matos (2012) as políticas públicas são definidas de várias formas, deve ser levado em consideração que tanto a política como as políticas públicas estão relacionadas com o poder social. Discutir políticas públicas é importante para entender a maneira pela qual elas atingem a vida cotidiana, o que pode ser feito para melhor formatá-las e quais possibilidades de se aprimorar na sua fiscalização.

1 Docente do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás, Faculdade Católica de Anápolis.

Metodologia utilizada será realizada a partir de uma visão dialética, assumida por Konder (1981), como o modo de compreendermos o movimento do real, a dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário e que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma seqüência de afirmação e superação. Para fundamentar teoricamente este trabalho os autores serão DIAS E MATOS (2012); SOUSA (2006); SECCHI (2013), AZEVEDO (2001); KONDER (1981) entre outros. O texto apresenta primeiramente a(s) concepção (ões) de política. Depois procura definir as Políticas públicas. Compreender de que maneira as políticas públicas permeiam a sociedade. Reconhecer o que é Estado. Compreender o papel do governo.

O objetivo deste estudo é analisar as concepções de políticas públicas como processo decisório governamental para defender os interesses públicos. Deste modo procuraremos responder o que é política? Como são definidas as políticas públicas? De que maneira as políticas públicas permeiam a sociedade? O que é Estado? Qual o papel do governo?

De acordo com Dias e Matos (2012) as políticas públicas são definidas de várias formas, deve ser levado em consideração que tanto a política como as políticas públicas estão relacionadas com o poder social.

Segundo Azevedo (2001) no início dos anos 80, os estudos sobre as políticas públicas passaram a ganhar uma centralidade no Brasil, possibilitando a afirmação de um campo investigativo a respeito da temática, campo este vinculado, sobretudo, à ciência Política e Sociologia.

O entendimento de política pública é, portanto, inserida, embora não exclusivamente, no conjunto das ordenações e intervenções do Estado demarcou desde o início a perspectiva deste trabalho.

Discutir políticas públicas é importante para entender a maneira pela qual elas atingem a vida cotidiana, o que pode ser

feito para melhor formatá-las e quais possibilidades de se aprimorar na sua fiscalização.

A análise desse trabalho será realizado a partir de uma visão dialética, assumida por Konder (1981), como o modo de compreendermos o movimento do real, a dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário e que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma seqüência de afirmação e superação.

O texto apresenta primeiramente A(s) concepção (ões) de política. Depois procura definir as Políticas públicas. Compreender de que maneira as políticas públicas permeiam a sociedade. Reconhecer o que é Estado. Compreender o papel do governo.

OBJETIVOS

Analisar as concepções de políticas públicas como processo decisório governamental para defender os interesses públicos;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir a(s) concepção (ões) de política; Definir Políticas públicas;
- Compreender de que maneira as políticas públicas permeiam a sociedade; Reconhecer o que é Estado;
- Compreender o papel do governo.

METODOLOGIA

A metodologia desse trabalho foi de caráter qualitativo na perspectiva de Lüdke e André (1986), por entender que, ao se orientar pelo enfoque qualitativo, o pesquisador, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo.

Pode-se definir segundo Gil (2002) pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

O levantamento documental e bibliográfico é subsídio fundamental para a análise de conteúdos que possibilitem uma melhor explicação do texto escrito e do seu discurso ideológico (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2001, p.55).

.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. [...] A pesquisa bibliografia também é indispensável nos estudos históricos. E em muitas situações, não há outra maneira de conhecer fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p.45).

Segundo Marconi e Lakatos (1999), pesquisas teóricas são realizadas levando em conta o material já tornado público em relação ao estudo, desde publicações avulsas, boletins jornais, revistas livros, teses, monografias, material cartográfico. Além disso, existem as Bibliotecas virtuais. Este tipo de pesquisa tem por finalidade colocar em contato direto o pesquisador com tudo que foi escrito sobre o tema, onde poderá selecionar o material mais adequado a ser utilizado.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Barroso (2005) afirma que a problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação.

Para Secchi (2013) nas últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Vários fatores contribuíram para a maior visibilidade desta área.

O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. É o caso, por exemplo: da descentralização; da autonomia das escolas; da livre escolha da escola pelos pais; do reforço de

procedimentos de avaliação e prestação de contas; da diversificação da oferta escolar (cada “público” sua escola); da contratualização da gestão escolar e da prestação de determinados serviços; etc governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SECCHI,2013,p.3) .

De acordo com o autor a partir dessas políticas, o desenho e a execução de políticas públicas, tanto as econômicas como as sociais, ganharam maior visibilidade.

No entanto o desenho das políticas públicas e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública.

Para melhor compreensão definiremos alguns conceitos importantes para continuar essa discussão. Primeiramente vamos discutir a concepção de política a partir de vários autores.

CONCEPÇÃO DE POLÍTICA

Segundo Sousa (2006) alguns países encontram dificuldades na distinção de alguns termos essenciais das ciências políticas Na língua portuguesa, o termo política pode assumir duas conotações principais: *potics* e *policy*.

Na concepção de Bobbio (2002 *apud* Sousa 2006), *politcs* é atividade humana ligada a obtenção e manutenção dos recursos necessários para os exercício do poder sobre o homem.

Para Dias e Matos (2012) o termo política refere-se ao conjunto de interações que definem múltiplas estratégias entre atores para melhorar seu rendimento e alcançar certos objetivos. Refere-se a política entendida como a construção do consenso e luta pelo poder.

Para Sousa (2006) o segundo sentido da palavra política é expresso pelo termo policy em inglês. Para ele essa é a mais concreta e a que tem a relação com as orientações para a decisão e ação.

O termo policy é entendido também por Dias e Matos (2012) como ação do governo. Constitui atividade social que se propões assegura, por meio da coerção física baseada no direito, a segurança externa e a solidariedade interna de um território específico, garantindo a ordem e providenciando ações que visam atender às necessidades das sociedades.

Dias e Matos (2012) no que diz respeito ao termo “política”, a definição clássica foi herdada dos antigos gregos, no século 4 a.C, através da obra de Aristóteles Política. O conceito de política é derivado do adjetivo originado de polis (politikos), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social. O autor indica outro modo, o conceito de política “é habitualmente empregado para indicar atividade ou conjunto de atividades que tem de algum modo, como termo de referência, a polis, isto é, o Estado.

A política quando associada à ação do governo, “como a atividade através da qual são conciliados os diferentes interesses, dentro de uma participação no poder, proporcional à sua importância para o bem-estar e a sobrevivência de toda a comunidade” DIAS e MATOS, 2012, p.3). Assim, deve ser entendida como uma forma de governar sociedades divididas, sem o uso indevido da violência.

POLÍTICAS PÚBLICAS

A expressão “política pública” engloba vários ramos do pensamento humano, sendo interdisciplinar, pois sua descrição e

definição abrangem diversas áreas do conhecimento como Ciências sociais Aplicadas, a Ciência Política, a Economia e a Ciência da Administração Pública, tendo como objetivo o estudo do problema central, ou seja, o processo decisório governamental (Dias e Matos, 2012).

As políticas públicas são o resultado da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados, por isso, envolvem mais de uma decisão política.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública.

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.² A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (SOUSA, 2006, p.23).

De acordo com Sousa (2006) pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem

seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Quando se enfoca as políticas públicas em um plano mais geral, e portanto, mais abstrato isto significa ter presente estruturas de poder e dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que tem o Estado o locus da sua condensação, como sugeriu (P OULANTZAS *apud* AZEVEDO, 2001. p.5).

Azevedo (2001) afirma que em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.

De acordo com Azevedo(2001) outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

Uma política pública implica o estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à solução de problemas públicos e ou à obtenção de maiores níveis de bem-estar social. Resultam de processo de decisão surgido no seio do governo com participação da sociedade civil, onde são estabelecidos os meios, agentes e fins das ações a serem realizadas para que atinjam os objetivos estabelecidos afirmam, Dias e Matos (2012).

Dentro do campo específico da política pública, a autora Celina Sousa (2006) cita alguns modelos explicativos que foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos. Muitos foram os modelos desenvolvidos os principais tipos da políticas públicas.

Theodor Lowi (1964; 1972) desenvolveu a talvez mais conhecida tipologia sobre política pública, elaborada através de uma máxima: a política pública faz a política. Com essa máxima Lowi quis

dizer que cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas. Para Lowi, a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente (SOUSA, 2006, p 28).

É possível perceber que as políticas públicas podem ser distributivas, regulatórias, redistributivas, constitutivas.

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais (SOUSA, 2006, P.36):

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais,

já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

Sousa (2006) afirma que as políticas públicas, após desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando, então, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação e à análise dos pesquisadores.

As análises sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre que espaço cabe aos governos na sua definição e implementação.

Segundo os autores o Estado é sujeito pelo fato de pertencer à esfera da política, com atos como o de comandar ou proibir algo, ou exercício do domínio exclusivo sobre um determinado território, o de legislar com normas válidas que se impõem a todos, o de extrair e distribuir recursos de um setor para outra sociedade e assim por diante. O Estado é objeto de ação quando partem da sociedade civil iniciativas que visam influenciar de alguma forma a ação do Estado.

O ESTADO

Segundo Dias e Matos(2012) o Estado é um fenômeno político que, tal qual é conhecido hoje, surge no século XVI quando consolida o poder real que se impõe sobre outros poderes, como nobreza, os parlamentos, as cidades livre e a igreja. Primeiramente, o Estado Moderno surge em sua forma absolutista, onde o rei é o soberano absoluto; no final do século XVIII, com a Revolução francesa de 1789, surge o estado-nação que se consolida no século XIX e onde o povo é o soberano. Este Estado-nação mantém até

os dias atuais e é a formação reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Quando utilizamos a palavra “Estado” estamos nos referindo a totalidade da sociedade política, ou seja, o conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre determinado território afirmam Dias e Matos (2012).

Para os autores o Estado está presente em toda parte, “o lugar que ele ocupa em nossa vida cotidiana é tamanha que não poderia ser retirado dela sem que ao mesmo tempo, ficassem comprometidas nossas possibilidades de viver, sua autoridade se faz sentir sob diversas formas.

Os princípios fundamentais do Estado Brasileiro estão previstos na Constituição Federal de 1988, no título I, que trata dos princípios fundamentais (art. 1^oa 4^o) e o título II, que versa sobre os direitos e garantias fundamentais (art. 5^o). Antes, porém, de discutir cada princípio separadamente é necessário tecer algumas considerações o que seja Estado (democrático) de Direito foram citados por Sousa (2010).

No final do século XIX e início do século XX, demais transformações mundiais corroboraram com o pensamento de um Estado de Direito que observasse os aspectos sociais. Neste período a própria sociedade e o Estado são responsáveis pela hipossuficiência do indivíduo Atualmente chamado de Estado Democrático de Direito.

Para Sousa (2006) o Estado nada mais é do que uma criação lingüística de origem alemã e francesa, apesar das divergências existentes entre um local e outro, entendo que surgiram nos dois locais, em razão de dadas circunstâncias ocorridas em cada país e em toda a Europa. Por isso, tal instituto surge no cenário mundial, por um anseio de existência de um Estado liberal em função do Estado absolutista vivido nesta época.

O Estado é considerado um dos principais fundamentos da República Federativa do Brasil, porque é um organismo estruturado de forma politicamente organizado, cujo poder emana

do povo, que os exerce direta (por meio de seus representantes) ou indiretamente, mediante sufrágio universal pelo voto direto e secreto (art. 1º, § único e 14, da CF).

O Estado possui acesso a um número limitado de recursos que devem ser utilizados para atender s um número significativo de demandas da sociedade. O Estado é...

... responsável pela ordem, pela justiça e pelo bem comum da sociedade. Para tanto deve legislar (criar e manter em dia uma ordem jurídica eficaz); administrar (prover através de diversos mecanismos legais e executando os serviços públicos, as necessidades da comunidade) e julgar (resolver pacificamente de acordo com a lei, os conflitos e interesses que possam surgir e decidir qual é a norma aplicável em caso de dúvida) (DIAS E MATOS, 2012, p. 7).

Assim, para desempenhar suas funções essenciais, o Estado precisa definir bem suas prioridades e assegurar a implementação efetiva das políticas públicas.

O PAPEL DOS GOVERNOS

De acordo com Pena (2017) entende-se por Estado a unidade administrativa de um território. Não existe Estado sem território. O Estado é formado pelo conjunto de instituições públicas que representam, organizam e atendem (ao menos em tese) os anseios da população que habita o seu território. Entre essas instituições, podemos citar o governo, as escolas, as prisões, os hospitais públicos, o exército, dentre outras.

Dessa forma, o governo seria apenas uma das instituições que compõem o Estado, com a função de administrá-lo. Os governos são transitórios e apresentam diferentes formas, que variam de um lugar para outro, enquanto os Estados são permanentes (ao menos enquanto durar o atual sistema capitalista), Pena (2017).

Debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas. Segundo Dias e Matos (2012) o governo é o principal gestor dos recursos e que garante a ordem e a segurança providas pelo Estado. O governo é obrigado a tender e resolver problemas e levar adiante o processo de planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas que sejam necessárias ao cumprimento de modo coordenado e permanente dessa função que lhe delegou a sociedade).

É importante compreender que o conceito de políticas públicas inclui tanto temas de governo, como do Estado. As políticas públicas geralmente são realizadas pelo governo.

Segundo Dias e Matos (2012) as políticas públicas são resultado da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso envolvem mais de uma decisão política. Os governos tem por objetivo garantir que sejam atingidos os fins para os quais foi criado o Estado.

Os autores acima citados consideram que uma política pública pode ser considerada um programa de ação de um governo, que pode ser executada pelos próprios órgãos governamentais ou por organizações do terceiro setor (ONGs, OSCIPs, fundações, etc) investidas de poder público e legitimidade governamental pelo estabelecimento de parcerias com o Estado (como , por exemplo, a agências de desenvolvimento).

RESULTADOS

Com a complexidade das sociedades modernas, que incluem uma maior diversidade de demandas da sociedade com o estado, torna-se necessário compreendermos as políticas públicas pra que possamos melhor intervir na realidade social .

Espera-se com este texto fazer com que as pessoas compreendam melhor sobre o que é política e suas várias concepções. O que são políticas públicas, como funcionam, tipologias. O papel

do Estado, sua função. Sua concretização por meio da ação dos governos. E como sociedade civil poderemos ter uma participação na aprovação, seleção e avaliação das políticas públicas como preocupação do bem comum.

E no âmbito dos governos locais com o conhecimento da sociedade civil possa surgir políticas públicas com mais rapidez a necessidade política da comunidade devido a maior proximidade do poder político.

E para finalizar que haja mudança de atitude na sociedade na abordagem ou concepção de políticas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, 2005.

BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 3ª edição, SP. Corte, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigações qualitativas em educação. In: *Investigação qualitativa em educação; uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

DIAS R.; MATOS, F. *O conceito de política pública*. DIAS R.; MATOS, F. *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-21.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

SECCHI, L. *Introdução as políticas públicas*. in: SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos*, 2 ed. São Paulo: Cengage Learning. 2013, p.1-15.

SOUZA, Celina *POLÍTICAS PÚBLICAS: uma revisão da literatura*. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº16, jul./dez. 2006, p.20-45.

_____.KONDER, Leandro. O que é dialética .2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LUDKE, Menga; ANDRE Marli. Pesquisa em educação: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina Eva de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa.40.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PENA, Rodolfo F.Alves. “Estado, Nação e Governo”; *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/estado-nacao-governo.htm>>. Acesso em 03 de setembro de 2017.

MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS

Thais Tolentino Santos Souza¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar a experiência desenvolvida durante uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar marcas da oralidade presentes em textos narrativos produzidos por alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aparecida de Goiânia. Partimos do princípio de que fala e escrita são duas formas de realização da língua, com diferentes características, que se relacionam continuamente e não são responsáveis por domínios dicotômicos. A pesquisa foi realizada em três etapas, a primeira na qual os alunos da turma acompanhada produziram um texto narrativo que foi analisado, em relação às marcas de oralidade apresentadas, segundo autores como Marcuschi (2002), Marcuschi e Dionísio (2005), Koch e Elias (2010), Simões (2006), entre outros. Em seguida, realizamos uma sequência didática, composta por 10 atividades, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e por fim, foi produzido um segundo diagnóstico, que foi comparado ao primeiro, em relação aos mesmos aspectos

1 Mestre em Ensino na Educação Básica CEPAE/UFG e professora da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia - thaistolentino_ss@hotmail.com

apresentados inicialmente. Observamos que as marcas de oralidade estavam presentes tanto em ambos os textos, como esperado para alunos em processo de aquisição da língua portuguesa, contudo constatamos também que é possível proporcionar aos alunos atividades didáticas voltadas para os aspectos relacionados à influência da oralidade na escrita. É importante considerar que eles estão em processo de aquisição da escrita e, conforme Braggio (1992), apoiam-se nos conhecimentos que já possuem, da fala, para construir suas concepções de escrita, então essas marcas são esperadas para essa fase e tendem a diminuir na medida em que a criança adquire experiência e propriedade na produção de textos.

O tema da presente pesquisa é a ocorrência de marcas da oralidade em textos escritos produzidos por alunos em processo de aquisição da escrita. O interesse por ele surgiu a partir da minha atuação, como professora pedagoga, em uma turma de 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Aparecida de Goiânia. Nessa oportunidade percebi a influência da oralidade nas produções textuais escritas dos alunos.

Embora existam trabalhos, como o de Braggio (1992), que ressaltam a interferência da oralidade na escrita das crianças, atribuindo certa naturalidade a esse apoio, percebi a necessidade de estudar melhor tal efeito, e também como poderia atuar nas dificuldades apresentadas pelos alunos, em seus textos, que poderiam ser relacionadas à influência da oralidade.

Ao se enfatizar o estudo da influência da oralidade na escrita durante os primeiros anos de escolarização, pretende-se contribuir para que os alunos possam compreender as diferenças, similaridades e influências entre elas. Nesse caso específico, as crianças estão nos primeiros anos de escolarização e é de se esperar, portanto a influência da fala sobre a escrita. O professor deve estar atento a isso e propor atividades que favoreçam uma produção textual, pois é nela que essas influências e relações serão observadas e estudadas. Além disso, espera-se que a imersão em exercícios de leitura e escrita dos mais diversos tipos de textos,

como apresentados na sequência didática, possa contribuir para que os alunos percebam as peculiaridades do uso de cada uma em diferentes situações, bem como dar-lhes consciência de que a produção do texto escrito difere do falado, não somente pelas características inerentes a cada um, mas também pelo contexto de produção e compreensão. Compreendemos que o esforço do professor, nesse sentido, pode ajudar os alunos no processo de aprendizagem da língua portuguesa aproximando-os das questões que norteiam seu funcionamento, suas variações e possibilidades. Embora essa dissertação tenha privilegiado a temática da influência da oralidade na escrita, em alguns momentos salientando a norma padrão da língua, não defendemos que a escola deva centrar o ensino da língua somente nesse aspecto, mas considerar que os alunos estão em um processo de aprendizagem e há outros aspectos da língua que devem ser observados, dentre eles, as interferências da oralidade.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 4º ano da primeira fase do ensino fundamental de uma escola municipal de Aparecida de Goiânia, turma na qual fui professora regente. A escola é organizada em séries e essa é a penúltima série da primeira fase do ensino fundamental, ou seja, os alunos já tiveram, no mínimo, 3 anos completos de escolarização (primeiro, segundo e terceiro ano).

A investigação foi composta, basicamente, por quatro fases: a primeira fase foi o levantamento bibliográfico. A segunda, a realização de uma produção textual escrita de uma narrativa conhecida pelos alunos, analisada principalmente para verificar os marcadores da oralidade que mais se repetiam para compor um diagnóstico. A terceira fase, a elaboração e aplicação de uma sequência didática, a partir dos dados obtidos no diagnóstico, que estão apresentadas aqui como uma sugestão de sequência didática. E, por fim, a construção de uma segunda produção textual, para ser analisada e comparada à primeira.

Nesse processo, buscamos compreender, por exemplo, se os alunos compreendiam que a produção do texto escrito na escola é

diferente, por exemplo, de uma conversa espontânea e se essa compreensão poderia ajudá-los a produzir textos mais próximos do universo da escrita. Assim, foi proposta a escrita de uma narrativa que os alunos já conheciam e tinham mais disposição para realizar a proposta. As atividades didáticas foram organizadas de acordo com os dados obtidos no primeiro diagnóstico, pois também buscamos analisar se é possível que o professor, trabalhando a relação entre oralidade e escrita e as marcas de oralidade apresentadas nos textos dos alunos, poderia favorecer a produção de textos escritos. Ao final da sequência didática, solicitamos que os alunos elaborassem uma produção escrita de uma narrativa para ser comparada àquela utilizada na composição do diagnóstico.

As relações entre oralidade e escrita, segundo Marcuschi e Dionísio (2005), refletem o dinamismo da língua e não são óbvias nem constantes. Esses autores analisam essa relação com base no funcionamento da língua. Essa é a concepção que pauta esta pesquisa:

Todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantêm alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro, o que nega ser a língua uma atividade individual. (MARCUSCHI, DIONÍSIO, 2005, p. 25).

Compreendendo a língua como atividade social e interativa e fala e escrita como duas formas possíveis para sua realização, percebe-se que a diferença entre ambas vai além do meio de manifestação de cada um (sonoro ou gráfico).

Neves (2012) realizou uma análise acerca de estratégias discursivas utilizadas na oralidade e na escrita e reflete sobre as relações entre elas. Para ela, é difícil a distinção, a partir das estruturas básicas da língua, entre as duas modalidades, portanto, a distinção é feita em aspectos específicos (interação, produção, condições de

uso, interesses e propósitos e mesmo ao nível do sistema linguístico), por isso elas podem ser metodologicamente comparadas. Algumas características que podem marcar a relação entre oralidade e escrita são: 1) presença e ausência do interlocutor; 2) recursos vocais; 3) recursos gestuais e posturais da fala; 4) realização sequencial em tempo real da fala; 5) recepção posterior da escrita; 6) planejamento simultâneo à produção e planejamento prévio, entre outros aspectos. Para essa autora, a fala apresenta maior ênfase naquilo que se quer comunicar, enquanto na escrita parece ter maior peso a forma, “como” se quer dizer. Porém, Neves (2012) reflete sobre a importância de relativizar a diferenças, uma vez que essas características podem se aplicar a ambos os tipos de texto.

Koch e Elias (2014) apontam diversas marcas da oralidade que podem comparecer na escrita, tais como: referência a elementos exteriores ao texto, sem necessariamente citá-los; uso ambíguo dos pronomes ele ou ela para referir-se a elementos anteriores; repetição de elementos que poderiam se eliminados ou como estratégia de ênfase de algum aspecto do texto; uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala (e, aí, daí, etc.); justaposição de enunciados sem qualquer marca explícita; utilização do discurso direto, citando falas e diálogos sem os sinais característicos; segmentação gráfica não convencional de palavras. Simões (2006) propôs um estudo da relação fala/escrita em uma perspectiva fonológica, na qual analisou produções textuais de alunos do segundo ano do ensino fundamental. Nessa análise, a autora encontrou fatos que ilustram essa relação, relacionados à escrita fonética (quando o aluno tenta reproduzir na escrita sua fala, por exemplo, ispaço – espaço); da identificação do fonema (quando o aluno escreve espaso – espaço, ele identifica determinado fonema e busca representá-lo graficamente) e da instabilidade gráfica (por exemplo, tera – rrápido – socoro, que ocorrem principalmente quando o aluno não tem familiaridade com a forma gráfica escrita e busca apoio na fala).

Franchi (2012) apresenta uma análise dos desvios ortográficos presentes em textos de crianças do ensino fundamental. Para a autora, há os que decorrem das diferenças entre fala e escrita, que tem caráter puramente fonético, em que as crianças tendem a escrever exatamente como falam (por exemplo, as palavras *tamein* – também, *muinto* – muito, *esperano* – esperando) e os que decorrem de aspectos convencionais do sistema gráfico, nos quais a criança precisa escrever palavras que não conhece exatamente a escrita, e vai “experimentando” formas gráficas, (como *blusa* – blusa, *caxorro* – cachorro). Nesse caso, segundo a autora, não se trata de um erro, mas da criança mantendo a hipótese de que a escrita é a representação da fala e é necessário, então, o aprendizado da modalidade de escrita a ser utilizada na escola.

Capistrano (2007) referindo-se às segmentações não convencionais produzidas pelas crianças na aquisição da escrita divide-as entre segmentações não convencionais ligadas aos aspectos prosódicos de enunciados falados, em que as crianças tomam a escrita como representação da fala, e aquelas ligadas às próprias concepções que as crianças apresentam do sistema de escrita.

De forma geral, no desenvolvimento do trabalho, percebeu-se que os alunos precisam de um trabalho mais sistemático de produção textual, e mesmo de exploração dos elementos de textualidade dos vários gêneros textuais, pois observamos, por exemplo, que os alunos têm dificuldade em redigir seus textos com mais clareza, coerência e coesão. Nesse sentido, a proposta dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi importante, pois possibilitou que trabalhássemos diretamente as dificuldades observadas nos textos dos próprios alunos. Consideramos os textos produzidos como ricos produtos para a análise em diferentes níveis, porém, buscamos aqui, refletir sobre as peculiaridades apresentadas em relação à influência da oralidade e em diferentes situações para explorá-las.

Também notamos que grande parte das dificuldades apresentadas nos textos partem do próprio funcionamento da língua,

no fato de que o aluno se apoia na fala quando não possui os conhecimentos necessários da escrita. Esse apoio não deve ser interpretado como erro (suposição inicial desse trabalho e que também aparece em alguns estudos), pois como afirmam Bagno e Rangel (2005), pode existir um modelo de “língua certa”, mas é necessário tratar os fenômenos linguísticos para mostrar que a língua está em constante mudança, assim como as noções de certo e errado. Durante toda a análise realizada foi necessário dirigir a atenção para realmente perceber essas influências como um efeito das possibilidades do próprio funcionamento linguístico.

Partimos do princípio de que atividades pedagógicas devem ter como objetivo inserir e desenvolver o aluno no processo de leitura e escrita de maneiras variadas, ora produzindo e lendo os mais diferentes gêneros ora analisando e discutindo, por meio de exercícios específicos aspectos linguísticos. As atividades desenvolvidas na sequência didática proposta baseadas, por exemplo, na reflexão sobre a diferença na construção do texto escrito e falado, assim como no uso de conectivos e marcadores de sequência temporal contribuíram na produção de textos dos alunos. Buscamos enfatizar os aspectos observados no primeiro diagnóstico, pois entendemos, assim como Marcuschi (2002) que os estudos sobre oralidade, escrita e seus gêneros textuais devem contemplar características funcionais, organizacionais, peculiaridades linguísticas. Assim, as atividades tinham como objetivo trabalhar as peculiaridades de diversas ordens que emergiram dos próprios textos, para isso, foram necessárias diferentes metodologias, que abordassem desde o planejamento do texto até aspectos estruturais. Porém, todos os aspectos observados no primeiro diagnóstico e trabalhados na sequência didática apareceram também no segundo texto. Foi observado que, de modo geral, os textos tinham menos marcas de oralidade, mas elas continuaram a aparecer, uma vez que os alunos continuam em desenvolvimento da escrita e, como diz Marcuschi (2002) a língua é dinâmica e está em transformação.

Assim, mesmo reconhecendo as limitações advindas das situações de produção do texto e desenvolvimento das atividades, consideramos que o segundo diagnóstico mostrou uma melhora nos textos produzidos, mostrando que um trabalho mais sistemático, com reflexão e produção textual pode ajudar os alunos a produzirem textos escritos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada. V.5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRAGGIO, Silva Lúcia B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a *Sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1992.

CAPISTRANO, C. C. Segmentação na escrita infantil. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FRANCHI, E. Pedagogia do alfabetizar letrando. São Paulo : Cortez, 2012.

KOCH, I.V. ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A., DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13 – 30.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

NEVES, M. H. M. A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

SIMÕES, Darcilia. Considerações sobre a fala e a escrita (Fonologia em nova chave). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. v. 1. 119 p.

DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ENSINO: EXPERIÊNCIA EXITOSA A PARTIR DE MINICURSO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria Cecília Silva de Amorim¹; Ana
Caroline Martins de Sousa²

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência pretende apresentar e descrever a atividade de prática de ensino realizada na Escola Municipal Dilma Roriz Medeiros por duas partícipes do GEFOPÍ – Grupo de Formação de Professores e Interdisciplinaridade, em parceria com o grupo gestor da escola que é orientado pela Secretaria Municipal de Educação, visando fomentar e garantir aos professores formação continuada em exercício para a melhoria e desenvolvimento de novas práticas de ensino, do 1º ao 5º ano

-
- 1 UEG, Psicopedagoga – UEG. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Luziânia, membro do GEFOPÍ- Grupo de Formação de Professores e Interdisciplinaridade. Pós-graduanda em Arte Educação Intermediática Digital- UFG. E mail: cissa24@gmail.com
 - 2 Acadêmica na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Luziânia - UEG. Curso de Pedagogia. Membro do GEFOPÍ. E mail: anacarolinesousa17@gmail.com

, a partir da reflexão-ação sobre o fazer docente subsidiado pela didática, considerando novas tendências no campo educacional. O tema abordado no minicurso fora “Relação da leitura com a produção textual em sala de aula”, cujo objetivo geral versa desenvolver diferentes práticas de ensino voltadas para a aquisição, aprimoramento e consolidação do processo de leitura e escrita, utilizando os diferentes gêneros textuais. O embasamento teórico deu-se a partir de Freire (1996), Rossini (2003), Nóvoa (1995), Soares (1998), à luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e outros. A metodologia utilizada foi expositiva e prática por meio de oficina denominada “ateliê de textos”, que contou com dinâmicas e trabalho em grupo para produção textual. Cabe ressaltar, que a atividade realizada aconteceu no “chão da escola” com base nas necessidades da instituição e do corpo docente. A escola como espaço de práticas de ensino e formação continuada representa um grande avanço, pois viabiliza haja discussão da realidade e possa pensar em soluções coletivamente.

As atividades formativas na escola estão diretamente ligadas a práticas de ensino pautadas numa visão de escola como espaço de reflexão, historicamente tratada por Paulo Freire, que traz o termo “**chão da escola**”, **no qual existem necessidades próprias da** comunidade escolar e do contexto social com o qual se convive. Assim, as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Luziânia são orientadas a eleger temas para melhorar suas práticas de ensino, vislumbrando atender as necessidades no estudo de temas que estejam de acordo com o exercício da profissão.

A formação, nesses termos, se adéqua ao tempo da escola por meio de um projeto a nível de Rede, devendo ocorrer durante as quartas-feiras, com carga horária fixa de 03 (três) horas semanais, no momento de coordenação pedagógica, de acordo com as etapas: 1- Planejamento: Será realizado uma vez ao mês, com o tutor designado e supervisores pedagógicos para que o tema possa ser ministrado por eles ou seus parceiros na escola; 2- Apresentação do tema: Momento voltado aos cursistas, realizado na escola,

ministrado pelo supervisor ou parceiro previamente destacado; 3- Planejamento e registro de relato de experiência: Momentos utilizados pelos cursistas para preparar aplicação prática na sala de aula e realizar seu registro; 4- A metodologia contemplará dinâmicas de integração e autoconhecimento com vistas a motivar as relações humanas e interpessoais no grupo escolar, de forma implícita e explícita, e EAD – Educação à distância: Registro em plataforma moodle, mensalmente, de acordo com os temas do arcabouço teórico da Didática.

O minicurso realizado com o tema “A relação da Leitura com a produção textual” fora ministrado por duas partícipes do GEFOPI, no dia 09 de agosto de 2017, junto aos professores regentes das turmas de 1º ao 5º ano e Inclusão Parcial. Este tema foi trabalhado devido ao apelo dos professores para conhecer e desenvolver novas práticas de ensino no eixo de produção textual.

ATELIÊ DE TEXTOS: DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE ENSINO

Esta experiência deu a partir da necessidade de discutir e melhorar as práticas de ensino nos eixos de leitura e produção textual. O evento que aconteceu no dia 09 de agosto de 2017, no período vespertino na Escola Municipal Dilma Roriz Medeiros, com o tema “A relação da leitura com as produções de texto”, em parceria do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. A participação foi de nove professores do Ensino Fundamental e da Gestão Escolar. A atividade teve início às 13h30min, com acolhida aos participantes e apresentação da pauta de trabalho bem como o objetivo do minicurso de desenvolver diferentes práticas de ensino voltadas para a aquisição, aprimoramento e consolidação do processo de leitura e escrita utilizando os diferentes gêneros textuais.

Na abertura da formação, o GEFOPI foi apresentado com um breve histórico dos seus 11 anos de atuação na formação ini-

cial e continuada de professores, apresentando também algumas produções acadêmicas em formato de banners que o Grupo já produziu para eventos a partir de experiências e trabalhos desenvolvidos no campo da pesquisa e da extensão universitária.

O minicurso foi dividido em etapas: Elementos da teoria e oficina de produção intitulada ateliê de textos. Inicialmente foram exibidos alguns slides para melhor compreensão do tema, os quais continham algumas perguntas motivadoras à discussão: “O que é ler?” e “O que é escrever?”. A participação dos professores foi importante para relacionar prática e teoria. Foi realizada a leitura do conto “A moça tecelã de autoria de Marina Colasanti”, o qual foi dado como elemento contextualizador da oficina posteriormente. Sendo assim, foi possível introduzir o tema com o conceito de leitura e escrita comparado à própria concepção dos participantes.

Cada professor recebeu a silhueta de um pé para que escrevesse os passos da produção textual de acordo com a sua prática pedagógica, conversando sobre o quanto aprendemos durante esse eixo: repertório vocabular, coerência e coesão, paragrafação e outros. Também fora lembrado que para motivar o aluno é necessário ser o exemplo que ele necessita para ler e escrever bem. A consolidação da discussão deu-se após assistir ao vídeo de 12 min do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco sobre produção textual e funcionalidade da escrita a partir dos gêneros textuais.

A segunda parte da atividade foi uma oficina denominada ateliê de textos, na qual os professores foram separados em duplas, alguns quiseram fazer individualmente, com a proposta de desenvolverem produções orais e escritas de: 1- Carta enigmática; 2- Conto: Fábrica de histórias; 3- Produção a partir de imagem; 4- Transformando uma cantiga em novo gênero; 5- Reescrita de história conhecida - moça tecelã na era digital.

A Carta Enigmática foi escrita pela Professora do 4º ano e a diretora da unidade. Usando símbolos, fizeram a seguinte pergunta: “Quer casar comigo”, recordando o contexto da “Moça tecelã”. A

narrativa da Fábrica de Histórias foi desenvolvida pelo professor do 5º ano, que por sua vez, elaborou um conto a partir de imagens do enredo propostas – quem, onde, quando- trabalhando coesão e coerência, produzindo texto oral iniciado por “era uma vez”.

A produção a partir de imagens foi realizada pela professora de Inclusão, que compôs um lindo poema sobre a aranha e a borboleta que não poderiam casar-se dada sua diferença. O gênero cantiga, foi desenvolvido pela professora de 3º ano a partir da montagem do texto fatiado “O cravo e a Rosa”. A professora relatou que não imaginava que era tão complicado montar um texto assim, pois muitas das vezes o professor não conhece a dificuldade do aluno. Transformou a cantiga em um anúncio que vendia a terrível sacada. O reconto da Moça Tecelã foi um desafio para a professora de 2º ano, que teve como proposta adequar o gênero da era medieval para a era digital. Usou de muita criatividade e argumentação.

No momento de avaliação do grupo, após as apresentações da atividade com leitura e produção de textos, ficou bem clara a importância de repertoriar o aluno e de propor momentos diversos de produção individual, coletiva e em duplas considerando a funcionalidade dos gêneros. A proposta lançada pelo GEFOPI foi a realização de um ateliê em cada turma e em seguida a publicação de um jornal escolar divulgando as produções e os ateliês realizados. Até a presente data houve ateliês em quatro turmas da escola: cantigas – realização de produção com mudança de contexto ou personagem, lendas folclóricas – reconto em grupo produtivo, reconto de tirinha – produção a partir de imagem e brincadeiras de todos os tempos – texto instrucional, as demais ainda estão em andamento.

Os professores demonstraram grande entusiasmo com a temática e avaliaram o encontro como bastante produtivo. Portanto, é necessário motivar professores e alunos para que a aprendizagem significativa ocorra realmente com as características do dinamismo, do movimento, passo a passo, conhecendo as dificuldades do percurso e inovando as práticas de ensino com simplicidade, dispondo de recursos que são o material humano e criatividade,

considerando a necessidade de desenvolver-se seja profissional ou pessoalmente, no caso do professor, e no aluno, do mesmo modo, considerando a leitura e a escrita como norteadores do processo de aprendizagem de todos os demais componentes curriculares, avaliando constantemente a introdução de novas práticas de ensino como o ateliê de textos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na sala de aula há diversas realidades, entretanto é necessário estar sensível a elas, pois, para o aluno que não escreve convencionalmente é preciso uma diversidade de meios, para que alcance os objetivos propostos e passe a ler.

Podemos desenvolver atividades com foco mais claro no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, atividades com foco na aprendizagem do sistema de escrita e atividades em que as duas dimensões sejam contempladas, como muitas presentes em livros didáticos com textos de tradição oral, como as parlendas, trava-línguas, dentre outros. (BRASIL, 2012, p.10)

A prática docente, comportando situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas (NÓVOA, 1995). A escola pública de ensino fundamental, caracteriza-se por possuir corpo docente formado por professores oriundos de cursos de licenciatura em Pedagogia ou, uma minoria, professores com cursos superiores em áreas específicas. A atuação na educação de crianças de 1º ao 5º ano acontece por meio de concursos ou processos seletivos. Cada profissional carrega consigo a bagagem teórica que foi ofertada nas diferentes instituições responsáveis pelo ensino superior. Desse modo, as necessidades do trabalho docente se apoiam na constante busca pelo aprimoramento e inovação das práticas de

ensino, marcadas pelo exercício da profissão, não mais teórico, mas voltado à prática cotidiana.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.13)

Destarte, os elementos norteadores do processo de aquisição da leitura e letramento de 1º ao 5º ano possibilitaram a implementação de eixos temáticos, por isso suscitamos a questão do movimento que necessita o ser humano envolvido nas práticas de ensino (ROSSINI, 2003) voltado para questões de aprendizagem e também psicológicas com foco na motivação e valorização do alunado, bem como do professor no papel criativo e gerenciador.

[...] só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES 1998, p. 20).

A leitura é uma das principais formas de aquisição de conhecimento, pois parte do legado cultural do homem está registrado através da escrita, e adquiri-lo significa empossar-se da condição humana, uma vez que a mesma é determinada pela cultura.

O rompimento da concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética, realizado por meio de diversos estudos, entre eles, os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico. Atrelada a esta compreensão, veio também a de que é por

meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. (BRASIL, 2012, p. 7)

A escola em grande parte é a responsável, pelo aumento do letramento das pessoas. É nela que o indivíduo deixa de ler e escrever apenas os textos do dia-a-dia e passa a ter contato com materiais elaborados e sistematizados de maneira diferente, às vezes mais complexos e menos comuns no cotidiano. Quanto maior for o interesse por uma formação mais elevada maior será o interesse pelos diversos tipos de leituras e textos. Tudo isso faz aumentar, a quantidade e a qualidade das informações na nossa memória, ou seja, nossa bagagem cultural.

A ideia de investir e apresentar o ateliê de textos usando os gêneros na escola em parceria com o GEFOPI, conseguiu atingir o objetivo proposto junto aos professores desta unidade escolar. Desenvolver diferentes práticas de ensino voltadas para a aquisição, aprimoramento e consolidação do processo de leitura e escrita utilizando os diferentes gêneros textuais, fomentam a prática pedagógica e a consolidação da escola como espaço de formação para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, num ir e vir reflexivo, planejado, intencional promovendo assim a diversificação dos métodos e a inovação das práticas de ensino no campo da leitura e da escrita com mais qualidade e dinamismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 5* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 21ª ed.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Aprender tem que ser gostoso*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, 2ª ed.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO: O USO DAS TECNOLOGIAS NA PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR

Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro¹

JUSTIFICATIVA

No final do século XX, com o advento da internet, pensava-se que as pessoas se afastariam de vez das práticas de leitura e escrita. No entanto, o uso efetivo de novas tecnologias tem provado o contrário. Uma vez que vivemos imersos em uma sociedade digital, as pessoas estão cada vez mais inseridas nas práticas de leitura e escrita em função do uso de equipamentos tecnológicos, estabelecendo-se, então, habilidades cognitivas de utilização da leitura e da escrita e práticas de uso de conhecimentos da informática nas mais diversas situações do cotidiano. Desse modo, a educação contemporânea mediada pelas tecnologias exige novas competências tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Nesse contexto, a escola funciona como lugar, por excelência, para a busca da emancipação dos sujeitos por meio do acesso às novas tecnologias, de modo a garantir possibilidades de interação

1 Douroranda em Educação na FE/UFG. Técnica em Assuntos Educacionais – Instituto Federal de Goiás (Diretoria de Educação a Distância – Reitoria). E-mail: celiniribeiro@gmail.com

com o outro e com a sua realidade. O presente relato de experiência refere-se a um projeto de Jornal Escolar, desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), em Ambiente Informatizado (AI), com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que a escola precisa estar inserida na cultura digital, desenvolvendo práticas educativas que promovam efetivamente o letramento digital para a promoção da cidadania, funcionando como mecanismo de construção e reconstrução da realidade, possibilitando aos membros da comunidade diferentes atos e comportamentos que ultrapassem os limites dos muros da escola, repensando não só as instituições de ensino, mas também, novas formas de pensar e praticar a educação.

Ao longo das últimas décadas, o advento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) promoveu mudanças significativas no que diz respeito ao uso da linguagem em sociedade. As tecnologias inseridas no cotidiano das pessoas proporcionaram novas aprendizagens, mas também estabeleceram novos desafios e competências. Por meio da informática, as pessoas leem, escrevem, acessam informações, se comunicam e interagem de modo a intervir na sociedade em que vivem. Desse modo, as práticas de leitura e escrita em computadores ou dispositivos móveis, cada vez mais presentes no dia a dia, implicam em saber acessar e utilizar a informação para a interação em diferentes situações comunicativas. A esse respeito, Xavier (2016) esclarece que o uso competente e efetivo da escrita nas práticas de letramento digital é um meio de alcançar a cidadania.

O letramento digital não é um novo letramento imposto à sociedade contemporânea (BARTON, 1998 *apud* XAVIER, 2016). Ao contrário, se constitui em um de seus tipos, uma vez que estamos situados em um contexto histórico que reflete mudanças políticas, culturais, econômicas, sociais e tecnológicas de uma nova realidade: a era digital. Assim, o letramento digital é a habilidade que o indivíduo tem de responder às diferentes demandas sociais que envolvem a utilização dos meios tecnológicos e da escrita.

Nesse sentido, o projeto apresentado teve como justificativa refletir sobre a importância do uso de ferramentas digitais para o aprimoramento da língua escrita e do letramento digital, a partir da produção de diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento do projeto Jornal Escolar.

OBJETIVO

O projeto teve como objetivo produzir um Jornal Escolar a partir da produção dos gêneros textuais: editorial, artigo de opinião, carta do leitor, notícias, tirinhas, sinopses, resenhas, entrevistas, dentre outros, utilizando-se de ferramentas digitais, para desenvolver as habilidades de leitura, escrita e letramento digital, evidenciando a importância de se usar as tecnologias no contexto educacional para a construção do conhecimento e o alcance da cidadania.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

O Projeto Jornal Escolar foi elaborado pela professora do Ambiente Informatizado, todavia as temáticas desenvolvidas no Jornal foram definidas conjuntamente com os professores de cada turma da escola, a partir da construção do Projeto Político-Pedagógico “Amar e educar: valores para uma sociedade saudável” que discutiu os valores humanos, a sustentabilidade e a diversidade.

Os subtemas para a composição do Jornal Escolar foram estudados tanto em sala de aula quanto no Ambiente Informatizado a partir de sequências didáticas desenvolvidas com materiais diversos disponíveis na internet: leituras informativas e literárias, pesquisas, jogos, vídeos, músicas, buscando a construção da autonomia e o desenvolvimento da habilidade de seleção de informações. Ao longo do semestre, os educandos realizaram atividades diversas para interação com os temas propostos, bem como conheceram e produziram os gêneros textuais definidos. Após a produção e reescrita dos gêneros textuais trabalhados, os alunos aprenderam a formatar seus textos, utilizando as ferramentas do

editor de texto, conheceram o processo de produção de um jornal e divulgaram o trabalho realizado.

BASE CONCEITUAL

Consideramos como Peixoto e Araújo (2012) que o computador é um recurso pedagógico que pode melhorar a qualidade do ensino, sendo o aluno um construtor do seu processo de conhecimento e o professor um mediador entre o aluno, o computador e o saber. No que se refere à produção de um jornal escolar, reconhecemos que as habilidades de leitura, escrita e seleção de informações são indispensáveis para a produção do conteúdo a ser veiculado pelo jornal. Assim, o uso do computador para o aprimoramento das habilidades de pesquisa, leitura e escrita, de maneira lúdica, interativa, autônoma e crítica, nos remete ao entendimento do educador Paulo Freire (1996) a respeito do processo de aprender quando afirma que este processo pode possibilitar ao aprendiz a curiosidade que o conduzirá à criatividade, autonomia, participação e, por consequência, à uma educação mais libertadora.

Nesse sentido, o papel do professor na elaboração das atividades e desenvolvimento do trabalho pedagógico é de fundamental importância, uma vez que

as ferramentas tecnológicas não atuam por si só. É importante que o professor planeje adequadamente as atividades a serem realizadas para que as mesmas sejam produtivas e, de fato, auxiliem os alunos no desenvolvimento da escrita e da leitura. O professor deve, sobretudo, atuar como mediador na construção da escrita adequada do aluno e estar sempre acompanhando e orientando as pesquisas (SILVA; PESSANHA, 2012, p. 11).

No que diz respeito à produção do jornal escolar, Faria e Zanchetta Jr. (2002) fazem um alerta em relação a três problemas:

1) esses jornais, com muita frequência, “se limitam a fazer reprodução de matérias” ou transformam-se “em mera apostila de disciplinas, repetindo-se ali, como informação, o resumo de uma aula”; 2) podem também ficar fechados “entre os próprios leitores, o que tira o caráter de divulgação ampla de informações variadas”; e 3) por vezes, se limitam “a apresentar textos pessoais dos alunos, poesias e piadas”, trazendo “pouca coisa nova aos alunos” (FARIA; ZANCHETTA JR., 2002, p. 158-159).

No entanto, Bonini (2011), ao discutir a relação privilegiada de se trabalhar com essa metodologia, ressalta a importância social do jornal, a sua tecnologia de relativamente simples implementação, e as possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral.

Desse modo, nos parece oportuno trabalhar com o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, com vistas ao letramento digital, a partir da produção de gêneros que circulem na comunidade discursiva, oportunizando ao aluno a possibilidade de atuar na realidade em que vive, por meio do estudo de temas que fazem parte de seu cotidiano.

Muitas escolas possuem um ambiente informatizado, local privilegiado para a construção significativa da aprendizagem que pode e deve ser articulado aos projetos escolares, a fim de promover o ensino e a aprendizagem do letramento digital. São as práticas efetivas e sistematizadas que promoverão o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, com a produção de diferentes gêneros textuais e com o uso de recursos tecnológicos disponíveis.

A articulação entre os objetivos a serem alcançados pelo professor e os projetos a serem desenvolvidos pela escola podem render trabalhos interessantes com a produção de panfletos, folders, avisos, convites, notícias, editoriais acerca dos temas e problemas do cotidiano dos alunos. A criação de blogs e do jornal da escola em mídias digitais são importantes ferramentas para a

construção das competências leitora e escritora dos estudantes, para promover o uso social da leitura e da escrita.

CONCLUSÃO

Entendemos como Paulo Freire (2010) que o objetivo maior da educação é ensinar a “ler o mundo”, buscando despertar sua consciência. E é por esse motivo que o educador afirma que “ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação” (ALMEIDA, 2010, p. 26). Dessa forma, entendemos que a escola deve promover atividades efetivas e sistemáticas que garantam as práticas de letramento dentro do contexto escolar para que estas ultrapassem os limites da escola. Desse modo, reconhecemos a importância do letramento e do letramento digital para a promoção da cidadania, como mecanismo de construção e reconstrução da realidade.

Como Freire (1996, p. 43), destacamos a relevância do planejamento, para que a ação consciente norteie os objetivos que se pretende alcançar, pois, como indica o próprio autor, a prática não planejada “produz um saber ingênuo, um saber de experiência [...], pois falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.J. *Paulo Freire*. São Paulo: Publifolha, 2010.

BONINI, A. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA JR., J. *Para fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

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

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. dos S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Revista Educação e Sociedade*. v. 33, Campinas, SP: CEDES, 2012.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento Digital e Ensino. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 28 setembro 2016.

SILVA, S. P.; PESSANHA, A. P. B. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa. *Revista Escrita*. n. 15. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

TEORIA DESENVOLVIMENTAL: APRENDIZAGEM DA CATEGORIA PAISAGEM

Victor Alves Santos¹; Marilene Marzari²

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência está relacionado com o grupo de pesquisa denominado “Organização do Ensino na Perspectiva da Didática Desenvolvimental” que tem como objetivo principal analisar as contribuições do ensino desenvolvimental na formação do pensamento teórico dos escolares que frequentam as etapas finais da educação básica e/ou do ensino superior na cidade de Barra do Garças/MT. O referido projeto está sendo desenvolvido no Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT. Enquanto acadêmico do curso de licenciatura em Geografia desenvolvemos um experimento-didático que tem como objetivo analisar as contribuições da organização do ensino desenvolvimental junto aos alunos do 6º ano de uma escola pública estadual

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia do Campus Universitário do Araguaia (UFMT). E-mail: victor.santosalves@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); professora nos Cursos de licenciatura do Campus Universitário do Araguaia (UFMT). E-mail: marilenemarzari@uol.com.br.

de Barra do Garças/MT, em relação à aprendizagem do conceito de paisagem. Os levantamentos dos dados foram realizados por meio da observação e da produção escrita dos alunos, durante a realização do experimento-didático que aconteceu no período de 19 de abril a 19 de maio de 2017 e contou com 27 alunos, duas acadêmicas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a coordenadora do projeto e a professora regente da sala. A fundamentação teórica contou com autores como Moreira (2007), Oliveira (1998), Cavalcanti (2007) que tratam do ensino de geografia e, mais especificamente da categoria de paisagem e de Davídov (1988) e Freitas (2011) que discutem a respeito da importância da organização do ensino para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os resultados sinalizam para uma predominância do ensino empírico na sala de aula investigada e isso acaba comprometendo a formação do pensamento teórico dos alunos. Por outro lado, quando se organiza o ensino em ações, operações e tarefas os alunos participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem e se apropriam do conceito, nesse estudo de paisagem e, conseqüentemente, desenvolvem o pensamento cognitivo.

A ideia inicial deste relato de experiência surgiu a partir dos estudos realizados no grupo de pesquisa em desenvolvimento no Campus Universitário do Araguaia – CUA da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, denominado “Organização do Ensino na Perspectiva da Didática Desenvolvimental”. O objetivo do projeto consiste em analisar as contribuições da organização do ensino desenvolvimental, na formação do pensamento teórico dos escolares que frequentam as etapas finais da educação básica e/ou do ensino superior na cidade de Barra do Garças/MT. O projeto iniciou em 2016 e está previsto para encerrar em 2018.

Os dados foram levantados a partir de observações e produções realizadas pelos alunos durante a realização do experimento-didático que aconteceu no período de 19 de abril a 19 de maio de 2017 e contou com 27 alunos, duas acadêmicas do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a coordenadora do projeto e a professora regente da sala.

O experimento didático foi desenvolvido com os alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma Escola Pública Estadual de Barra do Garças/MT. A escolha dessa escola está relacionada com nossa participação no PIBID, enquanto acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia. Isso desencadeou nosso interesse em realizar o experimento didático com uma das categorias da geografia - a paisagem- que faz parte do currículo do 6º ano do ensino fundamental.

Para planejarmos o experimento partimos da seguinte situação problema: quais as contribuições da organização do ensino desenvolvimental, junto aos alunos do 6º ano de uma escola pública estadual de Barra do Garças/MT, em relação à aprendizagem da categoria paisagem? Esse estudo tem como objetivo principal analisar as contribuições da organização do ensino desenvolvimental, junto aos alunos do 6º ano de uma escola pública estadual de Barra do Garças/MT, em relação à aprendizagem do conceito de paisagem.

Para fundamentar o estudo nos utilizamos de autores como Moreira (2007), Oliveira (1998), Cavalcanti (2007) que tratam do ensino de geografia e da categoria de paisagem e de Davidov (1988) e Freitas (2011), que discutem a respeito da importância da organização do ensino para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O ENSINO DA CATEGORIA PAISAGEM

A Ciência Geográfica nasceu fundamentada na concepção positivista que se preocupa com a descrição e classificação dos fenômenos. Nessa perspectiva, os estudos de Moraes pontuam que existe

[...] um único método de interpretação, comum a todas as ciências, isto é, a não aceitação da diferença de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das ciências naturais. Tal método se-

ria originário dos estudos da natureza, as ciências mais desenvolvidas, pelas quais as outras se deveriam orientar. Esta concepção que incide na mais grave naturalização dos fenômenos humanos, se expressa na onipresente afirmação: ‘A Geografia é uma ciência de contato entre o domínio da natureza e o da humanidade’ (MORAES, 2007, p.04).

Nesse sentido, os conhecimentos produzidos são transpostos para a educação escolar da mesma maneira que são produzidos, ou seja, de forma fragmentada e descontextualizada da realidade. Nessa perspectiva, a paisagem tem sido entendida apenas pelos meios físicos e pela descrição, não levando em conta a intervenção humana.

Diferente dessa concepção, a geografia crítica busca explicações lógicas e racionais dos fenômenos que permeiam a natureza. Para isso, se utiliza do método dialético para compreender a realidade em constante transformação. Essa concepção de geografia se preocupa, principalmente, com as questões sociais. Assim, a “[...] observação dos objetos da paisagem – observação que subjetiva e seletiva, percebem-se as ações sociais, as testemunhas de ações passadas, de distintos tempos (CAVALCANTI, 2008, p. 51-52).

Em função disso, a geografia crítica entende que os aspectos humanos presentes na paisagem podem ser apreendidos quando o professor tem domínio dos conceitos geográficos a serem ensinados em sua totalidade.

EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO E RESULTADOS PRELIMINARES

A teoria do ensino desenvolvimental foi criada por Davíдов (1988), fundamentada em Vygotsky (2005) e Leontiev (2004), para desenvolver uma organização do ensino, experimento-didático, que consiste em um tipo de ensino que “[...] tem suas premissas voltadas à defesa da escola e do ensino como principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico humano [...]” (FREITAS, 2011, p.71).

Para Davídov (1988) a escola forma o pensamento empírico, importante, mas é necessária a formação do pensamento teórico dos alunos. Daí a necessidade de uma organização do ensino a partir de ações, operações e tarefas que auxiliem no processo de apropriação do conceito, nesse estudo, de paisagem.

Para desenvolver a categoria paisagem, solicitamos que cada aluno produzisse um texto com sua compreensão de paisagem. Os textos que seguem, expressam a compreensão de alguns alunos. “Paisagem para mim é um lugar natural ou humanizado” (L. S.). “Paisagem é tudo que a gente observa, independente se é cidade ou na natureza’ (R. V. G. B.).

Os textos sinalizam para um conhecimento empírico, como se refere Davídov (1988), pois os alunos enfatizam o que conseguem captar pelos sentidos. Depois da tarefa inicial, iniciamos a ação 1, que consiste na transformação das condições do problema, com vistas a descobrir as suas relações essenciais.

Nessa ação, como operação 1, os alunos precisavam realizar a leitura de um texto³ “Leituras de Paisagens” que trata da paisagem. Os alunos, organizados em grupos de 4, responderam duas questões: Como você entende a paisagem? Quais as características da paisagem natural e social? Um grupo de alunos produziu a seguinte resposta:

A paisagem é tudo aquilo que podemos perceber por meio de nossos sentidos (audição, visão, olfato e tato), mas o que destaca é a visualização da paisagem. Considera-se como a paisagem somente os elementos naturais, tais com serra, montanhas, cachoeiras, rios, mares, florestas entre outros. Entretanto, paisagem social emprega as construções humanas com pontes, ruas edifícios, casas, carros, praças, indústrias, monumentos, entre outros. Em paisagens naturais (lagos, oceanos, vales, florestas, montanhas, seres vivos) e as interações existes. A

3 O texto a respeito de paisagem foi organizado especialmente para a realização do experimento didático.

variação de cada elemento determina a configuração de cada paisagem (I. R. J. R. L.)

Vale ressaltar que antes de iniciarmos o experimento, os alunos sentavam em filas e realizavam as tarefas individualmente. Isso se constituiu em desafio, pois estavam desacostumados com as discussões coletivas e, mesmo estando em grupo, continuavam realizando a tarefa individualmente. Se considerarmos que a ação 01 é uma das mais importantes, pois é nela que o aluno precisa se apropriar da essência do objeto foi preciso realizar a operação 2 que consistia na exibição do vídeo “Temporalidades na Paisagem” para que os alunos respondessem à questão: Quais os elementos que se relacionam com a paisagem? Por que a paisagem foi modificada ao longo do processo histórico?

Montanhas, árvores, plantas, cachoeiras, rios, mares serras, praias, florestas, entre outros. Esses são os elementos que se relacionam com a paisagem. Ele foi buscando seus interesses em construir a paisagem, como casas, prédios, apartamento, lanchonetes, praças, comerciais, lojas, edifícios, pontes, indústrias, monumentos, rodoviárias, aeroportos e escolas e etc. (B. M. G. T)

Ao realizarem essa operação, os alunos avançaram em relação às discussões sobre a paisagem; por um lado, porque precisavam discutir a partir do vídeo e, por outro, não havia outra fonte para que pudessem copiar a resposta.

A ação 2 visa à criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Para realizar essa ação, os alunos discutiam as possibilidades e criaram um desenho a respeito da compreensão de paisagem. Como vemos em um exemplo na imagem a seguir:

Figura 1- Paisagem representada



Fonte: SANTOS, V.A.

A ação 3 propõe a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto. Nessa etapa retomamos elementos essenciais da paisagem, principalmente em relação às diferenças históricas entre paisagem natural e humana e os aspectos econômicos e sociais presentes na paisagem.

A ação 4 consiste no planejamento de um sistema de problemas específicos, que podem ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral. Para a realização dessa ação os alunos analisaram quatro tipos de paisagens. Depois das discussões os alunos escreveram:

Na primeira paisagem eu vejo crianças que passam fome, dificuldade e essa paisagem é humanizada. A segunda paisagem é humanizada, a diferença foi que ela foi reformada. Antigamente ela era com poucos elementos, como carros, comércios e etc. A terceira paisagem é natural, de dia com árvores, rochas e bastantes animais. A quarta paisagem, uma está de noite, com menos movimento, e uma de dia, que está bastante movimentada. Alguns indo para casa, outros para trabalhar, outros viajar, etc. e essa paisagem é cultural (M. E. A. L).

No decorrer desta ação surgiram discussões interessantes sobre a leitura das paisagens. Os alunos elencaram diferentes situações, tanto em relação às mudanças das paisagens como das

questões sociais envolvidas. Para finalizar, na operação 2, os alunos tinham que responder a seguinte problemática: Qual a importância da paisagem para a compreensão das questões sociais?

A importância da paisagem é para fazer matérias-primas para contribuir com a paisagem social. Exemplo: para fazer uma mesa e cadeira é preciso da madeira, tijolos, jarros que é feito de barro e etc. E também o homem constrói a paisagem social para suas próprias necessidades de sobrevivência, necessidade de alimentação, moradias, transportes, rede elétrica, saneamento básico e etc. (L. R. A. M. J.).

Durante as discussões percebemos que a maioria desconhecia o termo ‘questões sociais’ e isso acabou exigindo do mediador esforço no sentido de fazer com que compreendessem que na paisagem humanizada as questões sociais se fazem presentes. Mesmo assim, ficou evidenciado nos textos que os alunos atenderam parcialmente a questão proposta.

A penúltima ação visa o controle da realização das ações precedentes. Nessa ação 5 foi proposta a seguinte afirmativa: A paisagem social não é somente o que percebemos pelos sentidos, mas uma construção dos homens para suprir suas necessidades. Os alunos precisavam discutir e produzir um texto justificando a afirmativa. “Quando o homem constrói um prédio ele tem a necessidade de ganhar dinheiro e as pessoas que compram ou alugam tem necessidade de moradia e são esses motivos que fazem as construções das necessidades sociais (L. D. M. L). As produções foram significativas, uma vez que os alunos conseguiram compreender as mudanças causadas pela intervenção dos homens.

Na última ação que consiste na avaliação da aquisição da forma geral, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem os alunos discutiram e produziram, individualmente, um texto que expressava o entendimento de paisagem.

Paisagem é tudo o que vemos, ouvimos e sentimos independentemente se é natural ou humanizada. As paisagens naturais predominam os elementos naturais, como árvores, rios, serras, mares, matas, etc. aquelas paisagens que não tem intervenção humana. Já na paisagem humanizada predominam os elementos construídos pelo homem, como casas, prédios, carros, ruas etc., aquelas paisagens que o homem modificou para suprir suas necessidades. Na paisagem também podemos observar as questões sociais, exemplo a diferença na distribuição de renda salarial, casas maiores que outras, com mais conforto, mais lazer, crianças mais bem vestidas com uma educação melhor, etc. (I. N. M.)

Se analisarmos as produções iniciais e finais, percebemos avanços significativos na aprendizagem dos alunos em relação ao conceito de paisagem, uma vez que eles conseguiram diferenciar paisagens naturais e humanizadas e as modificações causadas pelo homem para suprir suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do experimento didático se constituiu em aprendizagem para os acadêmicos do curso de geografia, para a professora regente e, principalmente para os alunos do 6º ano que, pela primeira vez vivenciaram outra perspectiva de ensino-aprendizagem.

O início da realização do experimento foi desafiador, por um lado, pela nossa pouca experiência com o exercício da docência; por outro, porque os alunos estavam acostumados com aulas expositivas e questionários que se reduziavam a cópia do livro didático. Porém, outras questões merecem destaque: a professora regente, em conversa informal, sinalizou que buscava modificar suas aulas; os alunos tiveram a oportunidade de discutir entre eles; produziram textos coletivos e leram para os demais grupos; expuseram suas

ideias a respeito do conceito em estudo, conseguiram relacioná-lo com o contexto vivido por eles.

Por fim, podemos dizer que a organização do ensino fez a diferença no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria dos alunos participou ativamente das ações, conseguiram ampliar seus conhecimentos em relação ao conceito de paisagem e relacioná-lo com as situações vividas.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. de. Geografia, Escola e Construção de Conhecimento. 10 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, R. A. M. M. da. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: Editora PUC de Goiás, 2011.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. 21 ed. São Paulo: Annablume, 2007.

OLIVEIRA, Livia de.; MACHADO, Lucy Marion Calderini Philadelpho. *3º Encontro Interdisciplinar sobre o estudo da paisagem*. Rio Claro: UNESP, 1998. v.1. 154 p. (Cadernos Paisagem/Paisagens).

JOGO COMO MEDIADOR NA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Poliana Carvalho Martins¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar uma reflexão sobre uma experiência e de ensino para estudantes com Síndrome de Down vivida dentro do projeto “Cultura Digidown: uma análise da formação continuada de professores para educação inclusiva”. O referido projeto foi desenvolvido pelo LABIN – Laboratório de Educação, Tecnologia e Inclusão da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O projeto se materializou com a realização de um curso de extensão de formação continuada sobre inclusão para professores das redes municipal, estadual, federal e particular da cidade de Goiânia. No curso os professores tiveram oportunidade de estudar textos e assistir palestras que falavam de inclusão, alfabetização e letramento. Além disso os professores tiveram sete experiências com estudantes com Síndrome de Down em que foram realizadas intervenções de ensino em alfabetização

1 Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PGEEB/CEPAE/UFG), polianacm1@gmail.com

e letramento utilizando recursos tecnológicos. O objetivo central das intervenções era possibilitar que os professores em formação tivessem a oportunidade de refletir sobre o processo de alfabetização mediado pelo software Alfafon (Alfabetização fônica computadorizada) desenvolvido em 2010 por pesquisadores da USP. Os resultados alcançados mostram que a alfabetização fônica pode ser um método interessante para trabalhar com estudantes com Síndrome de Down. Porém, ao longo das experiências os professores envolvidos observaram que, apesar das tecnologias de comunicação serem importante, a mediação do professor continua sendo imprescindível ao processo de alfabetização. E que o jogo de regras foi elemento promotor de maior engajamento e aprendizagens.

Este trabalho visa apresentar o relato de uma experiência de alfabetização digital de estudantes com Síndrome de Down dentro do projeto de extensão “Cultura Digidown”. O referido projeto tem como objetivo principal “refletir sobre a formação continuada sobre professores (...) no que diz respeito à construção de saberes sobre a inclusão da pessoa com Síndrome de Down e no que se refere a percepção dos professores em relação ao uso dos softwares de alfabetização e ambientes de produção e leitura de texto digital, personalizado no blog”.

O projeto se materializou com a realização de um curso de extensão de formação continuada sobre inclusão para professores das redes municipal, estadual, federal e particular da cidade de Goiânia. No curso os professores tiveram oportunidade de estudar textos de autores como: Mantoan(2003), Hein et al (2010), Soares (2004), Amaral (1998), Maia (2010), Lima & Mendes (2011). Além disso, também assistiram palestras que falavam de inclusão, alfabetização e letramento. E ainda, os professores tiveram sete experiências com estudantes com Síndrome de Down que foram realizadas na forma de aulas de alfabetização e letramento utilizando recursos tecnológicos. O objetivo central das intervenções era possibilitar que os professores em formação tivessem a oportunidade de refletir sobre o processo de alfabetização mediado pelo

software Alfafon (Alfabetização fônica computadorizada – desenvolvido em 2010 por pesquisadores da USP) com pessoas com deficiência intelectual. Esta formação também buscava romper os preconceitos e estereótipos que os professores tivessem.

Como o curso já ocorria há meio ano, havia duas turmas, uma mais experiente (que ingressou no semestre anterior) e uma iniciante, que ingressou no segundo semestre de 2017. Nesta etapa da realização das aulas os participantes foram divididos em equipes compostas de 2 ou 3 professores de cada turma do curso e 2 ou 3 estudantes com Síndrome de Down. No nosso grupo éramos sete professoras e três estudantes com idades entre 20 e trinta anos e com diferentes níveis de iniciação na leitura. O rapaz D.² ainda não reconhecia todos os grafemas, nem fazia a associação grafema-fonema, a moça M. já fazia a relação entre grafemas e fonemas, mas de forma isolada. Além de fazer a associação grafema-fonema, R. lia sílabas isoladas de consoantes simples e pequenas palavras.

O processo exigiu bastante empenho de todos. E acreditamos que ele se justificou pela exiguidade de referências que tratem do tema abordado. Além disso, propõe metodologias inovadoras para a alfabetização da pessoa com síndrome de Down e busca elaborar estratégias metodológicas que subsidiem o trabalho docente em sala de aula com vistas a incluir e respeitar as características desse sujeito. Para termos uma abordagem de sucesso, foi necessário compreender as especificidades de nossos estudantes. De forma geral são singularidades que se apresentam na constituição física (hipotonia, ligamento e frouxidão das articulações, membros mais curtos, mãos pequenas,) aspectos médicos (problemas no coração) e cognitivos (referentes ao raciocínio, capacidade de atenção e memória). Conhecer estas últimas características foi particularmente importante para que tivéssemos atenção e paciência ao ritmo de aprendizagem de cada um, pois realmente notávamos que havia maior dificuldade em se concentrar, em re-

2 Os nomes foram omitidos para respeitar a identidade dos participantes.

lembrar os conhecimentos já vivenciados na aula anterior e que a operação com elementos abstratos acontecia de forma mais lenta.

Cientes dessas especificidades nos apropriamos do aporte teórico proposto pelo curso. Conforme já ressaltamos tivemos leituras, palestras e vídeos que nos sensibilizaram para enxergar a potencialidade de aprendizagem em nossos estudantes. No que se refere a alfabetização a recomendação era o uso do método fônico que tem sido defendido por A. Capovilla e F. Capovilla (2002). Os autores que detectaram em estudo comparativo entre os parâmetros curriculares dos Estados Unidos, da Grã-Bretanha, da França e do Brasil que o sucesso na alfabetização nesses países é baseado na utilização do método fônico como método oficial no ensino da leitura e escrita. Os referidos autores apontam para o fato que

...quanto mais tempo as professoras de primeira série investiram, durante o ano, no ensino das correspondências entre grafema e fonema, tanto maiores foram a competência de leitura e a compreensão do texto de suas crianças ao final do ano (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2002, p. 51).

Hein, Teixeira, Seabra & Macedo (2010) realizaram uma pesquisa com o uso de procedimentos computadorizados para desenvolver habilidades tais como a consciência fonológica. Os resultados foram que

O estudo usando o software alfabetização fônica computadorizada mostrou que as crianças do grupo experimental desenvolveram habilidades de consciência fonológica e correspondências letra-som, o que possivelmente, repercutiu em ganhos significativos na decodificação grafofônica (HEIN et al., 2010, p. 79).

Amparados nesses estudos tomamos como eixo das nossas intervenções a formação da consciência fonológica, entendendo esta como:

... a habilidade de se refletir sobre a estrutura sonora das palavras faladas, podendo manipular seus componentes (CARVALHO; ALVAREZ, 2000) e a consciência fonêmica como habilidade específica de se refletir sobre os fonemas. A consciência fonológica envolve a habilidade de analisar a estrutura do som da linguagem falada. Ela inclui a habilidade de segmentar palavras sem seus sons (análise fonêmica) e combinar de volta estes sons em palavras (síntese fonêmica). (HEIN et al., 2010, P. 68).

Para tanto propusemos aos estudantes com Síndrome de Down que nós acompanhamos a realização de atividades que apresentavam as palavras/sílabas/fonemas e ações com o software “Alfabetização Fônica Computadorizada – ALFAFON” em todas as intervenções realizadas durante o curso de extensão “Cultura DIGidown”. Um dos princípios que orientou nossas intervenções foi criar um contexto que situaria as letras/sílabas/palavras que seriam experienciados pelos estudantes nos submenus do software. Nos surpreendemos ao perceber que os estudantes se mostravam entediados, cansados e com sono (chegavam a adormecer em cima do computador) durante as atividades com o ALFAFON.

Após três experiências com esse formato, buscamos outras alternativas para desenvolver a consciência fonológica e, ao mesmo tempo, complementar as atividades propostas no ALFAFON. Nesse momento inserimos novos itens em nossa programação diária: a roda de conversa, músicas e jogos de alfabetização, extraídos do Manual Didático de Jogos de Alfabetização (Brandão et al, 2009) para mediar a aprendizagem da alfabetização.

Buscamos auxílio em Vigotski (1998) que ao discutir o surgimento do brinquedo na primeira infância fala que há uma evolução de situações imaginárias com regras ocultas (jogo simbólico de mãe e filha por exemplo, em que a regra oculta é ditada pelo papel social de ser mãe), para uma situação imaginária com implícita com regras explícitas (jogo de queimada, que tem regras claras e simula

na imaginação uma situação de guerra em que os jogadores devem atingir os adversários). No caso dos nossos estudantes, percebíamos que eles já cumpriam as regras externas e estas os ajudavam a controlar seu comportamento, atenção e concentração de forma superior a outros processos de aprendizado, como, por exemplo, a instrução direta. Leontiev (2006) nos explica:

A situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo (LEONTIEV, 2006, P. 136).

No caso de nossos estudantes, observamos que quando desenvolvemos o bingo dos sons iniciais, o jogo do dado sonoro, o jogo dos sons iniciais de seus nomes, havia uma potencialização de se engajamento, e, portanto, sua aprendizagem tornou-se mais ativa.

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VIGOTSKI, 1998, P. 134).

Ademais, confirmamos também que o estudo colaborativo entre estudante e professor com atividades como recorte-colaagem, músicas, roda de conversa favoreceram o engajamento de ambos, sendo que o papel dos professores como sujeito mais experiente e diretor e sistematizador do ensino foi imprescindível.

Assim, com nossa experiência confirmamos a concepção de que os processos de alfabetização e letramento devem estar entrelaçados:

Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2004, P. 16).

Foi preciso uma conjugação de diversas atividades de natureza variada (músicas, recorte e colagem, jogo, roda de conversa) para favorecerem o engajamento e a aprendizagem dos alunos, e reconhecemos que o jogo teve importância central.

Esta experiência nos mostra que há um vasto campo de pesquisa a ser explorado nesta área, reafirma a importância de se pesquisar sobre a inclusão de forma subsidiar o trabalho docente em sala de aula. E também nos fez refletir como todos são sujeitos capazes de aprendizado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BRANDÃO, A. C. P. A.; FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.) Manual didático Jogos de Alfabetização. Centro de Estudos em Educação e Linguagem, Pernambuco: Editora Universitária UFPE, 2009.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. C. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2002.

HEIN, J.M.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SEABRA, A. G.; MACEDO, E. C.; Avaliação da eficácia do software “Alfabetização Fônica” para alunos com deficiência mental. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, vol. 16, n. 2, maio/ago, 2010, p. 159-176.

LEONTIEV, A. N. uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 2006.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G.; Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, vol. 17, n. 2, maio/ago, 2011, p. 195-208.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M.; Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, vol. 16, n. 2, maio/ago, 2010, p. 65-82.

MANTOAN, M. T. Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, p. 05-17.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL NO SISTEMA BRAILLE: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES

Ana Clara Barros de Lima¹; Wanessa
Cristina Manhente Rocha²

JUSTIFICATIVA

Considerando o cumprimento da educação especial, tanto de atendimento individualizado quanto da escola regular, duas professoras atuantes em espaços diferentes de escolarização, porém imbuídas das mesmas questões de ensino-aprendizagem, apresentam neste texto uma trajetória de aquisição inicial da alfabetização Braille. Para tanto, apontam algumas das atividades realizadas que contribuem para alfabetização das crianças de baixa visão, sendo elas: percepção tátil e dos outros sentidos; o desenvolvimento da destreza manual efetivada num conjunto de atividades: contorno de ilustrações com barbante, jogo da memória tátil, colagem de adesivos para coordenação bimanual, controle de força e punção

1 Professora de Educação Especial. Graduanda *latu sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pelo Instituto Wallon. anaclara.acbl@gmail.com

2 Professora de Educação Básica. Graduanda *latu sensu* em Linguagem e Educação Escolar, pela Universidade Estadual de Goiás. wanessamanhente@hotmail.com

com orientações de sentido em materiais com o propósito de prepará-las para futuramente usarem os materiais de escrita Braille; trabalho de conhecimento e sistematização letra a letra Braille por meio de diversos materiais e tamanhos de celas, dentro de um conjunto de aprendizagem psicogenético, fonológico e conhecimento de letras. No entanto, tão importante quanto a compreensão da cela Braille, é o acesso e domínio da linguagem escrita que organiza a sociedade que participamos, portanto, ela também é objetivo de aprendizagem para criança de baixa visão. Desse modo, observa-se a necessidade de pesquisar, estudar, criar e adaptar materiais que auxiliam na aquisição do sistema Braille de escrita, para isso, reconhecendo-se a contribuição dos centros de atendimentos especializados com às deficiências que atuam junto aos pedagogos, pois estes também se ocupam da investigação de outras questões educacionais. Não somente isso, mas também observamos que a pesquisa de práticas pedagógicas, não acontece num ato solitário de ensino-aprendizagem, mas sim num ato solidário entre os pares que se dispõem ao diálogo e reflexão do seu fazer pedagógico.

Este texto é resultado de pesquisa e reflexão teórica-prática entre duas professoras, amigas de faculdade, que se (re)encontram ao partilharem entre si o desafio de alfabetizar uma criança com baixa visão. Uma delas, a professora Ana Clara, trabalha com uma criança de baixa visão de nove anos de idade em atendimento especializado na casa da criança, que frequenta a escola regular. Outra professora, a Wanessa, trabalha com uma criança de cinco anos de idade, em uma escola regular filantrópica, que não participa, no momento, de nenhum atendimento especializado para pessoas com deficiência visual. Mesmo que atuantes em espaços e organizações diferentes de ensino-aprendizagem, o trabalho com as crianças de baixa visão nos exigem metodologias que facilitem este processo de aprendizagem, que neste texto tratará estritamente da alfabetização de crianças no Sistema Braille fora de instituições especializadas de ensino. É importante ressaltar que o objetivo inicial da alfabetização definido às nossas crianças, mesmo a criança

de cinco anos, é de contextualizá-las e inseri-las na sociedade grafocêntrica, isto é, uma sociedade que se organiza pela linguagem escrita. Por este motivo, à criança de baixa visão também é assegurada ao direito de acesso e domínio da linguagem, neste sentido, de saber usá-la nos mais diferentes contextos de vida.

OBJETIVO

Apresentar uma proposta de introdução ao processo de alfabetização Braille.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

A primeira criança, de nove anos, diagnosticada com baixa visão, recebe o acompanhamento pedagógico em casa, de forma individualizada, que acontece uma vez por semana com duração de 1h. Os atendimentos desta são divididos em dois momentos: trabalho para desenvolver percepção tátil; e leitura e escrita no Sistema Braille, sendo 30 minutos para cada uma das atividades propostas. A segunda criança é matriculada no ensino regular e é pouco frequente as atividades escolares. Em sala, as atividades se dividem numa rotina de momentos de leitura, escrita e oralidade, pensamento matemático, pesquisa, informática, educação física, musical e religiosa, e de brincadeiras.

Para atender tais crianças e cumprir com o proposto, nos deparamos com o primeiro desafio, que é da falta de materiais disponíveis para deficientes visuais. Essa problemática nos motivou a adaptar materiais comuns para envolver e trazer as crianças para o processo de aprendizagem com o detalhe de enxergar com as mãos. Desse modo, percebemos que se fossem utilizadas metodologias e recursos voltados para atender as condições especiais destas crianças, onde se faça uso de atividades experimentais adequadas e de instrumentos específicos que possibilitem a sua interação e curiosidade, o processo de aprendizagem seria efetivamente um espaço de

construção de conhecimentos, socialização e inclusão na sociedade de que participam.

Para isso, o desenvolvimento de um plano de intervenção foi necessário a partir do pressuposto de que o acompanhamento especializado é uma preparação inicial e suporte para a escola regular da criança com deficiência. Tal trabalho não substitui a escolarização, mas é um apoio multidisciplinar que visa adaptar as condições de aprendizagem, para que ocorra uma significação na construção do saber. Por este motivo, dialogamos junto às famílias a indispensabilidade da participação da criança também nos espaços especializados para deficientes visuais, a fim de juntos atuarmos na formação cultural, intelectual, emocional, estética, ética e política que faz da criança ser o que ela é, e o que ela pode vir a ser. Além disso, as instituições especializadas propiciam ao profissional conhecimento, adaptações e recursos ao processo de ensino-aprendizagem para cada deficiência. No nosso caso, o Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV), do estado de Goiás, atua como nosso orientador para adequação da alfabetização convencional para alfabetização Braille e outras atividades a serem trabalhadas, mesmo que feito distantemente e periodicamente.

A partir do pressuposto do desenvolvimento tátil para leitura e escrita Braille, iniciamos o processo de aprimorar a percepção tátil de cada criança, como uma habilidade imprescindível para aquisição do Sistema Braille. Começamos dando destaques às percepções não visuais, explorando diferentes sensações que a criança poderia sentir ao tocar com os dedos, ampliando assim, a capacidade e sensibilidade de perceber detalhes mínimos e não somente àqueles abrangentes, de fácil percepção.

Para a primeira criança, foi trabalhada a literatura, a emoção que a história gera, bem como as sensações táteis durante a contação de histórias. Foi contada, então, a história *Os três porquinhos*, de modo que cada personagem e casinha eram feitos com material emborrachado e com detalhes a fim de que fossem sentidos pela criança. Dessa forma, a contação de história trabalha imaginação,

ampliação do vocabulário e proporciona contato com o mundo da literatura, pois pessoas com deficiência visual pouco contato têm com leitura, devido a inacessibilidade de materiais em livrarias, bibliotecas, escola, etc. Assim, toda semana era trabalhado um livro, de forma que era com imagens em relevo ou sensoriais, ou adaptados em materiais emborrachados, dentre outros.

As atividades propostas para a segunda criança acontecem dentro de uma rotina da sala de aula com todas as demais crianças envolvidas, em atividades de roda de conversa: com relatos sobre os finais de semana com a família, compartilhamento de textos escritos da criança com a família, leitura e conversa sobre histórias literárias, construção de regras e combinados etc. Em todas essas atividades, a criança de baixa visão ainda pouco participa porque depende exclusivamente do sentido auditivo, o que ainda não satisfaz aos objetivos propostos, até por ser uma habilidade e um dos sentidos em desenvolvimento pela criança, que ainda muito resiste em ouvir. Outra atividade que auxilia no desenvolvimento dos sentidos é cantar e encenar gestos, no qual a criança demonstra grande interesse e, posteriormente, imita alguns gestos sozinha. Mais uma atividade que auxilia neste sentido é adivinha de objetos cotidianos, características e sentimentos com ajuda do grupo que narra cada uma das características expostas. Todas estas tem como objetivo esclarecer para a criança as normalidades da sociedade que vive, de forma que a deficiência visual não seja uma barreira na mediação dela com o mundo.

Além da consciência tátil ou de sentidos diversos, também foi trabalhado a questão da destreza manual em ambas as crianças. Tal trabalho é de fundamental importância para que a pessoa com deficiência visual tenha autonomia em seu contexto e também o ajude no processo de alfabetização para uso da reglete e punção, materiais para escrita Braille.

Foi proposto trabalhar reconhecimento de formas concretas contornadas por barbante, em alguns casos; depois jogo da memória tátil, feito com papelão a fim de que ficasse fácil manu-

sear, sendo que havia pares com esponja, lixa, plástico, barbante e macarrão; retirar adesivos da cartela e colar de forma aleatória no papel, ou até mesmo, separar a folha por um barbante e direcionar a criança na colagem dos adesivos, se do lado direito do barbante ou esquerdo para uma coordenação bimanual, bem como no trabalho de lateralidade. Outras atividades trabalhadas com ambas as crianças foram de desenvolvimento de força e punção, no qual foi oferecido um copo com tampa que possuía diversos furos a fim de que a criança pudesse colocar palitos em cada furo; outro recurso utilizado também foi de furar a bandeja, semelhante a relatada anteriormente, porém esta com uso de uma bandeja de isopor a fim de trabalhar controle de força e lateralidade. Assim, os palitos eram nomeados por cores, pois mesmo a criança não conseguindo enxergar ela deve ser inserida de forma ativa em toda atividade e toda orientação deve ser descrita em detalhes.

Simultaneamente, foram trabalhadas as letras do alfabeto em celas Braille de diversos tamanhos e materiais, a fim de que as crianças fossem se familiarizando. De início, apresentamos uma cela feita de sucata com caixa de ovos e bolinhas de tênis de mesa, depois para delimitar o tamanho, passou-se para uma feita com tampinhas de forma que cada criança pôde participar de sua construção; após a criança demonstrar autonomia no uso, mudou-se para celas menores de MDF, para, por fim, ser passado para o uso da reglete.

No uso das celas, entretanto, houve dificuldade no reconhecimento dos pontos, na enumeração destes, bem como na posição correta da cela. Foi proposto, então, no caso da primeira criança, o uso de uma cela sensorial, a fim de que fosse observado se haveria um desenvolvimento e familiaridade no uso do material e reconhecimento dos pontos. Em cada ponto, então, foi colocado um material que fosse percebido ao tocar, sendo eles: bolinhas de gude, algodão, macarrão, esponja, lixa e papel microondulado, respectivamente ocupando os seis pontos de uma cela Braille. No fim, a criança sentiu mais facilidade e iniciou uma autonomia maior no processo de aprendizagem. Por outro lado, a segunda criança ainda

muito resiste a experiência tátil com objetos por ela desconhecidos, o que tem exigido um diálogo de negociação para que experimente outros objetos que auxiliam para aquisição do sistema Braille.

Por último, ressaltamos que a adaptação de materiais para uma aprendizagem satisfatória do deficiente visual é imprescindível para o reconhecimento e leitura do que está sendo explorado, contudo, sabe-se que nem todos os materiais são adaptáveis devido a quantidade de detalhes o que implicaria numa confusão de compreensão para o deficiente visual. Nesse sentido, então, o profissional deve saber da importância de narrar tudo o que está acontecendo a sua volta, bem como, detalhar as atividades propostas, como cores, formas e etc., pois “a conduta do professor contribui para dar significado e importância ao processo de alfabetização para uma criança com a deficiência visual” (MEC, 2001, p. 61).

BASE CONCEITUAL

O termo deficiência visual é definido como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão baseada no diagnóstico oftalmológico e consiste na perda da acuidade visual, na qual esta refere-se a capacidade da pessoa em discriminar formas, como, linhas, símbolos e letras em tamanhos diversificados. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) ressalta em seu documento “Séries Atualidades Pedagógicas, 6 - Deficiência visual”, que pessoas com cegueiras são aquelas que apresentam ausência total da visão até perda da projeção de luz, sendo necessário uma aprendizagem por meio dos sentidos tato, olfato, audição e paladar, além da necessidade do uso do Sistema Braille para a comunicação escrita.

Dessa forma, para um trabalho pedagógico que atenda as exigência deste quadro de deficiência e tenha sentido de aprendizagem para criança cega ou de baixa visão, é preciso trabalhar jogos, brincadeiras e materiais concretos que estimulem as áreas cognitivas e motoras da criança, o que amplia sua percepção sensorial, bem como a tátil, o que auxiliará posteriormente no ensino

do Braille para os deficientes visuais. No entanto, a consciência tátil será adquirida mais rapidamente pela criança DV (deficiente visual) se a elas forem apresentados objetos que fazem parte do seu contexto social, segundo Lima (1988).

Igualmente defendemos a alfabetização no Sistema Braille vinculado às práticas sociais da linguagem escrita vividas pelas crianças, uma vez que o Sistema Braille também exige aquisição das competências de alfabetização, como conhecimento de letras na cebra Braille, consciência fonológica e desenvolvimento psicogenético para codificação e decodificação dos textos em Braille. No entanto, assim como o sistema alfabético convencional, o sistema Braille também representa a linguagem humana, que não se limita a uma estrutura de convenções por um sistema de pontos, mas se determina por seus falantes que se criam e se recriam pela língua infinitamente, em formas relativamente estáveis ou não.

Além disso, para a ocorrência da educação especial é de válida importância considerar o ambiente no qual está inserindo a criança, bem como uma metodologia que facilite sua compreensão e construção do conhecimento. Assim, como ressalta Carneiro (2012), o conceito de educação inclusiva tem se fortalecido de modo que leva o modelo educacional a se reorganizar em busca de cumprimento do seu papel social para atender a todos, pois a Constituição não garante o direito apenas à educação, mas também ao atendimento especializado sem impedir o acesso à educação regular.

CONCLUSÃO

A trajetória aqui apresentada sistematiza uma possibilidade de alfabetização Braille para crianças de baixa visão ou cegas, com base em pesquisa e orientações especializadas as destrezas e habilidades para aquisição da leitura e escrita Braille. Trajetória que se encontra em construção e ressignificação do fazer pedagógico considerando as especificidades de cada contexto em que acontece e pode vir a acontecer em tantos outros espaços desconhecidos. Todavia, evi-

denciamos que essa trajetória não advém, somente, das instituições responsáveis pela formação continuada, mas da relação com outro professor que vive as mesmas questões pedagógicas e juntas trocam experiências e reflexões, sugerem e partilham angústias, problemas e avanços, e estudos como nosso espaço de formação continuada.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. *Educação inclusiva na educação infantil*. Práxis Educacional, v. 8, p. 81-95, 2012.

LIMA, F.J. *Representação mental de estímulos táteis*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 2. Fascículo IV / Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coord.), colaboração Instituto Benjamin Constant*. Brasília, 2001.

SALOMÃO, Herica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine. *A importância do lúdico na educação infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Psicologia.com.pt, 2007.

TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L.; *Ensinar e aprender no ensino superior, por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Rogéria de Aguiar¹; Milna Martins Arantes²

INTRODUÇÃO

Ao refletir teoricamente sobre as questões relacionadas ao trabalho no contexto educacional optamos por retomar, brevemente, algumas definições que fundamentam o debate deste campo e que colaboram na compreensão acerca do conceito de trabalho na perspectiva marxista. Inicialmente destacamos o papel do trabalho no processo de humanização do homem, diferenciando-o de outros animais. Mais que a busca por suprir as necessidades básicas de sobrevivência, o homem, pela atividade de trabalho, é capaz de produzir de forma consciente instrumentos mediadores que serão

-
- 1 Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação UFG/FE, 15ª Turma de Doutorado. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes Contextos (NEPIEC/UFG/FE). Professora do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. Email: ana-rogeria-aguiar@hotmail.com.
 - 2 Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação UFG/FE. 14ª Turma de Doutorado. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes Contextos (NEPIEC/UFG/FE). Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia (Conselho Municipal de Educação). Email: milna-ma@hotmail.com.

utilizados em situações do cotidiano auxiliando-o na resolução de problemas, imediatos ou não. Tais instrumentos que começam a compor a organização da sociedade, para além da organização individual, adquirem sentidos e significados históricos e culturais colaborando nos processos de comunicação entre os homens em diferentes sociedades. O trabalho constitui a consciência do homem e, compreendendo-o em sua ontogênese, através do trabalho o homem modifica as relações naturais e transforma o meio em que se insere de forma planejada e intencional. Esta capacidade de previsão e organização do real possibilita ao homem agir sobre a natureza e buscar novas possibilidades de viver em sociedade. A partir destas novas organizações o trabalho passa a ocupar um lugar central na vida do homem. Neste sentido, visando contribuir com o debate sobre a temática em questão, este estudo de natureza teórica apresenta uma revisão bibliográfica e a elaboração de um ensaio tendo a perspectiva materialista histórica e a teoria histórico cultural como aportes teóricos. Com vistas a ampliar a leitura da realidade concreta do professor acerca dos processos pedagógicos e científicos visando romper com a lógica pragmática e positivista, presente no cotidiano educacional, resgatando a função do docente no processo de produção de conhecimentos.

As relações humanas pautadas em relações de trabalho, numa perspectiva dialética marxista, geram novas formas de produção e de concentração de riquezas. Ao mesmo tempo em que o trabalho surge no contexto da sociedade como meio de humanização, se transforma, em função de sua reconfiguração histórica, em instrumento de divisão de classes e de acúmulo de capital. Nesse novo modelo social e político percebemos que o trabalho se resume a produção e, esta, ao lucro/mais valia. O trabalhador se distancia do produto de seu trabalho e torna-se alienado no processo de produção. Estas questões são expressas neste ensaio, de forma singela, com o intuito de provocar a reflexão sobre a categoria de análise que nos incomoda na organização da sociedade capitalista: o trabalho.

Nas relações capitalistas o produto do trabalho não pertence ao trabalhador. Este vende sua força de trabalho para manter as necessidades básicas de subsistência numa sociedade que se mantém a partir de uma lógica de consumo, produção e, ao mesmo tempo, de divisão de classes. Para Marx a superação desta lógica capitalista só seria possível com o fim da sociedade de classes.

A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

É importante discorrer e analisar sobre a estruturação do trabalho na sociedade capitalista para compreender como o trabalho docente se configura sob esta lógica. Ressaltamos, com ênfase, a necessidade de situar o trabalho docente no contexto de uma sociedade de classes e de que esta classe trabalhadora luta por um projeto de sociedade que se fundamenta em princípios democráticos, em busca de um desenvolvimento social ampliado e coletivo. Há que se considerar que tal projeto vem se contrapondo às diferentes formas históricas em que o trabalho vem sendo utilizado nos projetos capitalistas de produção como instrumento para manter a hegemonia do capital.

Estamos, pois, situados num campo de disputa. Assim definimos o lugar do trabalho docente na sociedade capitalista. E nesta relação de forças antagônicas observamos os diferentes movimentos que surgem, no contexto educacional, para enfraquecer e controlar a classe. Dentre eles destacamos a desvalorização do trabalho docente, perpassando pela questão da proletarização, exploração, intensificação e desqualificação do trabalhador.

Pensar do desprestígio do professor a partir dos determinantes históricos nos provoca o questionamento sobre o papel do trabalho docente numa perspectiva emancipatória. A análise que fazemos é que, em função da intensificação do trabalho, o professor passa a exercer uma função reprodutora, um cumpridor de tarefas, tal como outros trabalhadores que se distanciam das suas produções

e vendem sua força de trabalho. Estas tarefas não impulsionam o exercício teórico acerca da realidade, até porque, o importante seria concluir a tarefa do dia. A técnica sobrepõe o conhecimento, pois não é necessário ampliar o universo cultural e científico dos alunos na escola em uma sociedade em que a burguesia prevalece nas relações de classes e que para a sua manutenção o projeto de educação não privilegia a formação humana e política.

O trabalho docente, enquanto profissão, perpassa por um processo de constituição histórica de identidade. Em busca de atribuições sociais e a serviço do capital, ao docente caberia a eficiência técnica e a produção. Para exercer este trabalho bastaria dominar, de forma competente, as técnicas de ensino. Esta questão da eficiência técnica e a formação profissional pautada no saber-fazer pragmático e criativo nos chama a atenção, também, neste ensaio. Na relação trabalho, trabalho docente e conhecimento percebemos que existe uma lógica que impulsiona o trabalho do professor reflexivo. Discorreremos um pouco sobre esta relação em busca de caminhos teóricos que poderiam nortear a defesa do projeto de disputa que anunciamos anteriormente e que prima pela emancipação do homem.

A relação entre trabalho docente e conhecimento tem sido objeto de investigação de estudiosos da educação que destacam a importância do conhecimento teórico e abordam a função do professor. O processo de produção de conhecimento, como algo significativo e resultado de aprofundamento teórico, seria o percurso necessário para compreender o real concreto e, numa relação dialética, transformá-lo.

Entretanto, estudos realizados por Saviani (1997), apontam que a palavra/expressão “produção de conhecimentos” tomou um direcionamento que dificulta a compreensão acerca do conhecimento pedagógico e do conhecimento científico assim como das duas formas de produção de conhecimento: *Sofia* e *Episteme*. Esta dificuldade se pauta, especialmente, quando tentamos analisar o papel da escola em ensinar ou produzir conhecimentos. Tal in-

quietação torna-se pertinente visto que a perspectiva pedagógica que se orienta na epistemologia da prática valoriza os saberes do educando e, a partir deles, organiza as ações de ensino. Ao mesmo tempo em que a experiência do aluno se eleva há o que chamamos de recuo da teoria para explicar o real e para ampliar o conhecimento vivido ou da experiência.

Nesta perspectiva, as teorias (conhecimentos) se constroem a partir das experiências práticas e estas definem os caminhos das teorias. A ação docente se distancia do saber elaborado e, do ponto de vista crítico, avaliamos como um retrocesso pedagógico e científico. Tal conclusão se fundamenta teoricamente na necessidade da teoria para explicar o real concreto. A descaracterização do professor enquanto mediador do conhecimento científico historicamente elaborado se delinea a partir de um eixo teórico que valoriza as experiências e saberes escolares, conforme discute Duarte (2003). Esta perspectiva teórica se fundamenta nos estudos realizados por Donald Shon, e ressalta a relevância dos conhecimentos tácitos e da reflexão-ação no processo de formação de professores enquanto professores reflexivos (*idem*).

Há que se considerar que no contexto educacional escolar os conhecimentos são apropriados pelos alunos numa relação em que se estabelece sentido e significado. Ainda que não sejam relevantes ou necessários para a resolver um problema imediato, os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade contribuem na formação do sujeito ampliando a leitura sobre a totalidade que compõe o mundo que o cerca. Sobre os conhecimentos novos, estes são produzidos a partir de investigações científicas que demandam o uso rigoroso de métodos e instrumentos próprios da ciência. Ao afirmar estas questões expomos outra preocupação que se faz presente no cotidiano escolar: o aluno produz novos conhecimentos na escola ou se apropria de conhecimentos que não conhecia? Qual o papel do professor neste processo?

CONCLUSÃO

A partir destes questionamentos vislumbramos como possibilidade de compreender o real, diferente de outros métodos de cunho positivista, o método materialista histórico e dialético. Este nos ajuda a buscar a raiz dos processos em movimento, a essência do real e do concreto. Através dele, ampliamos a reflexão sobre o que é o conhecimento imediato que temos e/ou elaboramos sobre as coisas (impressões) quando estamos diante delas. Ao aproximarmos do real/concreto, deparamo-nos com diversas contradições e, nesse sentido, estabelecemos a relação dialética entre concreto-abstrato-concreto e suas múltiplas determinações, modificando o que está aparentemente cristalizado.

Na perspectiva materialista histórica o conhecimento se constitui e se elabora para além da experiência sensível e imediata e, neste sentido, é fundamental a investigação. A teoria histórico-cultural, que se fundamenta em aportes teóricos marxistas, se apresenta como possibilidade de ampliar a leitura do professor acerca dos processos pedagógicos e científicos visando romper com a lógica pragmática e positivista, presente no cotidiano educacional, resgatando a função do docente no processo de produção de conhecimentos.

De acordo com Viotto Filho (2007), a teoria histórico-cultural contribui para a transformação da escola a partir da apropriação do conhecimento teórico por parte do professor. Este, ao compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento sob outra concepção de sujeito/criança, poderá organizar intencionalmente uma metodologia de ensino que favoreça a mudança da prática docente ressignificando os sentidos das atividades realizadas com os alunos na escola.

Ao mudar a visão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento o professor compreenderá que o motivo que impulsiona os alunos a aprender conhecimentos novos perpassa por necessidades reais e concretas sendo mediado por elementos significativos históricos, sociais, biológicos e emocionais. Neste

percurso complexo e contraditório, a atividade, como categoria importante para compreender a perspectiva materialista histórica, representa a síntese de múltiplas determinações que são organizadas a partir de um contexto histórico concreto para sujeitos históricos concretos.

A partir desta organização, o aluno passa a se relacionar com o conhecimento de forma consciente e os níveis de desenvolvimento se potencializam a medida que as interações permeiam os processos de ensino. Ao pensar atividades desafiadoras e significativas, o professor contribui no processo de elevação do nível de consciência dos alunos. De acordo com Vygotsky (2001), a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de forma dialética e a partir das interações entre os sujeitos. Esta relação se fundamenta nos princípios do materialismo histórico dialético e em suas categorias marxistas.

A leitura e aprofundamento dos conceitos do Método Materialista Histórico pelo professor se apresenta como tentativa de romper a lógica posta no interior da escola no que tange a relação do sujeito (aluno/criança) com o conhecimento historicamente construído pela humanidade. Ao compreender as origens da psicologia histórico cultural e suas raízes marxistas observamos a possibilidade de (re) organizar o trabalho pedagógico e fundamentar teoricamente a ação pedagógica do professor (como outro privilegiado na relação ensino/aprendizagem numa perspectiva dialética). Segundo a teoria vygotskyana a boa aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento e, neste sentido, é preciso pensar e criar condições de aprendizagens mediadas pelo (s) outro (s) e elevar o nível de consciência dos alunos/crianças.

Ao (re) organizar a escola (ou as instituições educacionais) é preciso considerar os sujeitos envolvidos no processo como históricos e concretos e (re) elaborar currículos significativos e que motivem a aprendizagem numa perspectiva crítica e transformadora. Lembrando, estar na escola não é garantia para se emancipar enquanto sujeito. A escola faz sentido na história social individual

e coletiva, porém, sua função não se reduz a transmissão de conhecimentos mas, sendo espaço privilegiado ao resgate da cultura e da ciência, deve se comprometer com a construção histórica e social dos sujeitos assim como no processo de humanização dos mesmos a partir da mediação do professor.

REFERÊNCIAS:

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Shon não compreendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 24, N. 83, p. 601-625, ago./ 2003.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção de conhecimento. *Educação e Filosofia*. 11 (21-22) 127-140, jan/jul e jul/dez, 1997.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. Psicologia histórico-cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. *Educere el Educare*, V. 1, N. 3, P- 49-68, jan./jul. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (p. 241-394).

A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Andrea Jardim Portella Rezende¹; Ana
Paula de A. S. Magalhães²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de apresentar uma leitura sobre algumas ideias-chave de Vigotsky e seguidores a respeito da especificidade do conhecimento escolar na teoria histórico-cultural. As discussões aqui apresentadas são o resultado de um estudo bibliográfico a respeito do tema em questão. Observa-se então, que o conhecimento escolar tem a especificidade de ser científico e que a escola, enquanto instituição de educação formal que trabalha com o conhecimento científico organizado de forma sistematizado, deve cumprir o papel de oferecê-lo, dentro de uma perspectiva que alcance a generalização teórica, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. A partir da proposta de

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/ PUC GO), Goiânia, Estado de Goiás. anpore@gmail.com

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. nplasm21@yahoo.com.br

ensino desenvolvimental, proposta por Vasili Davídov e por meio da “ascensão do pensamento do abstrato ao concreto” (DAVYDOV, 1988, p. 166) é possível tornar o objeto de estudo (inserido na atividade de estudo), conhecido, inicialmente, pela sua existência concreta, na sua aparência exterior (conhecimento cotidiano e empírico), em algo conhecido também, pela rede de conceitos e generalizações teóricas que explicam e determinam a sua existência, na sua essência (conhecimento teórico). O domínio destas generalizações (conceito nuclear) vai dar condições ao aluno de fazer abstrações teóricas a partir de deduções e sínteses, aplicando as suas generalizações a várias situações concretas. Desta maneira, forma-se o conhecimento teórico, que é uma ferramenta simbólica, pois é um conhecimento que amplia e potencializa a ação do homem sobre o mundo. Este conhecimento, considerado como “poderoso” (YOUNG, 2016, p. 30), é o conhecimento específico da escola, pois associado à ciência (razão), dá a possibilidade de se chegar à emancipação. É um conhecimento que serve de instrumento simbólico para mudar o mundo, a partir das necessidades e desejos de mudanças do sujeito ativo e consciente. Conclui-se, portanto, que aprendizagem a partir de conceitos teóricos, proposta na teoria histórico-cultural promove o desenvolvimento intelectual do aluno e da sua personalidade.

Atualmente temos vivenciado uma mudança significativa no papel da escola, a qual tem se tornado um espaço de acolhimento do aluno e o seu propósito primeiro de desenvolvimento das capacidades intelectuais vem perdendo sentido. Assim, este trabalho tem o propósito de discutir algumas ideias-chave de Vigotsky e seus seguidores a respeito da especificidade do conhecimento escolar na teoria histórico-cultural, tais como: o conhecimento cotidiano, o conhecimento teórico, o conhecimento empírico, ensino desenvolvimental e atividade de estudo. Neste estudo, consideramos que a escola é um lugar de mediação cultural, que tem como propósito o provimento aos alunos dos meios

de aquisição dos conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas (LIBÂNEO, 2004).

O CONHECIMENTO COTIDIANO, TEÓRICO E O EMPÍRICO

O conhecimento cotidiano tem o seu início marcado pela experiência vivida; tem conteúdo empírico; há a valorização do contexto concreto – objetos vivos reais (VIGOTSKY, 2010, p. 348), em detrimento da consciência do conceito abstrato; é um conhecimento que está saturado na experiência (VIGOTSKY, 2010, p. 346). No conceito cotidiano, o desenvolvimento ocorre de baixo (concreto) para cima (conceito); é inconsciente, o que significa a ausência de generalização. O conceito cotidiano é forte em concretude, mas fraco em conceituação, que é abstrata. No conceito cotidiano, “[...] espontaneidade e não- consciência do conceito, espontaneidade e ausência de sistema são sinônimos” (VIGOTSKY, 2010, p. 384), o que significa a inexistência de um referencial de generalizações, regras e leis. O conhecimento teórico ou conceitual, que tem como ponto de partida o conceito. Pela definição verbal do seu conceito, que é abstrato, a criança tem a consciência do objeto representado. No pensamento conceitual, há a tomada de consciência e arbitrariedade, e o desenvolvimento se dá de cima (conceito abstrato) para baixo (objeto concreto). O pensamento teórico é forte em conceituação, mas fraco em materialização. Aparece então o sistema – a generalização. Há a “[...] reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança” (VIGOTSKY, 2010, p. 383), o que é algo de fundamental importância na história do desenvolvimento intelectual da criança.

O conhecimento empírico aparece como uma possibilidade de se fazer avanços do pensamento cotidiano para o pensamento teórico na medida em que é concreto e se foca na definição a partir da aparência do objeto de estudo, podendo esta ser captada sensorialmente e expressada verbalmente. Assim o conhecimento empírico pode se constituir numa etapa ou num degrau rumo

ao conhecimento teórico. Em contato com este conhecimento, o aluno terá mais condições de chegar a um conhecimento mais aprofundado do objeto em estudo no aspecto de suas várias relações e significações (que é o pensamento teórico-conceitual).

O conhecimento cotidiano e o teórico têm raízes e vias diferentes, na medida em que o conceito cotidiano e o teórico não apresentam um nível idêntico de desenvolvimento, com curvas diferentes de desenvolvimento, e a fraqueza de um é a força do outro e vice-versa. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas está na zona de desenvolvimento proximal e no nível de desenvolvimento real³. Hedegaard e Chaiklin (2005 *apud* LIBÂNEO, 2016, p 59) abordam a respeito da relação entre o conhecimento cotidiano e teórico por meio de um procedimento didático chamado de “abordagem do duplo movimento”.

Neste procedimento, as situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano local. Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. Neste sentido, Libâneo (2016, p.60) explica que “o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local,

3 Vigotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal o espaço existente ou a diferença entre o que é potencialmente possível de se avançar em termos de aprendizagem para a criança em relação àquilo de que esta já se apropriou, que é real. Em outras palavras, trata-se do que a criança faz hoje com a ajuda de uma pessoa mais experiente (professor, irmão ou colega mais velho, pais etc.) e que o fará amanhã sozinha.

os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida e das suas relações.”

O ENSINO DESENVOLVIMENTAL E A ATIVIDADE DE ESTUDO

Na proposta de atividade de estudo elaborada por Davídov e seus colaboradores, dentro da proposta de ensino desenvolvimental, a elaboração do pensamento teórico-científico percorre todo um caminho chamado de “ascensão do pensamento do abstrato ao concreto” (DAVYDOV, 1988, p. 166). Em tal proposta o professor medeia o conhecimento cotidiano do aluno, levando-o a desenvolver a sua capacidade de análise das relações, fazendo generalizações dentro da totalidade em que o objeto de estudo está inserido, observando as contradições presentes nesse contexto, que é histórico, separando as particularidades do geral, chegando à elaboração de uma base geral, que tem um núcleo, onde se forma o conceito e de onde se podem fazer deduções e sínteses. A proposta de ensino desenvolvimental permite ao aluno avançar qualitativamente nesse processo de formação do pensamento teórico e desenvolvimento da inteligência, consciência e personalidade.

Na atividade de estudo o professor tem a intenção de ajudar o escolar a “percorrer de novo (reproduzir) os caminhos que outrora levaram os indivíduos a descobrir e conceituar o conhecimento teórico” (Davydov, 1999b, p. 2 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 341). Libâneo e Freitas (2013, p. 339) ainda explicam a partir de Davídov, que:

O objetivo e o resultado da atividade de estudo estão na formação de uma postura teórica em relação à realidade: aprender modos generalizados de atuação. Em outras palavras, colocar um problema de estudo ao aluno é introduzi-lo numa situação problema que lhe possibilite captar o método teórico geral (ou o modo geral), a relação principal de um conceito, de modo que aprenda

a aplicar essa relação geral a casos particulares [generalização teórica].

Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 341), “a atividade de estudo expressa a relação ativa e criadora do aluno com o objeto de estudo visando transformá-lo (ao fazer as relações entre o externo e o interno no conteúdo), desse modo, formar o conhecimento teórico.”

A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR

O conhecimento escolar tem a especificidade de ultrapassar do senso comum, do conhecimento espontâneo, cotidiano, da experiência, ou seja, daquilo que o aluno já consegue saber a partir da sua vivência, que é imediata, para o conhecimento teórico. Na escola há toda uma sistematização dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade no decorrer do processo histórico e cultural no qual está inserida. Nota-se, com base na leitura dos autores que defendem a especificidade da natureza científica do conhecimento escolar, que há uma convergência de ideias no aspecto de que conhecimento escolar sem conteúdo científico-teórico fica vazio em termos de generalização e prejudicado em termos de emancipação.

Young defende a existência do conhecimento curricular na escola e assinala que a importância dele está no fato de permitir a generalização, que o conhecimento via experiência não alcança. O autor acredita que o conhecimento acadêmico, científico, teórico ou curricular é o caminho para a libertação e emancipação. Young (2016, p. 30 - 31) refere-se ao conhecimento curricular como “conhecimento poderoso”, associado à ciência – “a forma mais racional de questionamento humano”.

Marx, fazendo referência ao conhecimento científico, diz que é aquele capaz de sair das aparências, do senso comum e penetrar na essência, no núcleo do objeto de estudo. Segundo ele, “[...]”

toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (MARX, 2008, p. 1080).

Sforni (2015) também fala a respeito da importância de se trabalhar o pensamento e conteúdo científico-teórico na escola. Para tanto, toma como referência a seguinte frase de Vigotsky: “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (*apud* SFORNI, 2015, p. 376). Segundo a autora, o conteúdo escolar-científico faz parte dessa correta organização da aprendizagem e tem a possibilidade de ser trabalhado como um instrumento ou uma ferramenta de natureza simbólica (linguagem, técnica mnemônica, sistema de contagem, diagramas, mapas, obras de arte etc.), que está inserida na atividade humana, na cultura e que serve para potencializar a ação do homem sobre o mundo.

CONCLUSÃO

Com base no estudo feito, reforça-se a ideia de que a aprendizagem a partir de conceitos científicos-teóricos tem peso fundamental e decisivo no desenvolvimento intelectual do escolar e no desenvolvimento da sua personalidade. Assim, o conteúdo teórico vai servir de instrumento ou ferramenta simbólica, dando suporte para a elevação e refinamento das funções psíquicas superiores⁴, o que permite ao sujeito encontrar possibilidades mais amplas, diversas, profundas e criativas quando estiver em busca de soluções de problemas.

4 As funções psicológicas superiores dizem respeito à memória e atenção voluntárias, capacidade de planejamento, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, percepção, imaginação etc. São consideradas superiores, pois se referem a ações conscientemente controladas, processos intencionais, voluntários e complexos que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Esses processos mentais são então considerados superiores em relação aos processos psicológicos elementares, tais como “reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica” (REGO, 2014, p. 39).

Em termos de conhecimento escolar, é o reconhecimento explícito de que a escola deve cumprir a sua especificidade de trabalhar com o conhecimento científico-teórico, uma vez que é na escola que a criança terá a oportunidade de manter contato com o conhecimento científico de forma sistematizada e dentro da proposta de educação focada na abordagem histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

DAVYDOV, Vasili V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, v. XXX, n. 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.38-62, jan.-mar, 2016.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividades e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/ Dez, nº27, 2004. pp 5-24.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vigotsky, Leoniev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro; Goiânia: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 1 ed. Uberlândia: UDUFU, 2013, V. 1.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SFORNI, Marta. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n 2, p. 375-397, abr.-jun. 2015.

SFORNI, Marta. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino. In: CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2015, Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP: Unesp, 6-7 jul. 2015. Publicado em: 29 jul. 2016.

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.18-37, jan.-mar. 2016.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NO TRABALHO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Claudia Antônia Da Silva Moreira¹; Filipe Ariel da Silva Moreira²; Gisélia dos Santos Pereira Carmo³

INTRODUÇÃO

Muitos profissionais da educação se sentem pouco ou nada preparados para trabalhar com crianças diagnosticadas com o transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar as dificuldades encontradas pelo professor do Ensino Fundamental ao trabalhar com essas crianças no que se refere ao processo de socialização das crianças e ao processo de ensino aprendizagem e como objetivos específicos conceituar TDAH, apontar as características de uma criança com TDAH e identificar as maiores dificuldades e desafios para os professores da primeira fase do Ensino Fundamental ao lidarem com alunos com TDAH. O trabalho pautou-se na

1 Acadêmica graduada do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA;

2 Acadêmico graduando do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA

3 Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente. Professora do ISE/UniEVANGÉLICA, Orientadora da Pesquisa.

pesquisa bibliográfica e na pesquisa de campo. Nesta, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, o questionário com questões abertas, aplicado a duas professoras do Ensino Fundamental e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a análise dos dados os pesquisadores valeram-se do aporte teórico da pesquisa bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa. Concluiu-se com o estudo que as maiores dificuldades e desafios dos professores que trabalham com alunos TDAH é a adequação da criança às rotinas, as práticas pedagógicas inadequadas aos diferentes tipos de transtorno e o pouco apoio da família, uma vez que a família exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança com TDAH. Para superar tais dificuldades é necessário inovar as práticas educativas para incentivar a aprendizagem do aluno com TDAH, estruturar e organizar a escola para receber estas crianças, além de identificar a criança com TDAH no ambiente escolar e orientar os pais.

Quando a criança com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é inserida no universo escolar, esta entra em contato com novas rotinas, metas a serem alcançados, novos hábitos a serem assimiladas, tarefas a serem cumpridas e tudo sem a proteção e ou ajuda dos pais, cuidadores e familiares. A inserção no universo escolar representa o início de um caminhar e de uma vivência diferente do cotidiano no ambiente familiar onde a criança podia correr pular, chutar ou mesmo dormir e descansar sem ter que seguir uma regularidade e um tempo como os estabelecidos pela escola.

A cada dia o índice de diagnósticos de crianças com TDAH tem aumentado e muitos profissionais da educação se sentem pouco ou nada preparados para trabalhar com crianças diagnosticadas com o transtorno. Mas afinal, o que é TDAH? De acordo com Viana (2013), o TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e geralmente acompanha a pessoa ao longo da vida. Para uma criança com esse transtorno qualquer estímulo do ambiente, por menor e mais simples que

seja, é motivo de tirar ou desviar a atenção. Vale ressaltar que esse transtorno se apresenta em diferentes níveis de complexidade o que acaba por se tornar das dificuldades no trabalho com crianças diagnosticadas.

O TDAH tem imposto aos professores vários desafios no que se refere ao processo de socialização das crianças e ao processo de ensino aprendizagem uma vez que muitos professores ainda não conhecem bem o transtorno e, por conseguinte, como trabalhar com as crianças diagnosticadas com o mesmo. Nesse sentido, torna-se cada vez mais imperativo conhecer o que é o TDAH, suas variáveis e as formas de se trabalhar pedagogicamente com crianças que apresentam tal transtorno a fim de que essas se desenvolvam.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) o TDAH é um transtorno altamente tratável. Embora o TDAH seja associado à infância, as suas consequências se estendem pela fase adulta e os sintomas podem ser percebidos ao longo da vida do indivíduo. As principais consequências do TDAH, segundo a OMS são: aumento das doenças psiquiátricas co-morbidas, aumento do uso de substâncias alucinógenas, desemprego, desajuste emocional e familiar dentre outros (<http://www.who.int/eportuguese/countries>).

Em geral o TDAH leva a diversas dificuldades que acabam comprometendo o indivíduo nos aspectos pessoal, familiar, social e escolar. No que se referem à vida escolar, as maiores dificuldades são: baixo desempenho escolar, repetências, agressividade, expulsões, exclusão, relações difíceis com familiares e colegas dentre outros. De acordo com Abreu (2007), o TDAH apresenta três subtipos: TDAH com predomínio em desatenção, TDAH com predomínio de hiperatividade de impulsividade e TDAH combinado. Esses três subtipos de transtorno se manifestam de maneira diferente em determinados ambientes.

Percebe-se, portanto que o TDAH se caracteriza por uma combinação de diversos tipos de sintomas e comportamentos, sendo a desatenção e a hiperatividade-impulsividade os mais co-

muns e sintomáticos. Partindo desse íterim, é importante que os professores tenham ciência ou identifiquem, quais são as crianças com TDAH, para que estas não sejam rotuladas como imprudentes, preguiçosas, desatentas, agressivas etc. é necessário que a escola ou o sistema de ensino capacite o professor para que este possa ser capaz de identificar traços do transtorno nas crianças para que as famílias sejam comunicadas o quanto antes de maneira que possam providenciar um acompanhamento especializado, uma vez que não é função do professor e da escola o tratamento do transtorno. (SILVA, 2003).

Dáí infere-se que o primeiro passo para se promover a criança com TDAH é a identificação e o diagnóstico correto por parte de um profissional. A partir de então, partimos para o segundo passo que é o planejamento de atividades didáticas e tarefas que levem em consideração as características de cada criança diagnosticada. Devido a complexidade do TDAH, cada criança apresenta uma característica específica, isto é, para cada indivíduo diagnosticado, há que se pensar em uma estratégia pedagógica específica respeitando as diferentes formas de aprender de cada criança para que estas sejam socializadas, inseridas socialmente e se desenvolvam como os demais alunos (CALIMAN, 2010).

Nesse sentido, ao se pensar as práticas pedagógicas com crianças com TDAH muitos são os desafios e as dificuldades apresentadas e nem sempre depende do professor o sucesso escolar destes alunos. Mesmo que os professores tenham a oportunidade de identificar os sintomas de TDAH nas crianças antes mesmo da família, cabe a mesma encaminhar essas crianças às profissionais da educação e buscar um tratamento adequado. (ROSÁRIO, 2011)

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi à pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações, sites oficiais de organizações nacionais e internacionais e pesquisa de campo. Quanto

à pesquisa de campo, esta foi desenvolvida por meio do questionário com questões abertas, aplicado a duas professoras do Ensino Fundamental e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola municipal da cidade de Anápolis - Goiás, durante o mês de março e abril de 2017. Para a análise dos dados os pesquisadores valeram-se do aporte teórico da pesquisa bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para identificar quais são os principais desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com crianças com TDAH, aplicamos um questionário com questões abertas a duas professoras do Ensino Fundamental e duas professoras de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O questionário foi aplicado a professores de uma escola municipal da cidade de Anápolis, Goiás durante os meses de março e abril de 2017. Foi feito os seguintes questionamentos às professoras: como a prática pedagógica pode ajudar no desenvolvimento da criança com TDAH? Quais maiores dificuldades ao se trabalhar em salas com crianças com TDAH? Quais os principais desafios enfrentados no trabalho com crianças com TDAH? Estas mesmas perguntas foram direcionadas às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o acréscimo de mais uma questão: que atividades e/ou exercícios são indicadas para o trabalho com crianças com TDAH na primeira fase do Ensino Fundamental?

As professoras afirmaram que as maiores dificuldades no trabalho com crianças com TDAH são os ajustes e assimilação com as rotinas nas práticas pedagógicas esquematizadas que a criança tem que seguir, a elaboração de estratégias e métodos para que a criança socialize com a turma e tenha um aprendizado de sucesso. Quanto os desafios, as professoras responderam que estes são vários, mas os que mais afetam o trabalho docente são: a falta de preparo da escola em receber as crianças com TDAH e saber

lidar com elas sem que elas sejam prejudicadas. Nesse sentido, outro aspecto apontado foi a escassez de conhecimento sobre TDAH de alguns professores e a ausência de recursos adequados para se trabalhar de forma eficiente com essas crianças.

Percebe-se nas respostas das professoras que além da organização pedagógica, a formação continuada da equipe educacional e a os recursos pedagógicos adequados são necessários para a eficiência do trabalho com essas crianças. Rosário (2011) destaca:

A escola necessita admitir o importante papel de organizar os procedimentos de ensino de forma a beneficiar muito bem a aprendizagem da criança com TDAH, para que isso aconteça com sucesso, tem que existir a união de todos como: a direção, coordenações, equipe técnica e professores, juntos elaborando estratégia de ensino que venha atender as necessidades dos alunos questão sob sua responsabilidade. (ROSÁRIO, 2011, p. 26)

Quanto as professoras do AEE, essas responderam que é primordial ter materiais ludopedagógicos na escola para ser desenvolvido a motivação no processo de ensino e aprendizagem ao trabalhar com essas crianças.

Em relação às respostas das professoras do AEE, nota-se que os materiais ludopedagógicos e os jogos desenvolvem motivação no processo de ensino e aprendizagem quando são utilizados no trabalho com crianças com TDAH. As afirmações das professoras de AEE estão de acordo com o asseverado por (VIANA 2013, p. 756) quando diz

As atividades lúdicas para o portador de TDAH contribuem com melhoras para que a capacidade de ideias e participação de crianças com este transtorno sejam mais ativas e presentes nas atividades, promovendo o prazer de brincar e interagir através de jogos e brincadeiras com circunstâncias

que estimulem a raciocinar e agir de maneira autônomo sobre os desafios que lhe são sugeridos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TDAH tem auferido cada vez mais importância no cotidiano escolar por causa do número crescente de crianças com transtorno. Esse fenômeno tem imposto aos professores vários desafios no que se refere ao processo de socialização das crianças e ao processo de ensino aprendizagem uma vez que muitos professores ainda não conhecem bem esse transtorno neurológico e conseqüentemente não sabem como lidar com as crianças com esse distúrbio.

As maiores dificuldades e desafios enfrentados pelos professores que trabalham com alunos TDAH são: adequação da criança às rotinas, as práticas pedagógicas mal planejadas e o pouco apoio da família da equipe ao trabalho do professor. As inovações das práticas educativas podem ajudar a estimular o aluno com TDAH, e auxiliar as dificuldades pedagogicamente e fisicamente. Além disso, a escola deve estar estruturada e organizada para receber as crianças com TDAH. Cabe ressaltar que o professor e a família devem ter um amplo conhecimento sobre o TDAH para poder ajudar a criança por meio de tratamentos e procedimentos adequados.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Neander Silva. *Memória e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade*. 2007. Tese (Doutorado em Neurociências e Comportamento) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.47.2007.tde-08012008-160148.

BARKLEY, Russell. A. et al. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Departamento de informática do SUS – DATASUS. F90-F98 Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência. Suporte a Sistema. Disponível em <<http://portalsaude.saude.gov.br/>> Acesso em: 24/04/2017.

BRASIL. *Transtornos do comportamento e transtornos emocionais que aparecem habitualmente durante a infância ou a adolescência*. Disponível em: <www.datasus.gov.br> Acesso em: 28/04/2017

CALIMAN, Viera Luciana. *Notas Sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade TDAH*. Universidade Federal do Espírito Santo 2010.

DUPAUL George. J. STONER G. TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção. São Paulo: M BOOKS, 2007.

ROSÁRIO. Maria Conceição do. *TDAH. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* disponível em < www.sosprofessor.com.br/downloads/TDHAPARAEDUCADORES2011 Acesso em: 25/04/2017

SHAFFER, DAVID, M. D. (Presid.); CASTELLANOS, XAVIER, M.D (V - Presid.). *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno5 DSM-5*. Nascimento, Maria Inês Corrêa. Tradução. Porto Alegre: Artmed. 2014.

SILVA, Glaciane, Lopes; Freitas, Hariádila, Elder de Moura; Andrade, Luciene de Sousa Melo, Mariane França. *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010.

SILVA, Ana Beatriz. *Mentes inquietas*. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, Soeli. Batista; DIAS, Maria. Angélica. TDAH Na Escola Estratégias De Metodologia Para O Professor. *Revista Eventos Pedagógicos* dez. 2014.

VIANA, Noemí Pacheco. *O lúdico em Benefício da Aprendizagem de Crianças com transtorno de Déficit de Atenção TDAH*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

PROPOSTAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabrielle Ribeiro de Souza¹; Ivana
Alves Monnerat de Azevedo²

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de um estudo que se encontra em desenvolvimento que tem como finalidade investigar se a forma de organização curricular da educação infantil contribui para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Para isso é necessário analisar de forma mais detalhada as concepções, concepções, caracterizações e propostas relativas a essa temática, como também averiguar como é consolidada no interior das instituições educativas, de forma geral e, especificamente, pela Secretaria Municipal de Educação Infantil de Anápolis e em um Centro de Educação Infantil (CMEI) mantido por esse órgão. Serão realizados, posteriormente, estudos teóricos dos conceitos e das propostas legais referentes ao currículo escolar, análises em documentos que tratam das orientações básicas acerca da organização da proposta curricular e do currículo para a educação

1 Graduada, discente UEG/CCSEH - Goiás

2 (Orientadora) Mestre, Professora UEG/CCSEH - Goiás

infantil, em nível federal e municipal, bem como, observações e realização de entrevistas com vista à identificação das concepções de organização curricular e do currículo e as formas como essas práticas são efetuadas no cotidiano da educação infantil. As propostas curriculares devem refletir os ideais de educação e de crianças das instituições de ensino, fundamentadas nos pressupostos teóricos do projeto pedagógico e, principalmente, deve condizer com a realidade da clientela atendida, da comunidade, tendo como direção, o ideal de cidadão que se pretende formar. Faz necessário, a compreensão dessas teorias para uma melhor organização curricular no interior das instituições de ensino, uma vez que, como explicitado nas reflexões teóricas, o currículo deve se reverter em uma proposta orientadora e flexível da prática escolar, que se efetua, de acordo com as necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O interesse pelo estudo surgiu a partir da disciplina Cultura Escolar e Currículo vivenciada no curso de Pedagogia, na qual foram realizadas variadas discussões sobre diversos textos, enfatizando a importância do currículo e das propostas pedagógicas para a educação básica, em geral e, especificamente, para a educação infantil, porém, não foi possível um aprofundamento devido à carga horária da disciplina.

Nessa perspectiva, a opção por investigar sobre esse tema deveu-se ao interesse em aprimorar os conhecimentos teóricos e, empiricamente, averiguar como essas propostas curriculares são elaboradas e de que forma intervêm nos processos de planejamento, de ensino e de aprendizagem da educação infantil.

PROBLEMATIZAÇÃO

Desde a inserção da educação infantil no sistema de ensino brasileiro, a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, as discussões sobre a importância de se elaborar um currículo

para esse nível de ensino se intensificaram e passaram a ocupar um lugar de destaque na agenda das políticas públicas educacionais.

Esses debates conduziram às definições e às propostas de mudanças relevantes nos documentos que orientam a organização curricular da educação infantil. Desse modo faz-se necessário indagar: As propostas curriculares da educação infantil orientam os planejamentos e a prática dos docentes desse nível de ensino?

METODOLOGIA

O presente estudo refere-se a uma investigação bibliográfica acerca do objeto de estudo, assim serão “desenvolvidos a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2012, p.50), utilizando autores que tratam sobre as concepções, conceituações e caracterizações de infância, educação infantil e currículo escolar, bem como da evolução histórica da implantação da educação infantil no Brasil, e as propostas legais que fundamentam esse processo.

Estudos esses que irão contribuir para a pesquisa de campo que será realizada, a partir da perspectiva docente sobre as propostas curriculares para a educação infantil, com intuito de compreender como essas propostas influenciam na prática cotidiana, nos planejamentos dessa etapa.

Esses estudos serão enriquecidos, posteriormente, pela análise de documentos, desse modo, serão analisados os documentos oficiais que servem de base para a organização da educação infantil, com ênfase na sua organização curricular. E os documentos da Secretaria Municipal de Educação do município de Anápolis-GO; os documentos oficiais da instituição de Educação Infantil a ser pesquisada – Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Trabalho dos professores.

Serão coletados dados junto a representantes da Secretaria Municipal de Educação, professores e equipe gestora (gestora e coordenadora) do CMEI, por meio da Entrevista, cujas respostas

serão transcritas na íntegra, qual seja, conforme as respostas dos participantes.

A partir das informações obtidas serão elaborados textos reflexivos enriquecidos com as concepções de teóricos que tratam dos assuntos abordados, a partir das análises, que possibilitem a organização dos dados de forma que gerem respostas para o problema da pesquisa.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DISCUSSÕES INICIAIS

O texto a seguir abordará de forma sucinta aspectos referentes a informações teóricas iniciais acerca dos temas que irão ser estudados através de pesquisas bibliográficas para a continuidade do projeto: As concepções de infância, destacando o papel da criança na sociedade, o reconhecimento das particularidades dessa fase da vida, e a necessidade de se criar instituições para atender essa faixa etária, as perspectivas de autores sobre o currículo escolar, alguns conceitos e características, e por fim uma discussão inicial acerca do currículo na educação infantil.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Arroyo (2013) por meio de muitas lutas pretendeu-se inserir as crianças como sujeitos legítimos de direito aos territórios públicos, pois a presença da infância na sociedade era vista como uma fase somente de cuidados, as crianças eram consideradas seres humanos em potencial, sendo assim, não tinham direitos.

Entretanto, a partir do reconhecimento do direito da criança à educação, uma das principais conquistas dessa tensa história, as escolas, as redes, e os professores passaram a defender também a entrada da infância no sistema escolar enquanto sujeito de direitos.

Muitos autores se interessaram em estudar e escrever sobre a história da infância e da educação infantil no decorrer dos séculos, cada um com a sua interpretação e as suas particularidades que, ora complementam as concepções uns dos outros, ora convergem,

na tentativa de delinear o processo de reconhecimento das crianças, da infância.

Tais concepções conduziram, gradativamente, ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, a ocuparem espaço na agenda política do país, bem como terem direitos aos serviços públicos como saúde, segurança e educação.

É importante perceber algumas questões relacionadas ao lugar da infância nesse sistema se, de fato, são reconhecidas como infância dentro das escolas, se o tempo humano em que essas crianças se encontram é reconhecido e respeitado, e quais propostas pedagógicas curriculares têm para essa infância, configurando essa disputa em direitos da infância aos espaços públicos.

CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITUAÇÕES E CARACTERIZAÇÕES

Superando a visão de currículo como descrição e distribuição de disciplinas e conteúdos delimitados, Menegolla e Sant'Anna (2003) conceituam o currículo escolar como um caminho percorrido ou que se vai percorrer e que tem a ver com todas as situações vivenciadas pelo aluno dentro e fora da escola.

As atividades e as experiências dos educandos e de todos que estão envolvidos no processo de desenvolvimento desse aluno devem ser considerados no currículo escolar. A escola em movimento, real, que está em constante mudança influencia nesse processo, por isso o currículo deve também ser flexível. Assim, segundo Azevedo (2008, p.63),

[...] a que se considerar no currículo escolar [...] a própria experiência sócia pedagógica e cultural do aprendiz, ao longo do percurso vivencial e escolar que implica na definição da identidade institucional que deve ser definida coletivamente pela comunidade educativa.

Essa superação da noção de currículo somente como instrumento de seleção de conteúdos a serem desenvolvidos nas institui-

ções escolares se deve a essa identificação de incluir também as experiências do aluno, que contribui para a identidade da instituição.

Não há uma única definição de currículo, são várias tanto quanto as teorias e os contextos que o definem. Sacristán (2000, p. 19) considera que:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma.

O currículo se constitui em um importante instrumento de poder, como também, se caracteriza como um referencial à garantia dos direitos à educação de qualidade e que deve condizer com a realidade de cada instituição, pois se caracteriza como produtor de identidade dos sujeitos que serão formados.

Nesse sentido, a função do currículo no ambiente escolar é o de orientar as ações que ocorrerão neste contexto, provendo orientações e informações essenciais sobre o que se faz e ensina e como proceder para que o processo de ensino e aprendizagem se efetue com sucesso.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Arroyo (2013), a inclusão da infância no sistema educacional, provocou algumas disputas específicas no território dos currículos e das propostas pedagógicas, ele destaca a importância e as tentativas de criar propostas pedagógicas diferentes de educação na infância, e as dificuldades encontradas pelos docentes.

Essa conceituação e elaboração de currículo e propostas voltadas para a Educação Infantil são temas que estão sendo alvo

de muitos debates e discussões por autores que estudam essas questões, e por responsáveis das políticas públicas educacionais.

Na visão de Kramer (*apud* MEC/SEF/COEDI, 1996) não é fácil definir o conceito de currículo e propostas pedagógicas, pois as definições variam de acordo com o contexto socioespacial, o momento histórico, e também pelo enfoque que cada autor utiliza, porém em alguns aspectos eles se igualam. Para a autora a proposta seria um caminho a construir, partindo de uma concepção de infância, e compreendendo a criança inserida na história e na cultura e de acordo com as necessidades, particularidades e principalmente da realidade dos sujeitos que participam da prática escolar.

Para Kishimoto (1994) no processo de elaboração do currículo ou de propostas curriculares as definições de alguns pontos devem ser levados em consideração: quem é a criança a que se destina; a concepção de educação; o que ensinar; como; e na questão da avaliação, de que forma e como avaliar. O currículo deve incluir tudo o que se oferece para a criança aprender, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território em Disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2013.

AZEVEDO, Ivana Alves Monnerat de. *As Políticas Públicas Educacionais e o Processo de Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB, 2008. 190 p.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

KRAMER, Sônia. *As Crianças de 0 A 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KISHIMOTO, T.M. *Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas*. Significado do termo currículo, Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dez, 1994.

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por Que Planejar? Como Planejar? Currículo – Área – Aula*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone de Paula RodriguesMoura¹; Edna Ferreira
de Assunção²; Valéria de Fátima Nascimento

JUSTIFICATIVA: BRINCANDO COM A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este relato de experiência de ensino tem como principal objetivo exibir o curso de matemática na Educação Infantil. O percurso metodológico pautou-se em análise do programa realizada no primeiro e no segundo semestre do ano de 2017 titulado: Brincando com a Matemática na Educação Infantil. O mesmo abordou várias tendências em Educação Matemática, olhando-as nas pers-

-
- 1 Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (UniEvangélica), professora do Ensino Fundamental na rede Municipal de Anápolis. Formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (SEMED) e professora do curso de Pedagogia (ISE) UniEvangélica – Contato: simonepaularodrigues@gmail.com
 - 2 Egressa do curso de Pedagogia UniEVANGÉLICA. Monitora do Programa Mais Educação no Colégio Cloves Guerra. ednassuncao@hotmail.com
Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Anápolis. Profissional da Educação no Colégio Estadual Osvaldo Francisco da Silva. Valeria126@gmail.com

pectivas da Educação Infantil: a matemática no dia a dia nas rodas de conversa, nos cantos das atividades diversificadas, nos cantos dos jogos, nas brincadeiras infantis, nas histórias infantis e a matemática na resolução de problemas. O curso contribuiu para a reflexão em torno das tendências em Educação Matemática, permitindo que o professor pudesse ser um reprodutor, um conhecedor das várias possibilidades de atuação em sala de aula, com condições de se posicionar criticamente diante delas e recriá-las em função do projeto escolar ao qual se insere. O objetivo do curso foi contribuir para a formação continuada do professor de matemática da Educação Infantil. Os professores foram convidados a desenvolverem a proposta de uma oficina pedagógica inserindo todo o conteúdo explorado durante todo o semestre. A oficina elaborada foi ministrada pelos cursistas com orientação da professora orientadora para 30 profissionais da Educação Infantil. Após o término da oficina foi realizada uma avaliação com resultados surpreendentes. Muitos professores mencionaram que colocarão em prática o que aprenderam e sugeriam outras oficinas. As cursistas sugeriam que no módulo seguinte fosse ministrada oficinas para os acadêmicos do curso de Pedagogia em uma faculdade de Anápolis, afim de divulgar o trabalho realizado no Cefope. A professora orientadora sugeriu que a oficina apresentada fosse transformada em relatos de experiências e encaminhadas para publicação em eventos.

O curso “Brincando com a Matemática na Educação Infantil” foi realizado no Centro Formação dos Profissionais em Educação – CEFOPE da Secretaria Municipal de Educação – SEMED durante o primeiro e o segundo semestre do ano de 2017 com 15 encontros. O público alvo foram professores da Educação Infantil e Coordenadores Pedagógicos da SEMED (Secretaria Municipal de Educação). A demanda pelo curso se deu a partir do interesse de professores empenhados em aprofundar seus conhecimentos teóricos e metodológicos sobre educação matemática, dando continuidade ao seu processo de formação.

Os cursos *Brincando com a Matemática na Educação Infantil* aconteceu em dois períodos distintos um no primeiro semestre do ano de 2017 e outro no segundo semestre de 2017, ambos no noturno, das 19 horas às 22 horas, com as aulas distribuídas em quinze encontros, com 3 (três) horas presenciais e 15 horas de trabalho pessoal. A metodologia utilizada foi de orientar os cursistas na construção de seu conhecimento com base nas experiências de seu convívio social. Propôs-se atividades com jogos, história da matemática, instrumentos de usos sociais diversos, textos literários e informativos, resoluções de problemas, modelagem matemática, tecnologias, artigos científicos de forma participativa e dialogada. A bibliografia básica utilizada foi “Matemática no dia a dia da Educação Infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias de Eliane Reame.

Os objetivos do curso foram:

- Contribuir para a reflexão individual e coletiva sobre a prática docente voltada para o ensino e a aprendizagem da Educação Matemática, favorecendo a interação entre os profissionais da escola.
- Apresentar propostas de trabalho para a Educação Infantil sobre noções relativas aos números, às medidas, ao conhecimento do espaço e às formas geométricas, especialmente aquelas relacionadas com orientação e localização temporal, em contextos significativos, como o cotidiano.
- Propor encaminhamentos didáticos para a exploração prévia das atividades sugeridas, sugestões de intervenções durante a realização delas e sugestões de ampliação após sua realização.
- Fazer comentários sobre possíveis procedimentos utilizados pelas crianças para a resolução de um problema, bem como sobre possíveis respostas a perguntas formuladas pelo docente durante a atividade.

- Apresentar propostas e instrumentos de avaliação, entre eles as pautas de observações sobre atividades.
- Apresentar indicações de bibliografia e documentos públicos nacionais dentre eles os que contêm orientações curriculares sobre as diferentes áreas de conhecimentos e âmbitos de experiências na Educação Infantil e orientações para a formação continuada de professores, tendo em vista o aprofundamento de estudos.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO - PEDAGÓGICOS: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO DIA A DIA

São algumas atividades que permeiam o universo infantil: brincar, ouvir histórias, colecionar, pintar, dobrar, cantar, jogar, entre outros.

São algumas ações realizadas de forma natural e intuitiva pelas crianças em seu cotidiano: contar, calcular, comparar, medir, estimar, construir figuras, resolver problemas, entre outros.

Nossa proposta neste curso - de natureza teórico-metodológica - foi relacionar esses dois grupos de atividades infantis, de modo que, integrados, representem um caminho que favoreça o desenvolvimento pessoal e social da criança, a construção e o exercício de formas diferenciadas de expressão, dentre elas a Matemática, bem como a construção de conhecimentos e saberes matemáticos.

O curso levou em consideração um número pequeno de cursos oferecidos com nesta temática para a Educação Infantil, nesta perspectiva é que se propõe um espaço, um *lócus* para pensar e problematizar as questões próprias desta etapa educacional.

A proposta que elaboramos o curso, revela inicialmente a preocupação e intencionalidade em partir das práticas docentes vigentes na Educação Infantil brasileira e em considerar as propostas de atividades comumente realizadas em sala de aula com as crianças. Em decorrência, revela nosso interesse em examinar de que maneira a Matemática surge naturalmente nessas práticas e como pode

ser inserida de modo intencional e planejado em um contexto interdisciplinar, favorecendo o desenvolvimento e a manifestação de mais uma forma de linguagem e de expressão pelas crianças, bem como a construção de saberes relacionados aos números, às formas e às medidas, em cenário de problematização e investigação.

O curso apontou algumas pistas, alguns caminhos teóricos metodológicos e didáticos que possam contribuir para as reflexões sobre algumas questões de docentes da Educação Infantil, tais como: qual Matemática é possível ensinar na Educação Infantil? O que trabalhar? Qual Matemática é possível aprender na Educação Infantil? Quais propostas podem ser planejadas e apresentadas às crianças? Quais são as expectativas quanto ao ensino e à aprendizagem de Matemática na Educação Infantil? Quais recursos podem ser utilizados?

Em busca de respostas a essas questões e como possibilidade de alcançar os objetivos propostos, fizemos um recorte de nosso estudo e colocamos o foco de atenção e análise nas modalidades de organização do planejamento das atividades na Educação Infantil, a saber: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. Neste curso, exploramos o processo de ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos em diferentes categorias de atividades permanentes com as crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), as atividades permanentes

[...] são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. (volume 1, p. 55, 1998)

Neste curso escolhemos algumas das atividades permanentes para explorarmos e descrevemos o caminho que percorremos ao longo do curso.

Na aula **“Matemática nas rodas de conversa”** foram trabalhados diferentes tipos de roda e identificamos de que maneira a Matemática é inserida nessa atividade permanente nas turmas de Educação Infantil. Partimos das atividades comumente realizadas com as crianças (como chamada ou quadro de presença, planejamento da rotina do dia e construção, leitura e interpretação de calendário) e direcionamos nosso olhar de análise para as ideias matemáticas e relações entre elas que podem ser construídas pelas crianças de maneira individual ou coletiva, com seus pares e na mediação com o professor.

Na aula **“Matemática nos cantos de atividades diversificadas”**, destacamos outra modalidade de organização das atividades permanentes na Educação Infantil: a criação e o planejamento de espaços diferentes de propostas de atividades. As propostas desses espaços, geralmente denominados cantos ou ateliês, cumprem objetivos gerais no que se refere ao estímulo de diferentes formas de expressão, ao exercício da autonomia pela possibilidade de escolha das atividades, à manifestação do desejo, da imaginação, da fantasia e da curiosidade das crianças. Nessa temática detemos no exame dos cantos relacionados à experiências da criança com a linguagem visual, por meio de atividades com dobraduras, e à compreensão e construção de regras, por meio dos jogos de regras, tendo em vista o desenvolvimento de noções matemática a partir deles.

Na aula **“A Matemática nas brincadeiras”** exploramos o brincar como uma das atividades permanentes na Educação Infantil, que em sua essência permeia o universo lúdico das crianças. Além de conceber as brincadeiras como espaço de atividades lúdicas, de resgate de memória individual e coletiva de um grupo, de ação de competências das crianças, nossa posição diante dessa temática é apresentada quando consideramos as brincadeiras

como contextos de aprendizagem significativa da Matemática. Nesse tema esforçamos para identificar algumas brincadeiras de construção de regras que podem favorecer o desenvolvimento de noções matemáticas.

Em **“A Matemática nas histórias infantis”** é modalidade de atividades permanentes que apresentamos: as atividades de leitura de histórias que fazem parte da rotina da Educação Infantil. Com a literatura infantil, as crianças são imersas em um contexto de construção e reconstrução de uma rede de significados sobre idéias relacionadas à temática do livro. Com essa intenção, foi apresentando nessa parte propostas didáticas para o ensino e aprendizagem de ideias matemáticas a partir da exploração de alguns livros de literatura infantil.

A aula **“A Matemática na resolução de problemas”** é uma modalidade de atividades diárias em que os professores devem utilizar do cotidiano para levantar situações-problema nas rodas de conversa, nos cantos das atividades diversificadas, nas brincadeiras e nas histórias infantis.

No início de cada tema apresentado houve uma seção denominada **“Refletindo sobre a prática”** que abriu espaço de discussão e troca de experiências e de práticas didáticas realizadas sobre o tema desenvolvido.

Uma atividade que merece ser ressaltada foi a elaboração e apresentação de uma oficina de todo o conteúdo e atividades trabalhadas no curso.

Houve participação de 30 profissionais da área e tivemos uma ótima avaliação. Muitos professores mencionaram que colocarão em prática o que aprenderam e sugeriam outras oficinas.

Os cursistas se empenharam e fizeram um excelente trabalho. E deixaram sugestão para que no próximo módulo fosse ministrada a oficina para as acadêmicas do curso de Pedagogia em uma faculdade de Anápolis.

Conclusões: Para não concluir...

Durante o curso preocupou-se em possibilitar um trabalho adequado para que os cursistas pudessem empregar na prática pedagógica ações e atitude investigativa, autônoma, capaz de refletir, analisar e criar e recriar novas posturas tornando pré-requisitos para qualquer cidadão que precisa articular educação, autonomia e criticidade, em busca da transformação social.

Pela apresentação da oficina foi concluído que a maioria dos cursistas conseguiu atingir os objetivos propostos, pois conseguiram elaborar com eficácia tais objetivos explorando a Educação Matemática no dia a dia.

REFERÊNCIAS

REAME Eliane. *Matemática no dia a dia da Educação Infantil: rodas, cantos, brincadeiras e histórias*. São Paulo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. – Brasília: MEC-SEF, 1998. v 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL

Simone de Paula Rodrigues Moura¹;
Kátia Cilene Camargo Silva²

JUSTIFICATIVA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente artigo tem como principal objetivo exibir o curso, intitulado “A Educação Infantil e suas Especificidades” promovendo a formação continuada de professores e dos coordenadores da Educação Infantil na rede municipal de Anápolis – GO. Entende-se que a formação pedagógica continuada em educação infantil, lança novos olhares às necessidades educacionais atuais.

-
- 1 Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (UniEVANGÉLICA), professora efetiva do Ensino Fundamental na rede Municipal de Anápolis – Formadora do Centro de Formação de Profissionais da Educação – CEFOPE / SEMED e professora do curso de Pedagogia (ISE) e Pós- Graduação UniEVANGÉLICA - Contato: simonepaularodrigues@gmail.com
 - 2 Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural: Educação Patrimonial (PUC-GO), professora efetiva e Formadora do Centro de Formação de Profissionais da Educação – CEFOPE / SEMED; professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Anápolis- GO – Contato: Kátia@catolica-deanapolis.edu.br

O curso teve como princípio promover momentos de discussão e análise da prática pedagógica para transformar o conhecimento em uma práxis apropriada ao desenvolvimento integral da criança pequena, bem como, contribuir para concretização da identidade profissional dos sujeitos envolvidos na Educação Infantil. Os temas trabalhados foram: As políticas públicas para educação Infantil; Concepções de infância; Identidade do profissional da Educação Infantil; Orientações didáticas na concepção sociointeracionista; Avaliação na Educação Infantil. A proposta teórico-metodológica do curso expressa a valorização do desenvolvimento de saberes pelos cursistas necessários para uma atuação pedagógica crítica e transformadora. Tendo como base o estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado pelas diferentes leituras, análises e conhecimentos prévios, sendo o mesmo evidenciado por meio de exposição dialogada e de produção escrita. O Curso foi organizado em módulos de 60 horas cada, sendo que, cada módulo consta de 45 horas presenciais e 15 horas, destinada à Prática Aplicada. Várias foram às atividades realizadas pelos dos cursistas durante o curso como: pesquisas sobre o conceito de infância, leitura de artigos científicos, monografias, dissertações, livros, elaboração de questionários para realização de uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar e subsidiar a formação do professor de Educação Infantil. Várias pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de investigar e subsidiar a formação do professor de Educação Infantil, diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica.

O curso “A Educação Infantil e suas especificidades” foi realizado no Centro Formação dos Profissionais em Educação – CE-FOPE da Secretaria Municipal de Educação – SEMED durante o segundo semestre do ano de 2016 com 15 encontros. O público alvo foram professores da Educação Infantil e Coordenadores Pedagógicos da SEMED (Secretaria Municipal de Educação).

Este tem acontecido há vários anos nessa instituição, mas será relatado neste trabalho apenas um módulo. O mesmo aconteceu no noturno, das 19 horas às 22 horas, com as aulas distribuídas em quinze encontros, com 3 (três) horas presenciais e 15(quinze) horas destinada a Prática Aplicada.

Na atualidade, as instituições de Educação Infantil são desafiadas a preocupar-se com a formação e o desenvolvimento integral da criança, não apenas em assegurar sua proteção e sobrevivência. Isso traz novas tarefas a estas instituições e aos professores, na medida em que as novas funções concedidas a esta etapa educacional devem estar ligadas a modelos de qualidade educacional, que possibilitem práticas sociais e pedagógicas favoráveis à construção de saberes, relacionando-os às diversas linguagens e ao contato com os mais variados campos do conhecimento humano.

É nesse sentido que a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa educacional merece destaque especial, por se tratar de um trabalho que se realiza com a criança pequena, que possui especificidades e necessidades próprias da idade. A educação, enquanto ação coletiva, deve se comprometer com a formação de cidadãos autônomos, responsáveis, comprometidos com sua geração, que, por sua vez, tem sido produto do conhecimento científico e dos seus desdobramentos tecnológicos.

Levando-se em consideração que um número significativo de professores nesta etapa educacional concluiu a sua graduação antes de 2006, antes da atual matriz curricular que contempla a partir de então assuntos e temas voltados às especificidades da Educação Infantil, nesta perspectiva é que se propõe um espaço, um *lôcus* para pensar e problematizar as questões próprias desta etapa educacional.

É necessária formação pedagógica continuada em Educação Infantil, para lançar novos olhares às necessidades educacionais atuais. A formação continuada deve ter por princípio promover momentos de discussão e análise da prática pedagógica para então transformar o conhecimento em uma práxis apropriada ao

desenvolvimento integral da criança pequena, bem como, contribuir para concretização da identidade profissional dos sujeitos envolvidos na Educação Infantil.

Nesse sentido, a formação do professor em si mesma já é uma práxis, porque é uma atividade social prática, que poderá ser alienada ou consciente. A atividade humana, numa dimensão não alienada, fundamenta o conhecimento sobre os fenômenos sociais e naturais; a práxis é a teoria e a prática ao mesmo tempo. Isso não significa articular a prática e a teoria, e sim que a atividade humana é compreendida como teoria e prática ao mesmo tempo.

Na tentativa de aproximação teoria/prática que atenda as especificidades da educação para crianças pequenas, é que também se justifica o presente projeto para Educação Infantil concebido com a intenção de atualizar e aprofundar conceitos e temas fundamentais na área.

OBJETIVOS DO CURSO

- Refletir criticamente sobre aspectos voltados à compreensão da área da Educação Infantil, bem como das políticas públicas educacionais que a norteiam;
- Possibilitar discussões sobre as diversas teorias e metodologias na área da Educação Infantil, o que contribui para a prática pedagógica do professor e sua formação profissional;
- Estabelecer uma ampla rede de interação, que envolva os cursistas no seu processo de formação continuada;
- Conceber o ato avaliativo na educação infantil como promotor do desenvolvimento integral da criança, fazendo uso de pareceres descritivos como: observação, registros, relatórios e auto-avaliação.

- Reconhecer a relevância do cuidar e educar como ações indissociáveis no fazer pedagógico da educação infantil.
- Abordar as concepções sobre ludicidade na educação infantil e sua interligação com a formação do educador numa perspectiva interdisciplinar e de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento.
- Compreender que as atividades lúdicas são a essência da infância no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social das crianças no que se refere a formar conceitos, estabelecer relações lógicas, desenvolver expressão corporal e oral, reforçar habilidades sociais, reduzir a agressividade, integrar na sociedade e construir seu próprio conhecimento.
- Garantir oportunidades sócio-educacionais às crianças articulando a educação especial com a educação infantil no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem, ampliando dessa forma, experiências, conhecimentos e participação social respeitando o direito de atendimentos especiais.
- Repensar a prática pedagógica a partir da expressão corporal capaz de facilitar a compreensão das mais diversas formas de expressar e interagir da criança com o ambiente escolar, abordando a psicomotricidade como aliada do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.
- Desenvolver atitudes e encaminhamentos pedagógicos frente a problemas indisciplinares a partir da apropriação de conceitos, causas, intervenção e prevenção da indisciplina na Educação Infantil.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO TEÓRICA:

O conteúdo programático trabalhado durante o curso foi designado em seis temáticas. O primeiro foi sobre o conhecimento das políticas públicas para Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nas pesquisas relacionadas à Educação Infantil, diversos estudos foram realizados nas últimas décadas, abrangendo as mais variadas temáticas relativas às práticas de educação e aos cuidados da criança pequena (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2007).

Várias pesquisas vêm sendo realizadas com o objetivo de investigar e subsidiar a formação do professor de Educação Infantil, diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica (KRAMER, 2006). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006) (BRASIL, 2006a) apontam a necessidade da formação do aluno deste curso para atuar na gestão e no ensino na Educação Infantil.

Vale destacar ainda a divulgação, pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que consiste em um “guia de reflexão” cujo objetivo é contribuir para a elaboração dos projetos educacionais propostos pelas instituições de Educação Infantil. O Referencial é composto de três volumes.

Trabalhou-se também o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, que constitui-se em um importante instrumento na construção da democracia e da cidadania, adotando uma perspectiva emancipatória, que prevê a criação de conselhos com a representação dos órgãos públicos e das organizações da sociedade civil.

Outros documentos estão sendo publicados pelo MEC com o objetivo de subsidiar as práticas presentes nas escolas de Educação Infantil. Entre tais documentos, todos de acesso via livre, site do MEC (www.mec.gov.br), estão os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006c), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006d), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). No documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), editado pela primeira vez em 1995, são apresentados os direitos das crianças que devem ser respeitados pelas creches e são descritas as situações que representam o atendimento.

No encerramento do tema os cursistas pesquisaram um conceito de infância para compartilhar e o estudo dos documentos legais.

O segundo, Concepção de Infância: O direito de ser criança: Cuidar e educar. KUHLMANN JR. (2010) entende que é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais. Reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância.

No fechamento deste tema os professores tiveram a oportunidade de estudar artigos referentes ao assunto abordado elaborados por autores: Maria Clotilde Rossetti Ferreira (2003), Miguel A. Zabalza (2003), Lenira Haddad (2003) e RECNEIS (1998).

O terceiro tema, discutiu-se a identidade do profissional da Educação Infantil. Para Perrenoud (1993), os profissionais da educação necessitam de novas competências para se motivarem na atuação, de modo que os objetivos de uma educação corporativa sejam melhorados, frente às aprendizagens essenciais aos profissionais de hoje. Isto porque a competência constrói-se na formação do cotidiano escolar.

O autor Perrenoud (2002), menciona 10 competências para ensinar: Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão da aprendizagem, conceber e evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver alunos em seu trabalho, trabalhar em equipe, participação da administração escolar, informar e envolver pais na construção de saberes, utilizarem novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação continuada.

Para o fechamento deste assunto os cursistas foram desafiados a pesquisar em monografias, revistas científicas, livros e internet artigos científicos que estejam voltados para a temática de formação e identidade de professores da Educação Infantil.

Após o estudo, a turma elaborou um questionário para realização de uma pesquisa de campo entrevistando 30 profissionais da educação: diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras de creche, professoras da pré-escola e auxiliares de educação.

Abordou-se os seguintes pontos: identificação, formação inicial; formação continuada; aspectos positivos e negativos da prática pedagógica do professor da Educação Infantil, com o uso de questionário, filmadora, fotografias (com permissão do uso de imagem).

Ao realizar a pesquisa conclui-se linhas de pensamentos, argumentos e pontos de vista são bastante parecidos, porém distintos. Considerando a primeira pergunta: O que é Educação Infantil para você? Todas expõem que a Educação Infantil é a base da educação e desse modo necessita ser composta pela qualidade; pois uma base bem feita terão excelentes resultados.

Não se pode deixar de mencionar que o termo “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto. Sacristán (1996) afirma que as reformas educacionais atuais é a justificativa pela busca de uma melhor qualidade.

As características estruturais das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Contraditoriamente, em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais. (SACRISTÁN, 1996, p.50-74)

Apenas uma entrevista não mencionou que nesta fase, o aluno aprende por meio do convívio com os outros a se preparar para ser inserido na fase adulta, fator que geralmente não ocorre em casa devido à superação familiar que geralmente ocorre nos lares. Uma das entrevistadas complementa que nessa fase a criança despertará todas as suas potencialidades, devido à esse ambiente desafiador de interação, firmando o argumento das outras entrevistadas.

Por se tratarem de profissionais atuando em sua área, as mesmas focam no que mais lhes atrai e o que os repele no ambiente de trabalho. É interessante citar que cada uma evidenciou algo diferente em sua esfera social trabalhista, positivamente falando.

Uma das entrevistas menciona que é na Educação Infantil que ocorre o desenvolvimento cognitivo, consequência de uma estimulação por parte do docente para com o discente.

Já a primeira entrevistada acrescenta que o mais agradável na educação infantil, é essa estimulação, as brincadeiras mencionando que é essencial na vida do educando.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. (BRASIL, 1994 p.16- 17).

Apenas uma das entrevistadas destaca que é importante as capacitações oferecidas pelo governo para professores e profissionais da área, sendo as mesmas gratuitas.

Uma entrevistada cita que ainda existem instituições que não estão preparadas para apoiar as crianças em um ambiente agradável e adequado às mesmas, não possuem estruturas para qualificação de excelência. O que levou a reflexão: Por quê? Já que existe todo um investimento direcionado para a área da educação e ela mesma afirmou que os professores são capacitados. A mesma foi questionada e alegou que deveria haver uma maior participação dos pais no meio estudantil, sem essa participação a escola não evolui; pois de acordo com ela, muitos pais e até as mesmo a secretária de educação vêem as professoras de creches e pré-escolas como babás e não como profissionais da educação.

Para que este desafio seja amenizado seria necessário o desenvolvimento de estudo e pesquisa que invistam no conhecimento da relação família-escola, implementação de novas possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas nesta relação família-escola.

Todas as entrevistas mencionaram que sentem realizadas como sua profissão, mesmo com muitas barreiras, problemáticas e dificuldades encontradas diariamente durante a sua carga horária.

O tema “Cotidiano na Educação Infantil: Uma intenção pedagógica” foi o quarto a ser explorado. Autores mencionam que o trabalho pedagógico na Educação Infantil envolve um amplo processo, que vai além do simples processo recreativo ou entretenimento, o eixo norteador não pode estar no brincar por brincar, mas ter uma orientação dialética envolvendo a integração delas, enquanto conhecimento sistematizado.

Orientações didáticas na concepção Sociointeracionista: o Planejar, foi o quinto conceito a ser trabalhado.

Primeiramente explorou-se o que é planejar. Barbosa e Alves citam que:

O planejamento é a ação de projetar, dar direção, traçar um plano, programar, elaborar roteiro, ordenar, sequenciar, definir prioridades, criar possibilidades de interação e experiências, para favorecer a apropriação pelas crianças de conhecimentos, afetos e atitudes, permitindo diferentes formas de expressão das crianças e, também do professor. (BARBOSA e ALVES, 2010, p.4).

Entende-se que o planejar evidencia qualidade na Educação Infantil que o mesmo deve ser assumido como uma atitude crítica e criativa, envolvendo as ações e situações do professor no cotidiano do trabalho pedagógico.

E que deve ser desenvolvido em dois âmbitos: planejamento de sala e projeto político pedagógico, fundamentando e articulando a concepção de infância, sociedade, cultura, educação, aprendizagem e desenvolvimento.

Após a compreensão do planejamento focou-se na concepção Sociointeracionista (VYGOTSKY, 2001) que afirma que a criança constrói seu conhecimento a partir de suas interações com o meio físico e social. O desenvolvimento infantil acontece através das interações que as crianças estabelecem com o meio, com o outro e com os objetos de conhecimento.

O trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil cria possibilidades de desenvolver potencialidades, resolver problemas, compartilhar experiências, agir e interagir, construir e reconstruir seu saber.

A Educação Infantil oferece à criança a oportunidade de observar, perguntar, interpretar e registrar os acontecimentos do mundo em que vive.

Desenvolve a identidade e a autonomia através dos processos de socialização, ampliando os laços afetivos que estabelecem com o meio social e contribuindo para o reconhecimento do outro para a aceitação das diferenças.

As brincadeiras, que permeiam todo o trabalho da Educação Infantil, trazem à criança a oportunidade de criar, interagir,

imaginar, expor sentimentos e emoções, desenvolver-se integralmente.

Desta forma, a Educação Infantil é um espaço privilegiado em que a criança, inserida em sua cultura, relaciona-se com novos ambientes e conhecimentos.

É um espaço em que se consolida o processo sistemático de formação humana e o desenvolvimento da inteligência em todos seus aspectos.

A última temática que foi trabalhada refere-se sobre a Avaliação na Educação Infantil.

A avaliação do desenvolvimento infantil deve atuar como recurso para auxiliar o progresso das crianças.

Requer olhar sensível e permanente do professor frente as situações de aprendizagens.

Sua finalidade não é excluir, mas incluir as crianças no processo educacional. Perpassa por todas as atividades sem intenção de aprovação/reprovação. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) assim se pronuncia a respeito da avaliação na Educação Infantil: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 9394/96, artigo 31).

O professor deve servir-se de modelos de avaliação da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) de cada criança, buscando conhecer caminhos emergentes e não meramente constatar obstáculos.

Os indicadores de avaliação educacional devem considerar as teorias acerca do desenvolvimento infantil.

Enfatiza-se que o registro das observações realizadas é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ajuda o professor a reorganizar as atividades e partilhar com os pais o olhar acerca de seus filhos

A proposta teórico-metodológica do curso expressa a valorização do desenvolvimento de saberes pelos cursistas necessá-

rios para uma atuação pedagógica crítica e transformadora. Tendo como base o estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado pelas diferentes leituras, análises e conhecimentos prévios, sendo o mesmo evidenciado por meio de exposição dialogada e de produção escrita.

Para o curso foram garantidos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Encontros presenciais – apresentação e discussão dos elementos teóricos que auxiliaram na compreensão das temáticas propostas.
- Prática aplicada- ocorreu por meio das leituras e registros, que possibilitaram aos cursistas estabelecer relações entre o fazer pedagógico em sala de aula e o conhecimento adquirido.

CONCLUSÕES: PARA NÃO CONCLUIR...

Pelo fato das crianças serem inteligentes, curiosas, inquietas é de fundamental importância que o professor procure inovar sempre suas aulas, valorizando também esses aspectos dos alunos. Realizando um trabalho de forma individual, considerando suas capacidades sociais, afetivas.

Cientes que a primeira infância é a base do aprendizado das crianças e uma fase crítica para o desenvolvimento cognitivo destas, cabem aos educadores da Educação Infantil cumprir com seu papel elaborando projetos contextualizados com a realidade das crianças e coerentes com a idade destas.

Durante o curso preocupou-se em possibilitar um trabalho adequado para que os cursistas pudessem empregar na prática pedagógica ações e atitude investigativa, autônoma, capaz de refletir, analisar criar e recriar novas posturas tornando pré-requisitos para

qualquer cidadão que precisa articular educação, autonomia e criticidade, em busca da transformação social

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. ALVES, Nancy Nonato de Lima. MARTINS, Telma Aparecida Teles. *O professor e o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*. IN: LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. LIMONTA, Sandra Valéria. Didática e Práticas de ensino – Texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED / Editora PUC Goiás, 2011.

BRASIL, Lei nº 9394/96, de 20/12/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro 1996. Editora do Brasil.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. – Brasília: MEC-SEF, 1998. v 2

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. v1. Brasília, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

HADDAD, L. *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1997.

_____. Um novo paradigma na integração do cuidar educar. *Educere/ FEUSP Revista Pátio Educação Infantil*. Ano I; Nº 1; Abril/ Jul 2003.

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2010 – 5. ed. Porto Alegre: Mediação.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, Philippe; TRULER, Monica Gather. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: Lisboa: Dom Quixote, 1993.

OMEP. Não há educação sem cuidado – *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano I; Nº 1; Abril/Jul 2003)

ROSSETTI. A necessária associação entre educar e cuidar. USP- FF-CLRP. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano I; Nº 1; Abril/Jul 2003)

ZABALZA. Cuidado versus educação – O dilema institucional das escolas infantis. Universidade de Santiago de Compostela – Espanha/ *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano I; Nº 1; Abril/Jul 2003.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. GENTILE, P. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Título: Didática, escola e política: nenhum direito a menos

Direção-Geral: Antón Corbacho Quintela

Assessoria Editorial e Gráfica: Igor Kopcak
José Vanderley Gouveia
Revalino Antonio de Freitas
Sigeo Kitatani Júnior

Divisão Administrativa: José Luiz Rocha

Divisão de Revisão: Maria Lucia Kons

Divisão de Editoração: Julyana Aleixo Fragoso

Divisão de Impressão e Acabamento: Daniel Ancelmo da Silva

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Minion Pro, Korolev, Dapifer

Editoração: Cegraf UFG



Câmpus Samambaia, Goiânia, Goiás, Brasil - 74690-900

Fone: (62) 3521 - 1107

direcaocegrafufg@yahoo.com

www.cegraf.ufg.br